



Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Dissertação de Mestrado em Ensino do Português

Língua Estrangeira/ Língua Segunda

O CONTO NO ENSINO – APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA ALGUNS CONTRIBUTOS

Ruth Ivone Silva Morais Fortes

Porto, 2011

Relatório final apresentado à Faculdade de Letras
da Universidade do Porto para obtenção de
Mestre em Português Língua
Segunda/Estrangeira, com a orientação da
Professora Doutora Fátima Silva

Dedicatória

A Deus, por me ter concedido o privilégio de chegar a este momento tão importante da minha vida.

Aos meus filhos, Júnior e Natália pela simples razão de serem meus filhos.

Ao meu marido, António Dias, pelas razões que o coração (des)conhece e pelo apoio e paciência.

A dois grandes amigos Françoise et Yves Chapoulie, pelas palavras encorajadoras e por tudo que têm feito por mim.

Agradecimentos

À Doutora Fátima Silva, pela orientação e pelo apoio na elaboração deste trabalho.

A todos os professores que cruzaram o meu caminho ao longo da vida.

Às minhas colegas de estágio, pelo apoio constante, pela amizade e camaradagem.

Resumo

A promoção e a divulgação do Português no mundo são uma tarefa de todos aqueles que amam a língua de Camões. O ensino do Português como Língua Estrangeira ou Língua Segunda no âmbito da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa e fora dela é um passo à frente na promoção do português a nível internacional. Sendo o Português a sexta língua mais falada no mundo a sua divulgação e utilização como língua oficial, ao lado do inglês e do francês, nos organismos internacionais são ambições legítimas porque o espaço geográfico e o número de falantes da língua portuguesa no mundo justificam-se.

Para promover e divulgar o Português no mundo e juntos daqueles que querem conhecê-lo melhor como Língua Estrangeira (LE) e/ ou Língua Segunda (LS) este estudo elegeu como suporte o conto literário como meio de ensino-aprendizagem e como uma mais-valia na difusão da língua nas suas diversas competências e da cultura.

Para alcançar estes objetivos, optou-se por trabalhar o género textual conto literário. Escolheu-se um *corpus* de contos literários de escritores da Língua Portuguesa que permitiu aos aprendentes contactar diretamente com a língua e a cultura, assim como reconhecer aspetos importantes desta construção textual.

Além disso, produziu-se uma reflexão sobre o ato de ler e enunciaram-se algumas estratégias que podem otimizar a leitura como forma de conhecimento e prazer. Também se deu ênfase as diferentes estratégias que promovem a compreensão leitora e os diferentes tipos de leitura, assim como a motivação.

Deste modo, pretende-se mostrar em que medida o estudo de contos literários contribui para o desenvolvimento da competência da compreensão leitora dos falantes de PLE, bem como de outras competências, nomeadamente a discursiva e cultural.

Palavras-chave: conto, narrativa, leitura, estratégias de leitura

Résumé

La promotion et la diffusion du portugais dans le monde est une tâche pour tous ceux qui aiment la langue de Camões. L'enseignement du portugais comme Langue Étrangère (LE) ou Langue Seconde (LS), dans la Communauté des Pays de Langue Portugaise (CPLP) et au-delà est une avancée pour la promotion du portugais à l'échelle internationale. Étant donné que le portugais est la sixième langue la plus parlée dans le monde, sa divulgation et son utilisation comme langue officielle, à côté de l'anglais et du français, dans les organismes internationaux sont légitimes parce que la zone géographique et le nombre de locuteurs du portugais dans le monde le justifient.

Afin de promouvoir et de diffuser le portugais dans le monde et auprès de ceux qui veulent mieux le connaître en tant que langue étrangère (LE) et / ou langue seconde (LS), le conte littéraire a été choisi comme moyen d'enseignement et d'apprentissage et comme [un atout ou un avantage pour diffuser la langue dans ses diverses compétences et la culture.

Pour atteindre ces objectifs, nous avons retenu pour travailler ce genre textuel, le conte. Nous avons sélectionné un *corpus* de contes d'écrivains de langue portugaise qui va permettre aux apprenants de prendre contact directement avec la langue et la culture et, ainsi, de reconnaître les aspects importants de cette construction textuelle.

On prendra comme bases certaines approches de l'acte de lire, les stratégies qui peuvent optimiser la lecture comme un moyen d'acquérir des connaissances et de prendre plaisir à lire. En outre, l'accent sera mis sur les différentes stratégies visant à promouvoir la compréhension en lecture et les différents types de lecture ainsi que la motivation ; ce qui contribuera certainement à développer les différentes compétences d'acquisition d'une langue, le goût pour la lecture, en gardant à l'esprit que lire est une opération intelligente, difficile, mais très gratifiante.

Mots-clés : conte, narration, lecture, stratégies de lecture.

Abreviaturas

LP – Língua Portuguesa

LE – Língua Estrangeira

LM – Língua Materna

LE – Leitor estudante

PLE – Português Língua Estrangeira

CPLP – Comunidade dos Países da Língua Portuguesa

PALOP – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

INDICE

PARTE I

Introdução.....	17
1. Leitura e Ensino-Aprendizagem do PLE.....	19
1.1. A leitura.....	19
1.2. Leitura de textos narrativos integrais do género conto na aula de PLE	31
1.3. Algumas estratégias para a abordagem do conto na aula de PLE.....	35
1.4. O papel do professor no desenvolvimento da competência leitora.....	37

PARTE II

2. Da teoria à prática: proposta de algumas atividades para o desenvolvimento da compreensão leitora através do conto nas aulas de PLE.....	41
2.1. Seleção, justificação e sumária descrição do corpus.....	41
2.2. Algumas estratégias concretas para a análise de contos.....	45
2.3. Atividades propostas para o desenvolvimento da competência leitora em duas turmas e PLE.....	51

Conclusão.....	81
Referências bibliográficas.....	83
Anexos.....	87

Introdução

O tema central deste relatório final de estágio é o conto curto, genro narrativo com vastas possibilidades no contexto do ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, neste caso concreto, o PLE.

À seleção deste tópico subjazem essencialmente duas razões. Por um lado, consideramos importante dar a conhecer um pouco da cultura lusófona através do conto, porque é importante permitir aos estudantes o contacto com práticas sociais e modos de vida dos países lusófonos. Por outro lado, entendemos que o trabalho de textos literários narrativos integrais oferece um conjunto de possibilidades de tratamento linguístico e discursivo, para além do cultural já mencionado. Neste sentido, estamos convictos de que o trabalho com o conto permite aos aprendentes o desenvolvimento de competências várias. No presente estudo, centramo-nos essencialmente sobre a competência da compreensão leitora, sem querermos, no entanto, menosprezar as outras competências. Trata-se, apenas, de realizar um recorte para tentar aprofundar de forma mais produtiva um determinado aspeto do todo.

Para esse efeito, elegemos como objetivos centrais deste trabalho os que a seguir se discriminam:

- Produzir uma síntese, refletida e reflexiva, sobre teorias e práticas de leitura no processo de ensino aprendizagem.
- Relacionar o desenvolvimento linguístico, cognitivo e cultural com a compreensão leitora.
- Promover trocas culturais e estimular as relações interculturais através da apreciação dos conteúdos dos diferentes contos.

- Formular propostas que possam ser implementadas no âmbito do processo ensino-aprendizagem da leitura de textos integrais.

A correlação entre os objetivos delineados e o trabalho proposto fundamenta-se em alguns pressupostos de base: i) criação um *corpus* de contos lusófonos; ii) contextualização do espaço e do ambiente de onde procedem; iii) conhecimento de alguns autores literários de países lusófonos; iv) aferição das potencialidades dos vários tipos de leitura inerentes a este tipo de texto; v) atestação do valor do conto como material autêntico utilizável para fins pedagógicos.

Tendo em consideração estas premissas e os objetivos enunciados, estruturamos este estudo em duas partes. Na primeira parte, procedemos à explicitação de alguns conceitos operacionais fundamentais para o tratamento da questão central deste trabalho, com especial incidência na leitura e no desenvolvimento da competência leitora. Faz-se, assim, um levantamento dos diferentes tipos de leitura e a partir daí analisar, reflexivamente, qual ou quais devem ser utilizados na abordagem da leitura de textos narrativos integrais do género conto em contexto de sala de aula de PLE. Complementarmente a essa reflexão é realizada a explicitação do conto enquanto género textual narrativo, extraindo-se as categorias mais relevantes para a sua análise. Estabelecemos ainda alguns parâmetros relevantes para a análise dos contos em sala de aula, com especial atenção à questão das diferentes práticas de leitura possíveis, determinando qual o papel do professor nesse contexto.

Numa segunda parte, de vertente mais prática, procedemos a uma sumária apresentação dos contos selecionados, tanto do ponto de vista do país de origem como do autor, indicando a forma e a razão para a sua seleção. Finalmente, propomos a aplicação de algumas atividades para o desenvolvimento das competências supracitadas.

No momento de concluir, faremos uma apreciação crítica do percurso realizado, procurando equacionar o grau de cumprimento dos objetivos estabelecidos, assim como a produtividade deste trabalho no desenvolvimento das competências dos estudantes.

1. Leitura e Ensino-aprendizagem do PLE

La lecture rend un homme complet, la conversation rend un homme alerte, et l'écriture rend un homme précis. C'est pourquoi, si un homme écrit peu, il doit avoir une bonne mémoire; s'il cause peu, il doit avoir l'esprit vif; et s'il lit peu, il doit avoir beaucoup de ruse, pour paraître savoir ce qu'il ne sait pas.

Francis Bacon (1561 – 1626)

A afirmação de Francis Bacon seria suficiente para justificar todo um programa de pedagogia da leitura sem que tivéssemos de recorrer aos resultados da ciência. No entanto, dada a seriedade de que se reveste o seu potencial para o ensino-aprendizagem, será, sem dúvida, fundamental testar aquela afirmação com os dados da investigação produzida sobre a leitura e outras competências.

Neste capítulo, procuraremos delimitar conceitos relevantes para a operacionalização de um trabalho pedagógico destinado a desenvolver a competência leitora, explicitando alguns mecanismos inerentes à leitura e aos vários tipos de leitura. Prosseguimos com as possibilidades de aplicação destes mecanismos no âmbito concreto da leitura de contos na aula de PLE.

1. 1. A leitura

Ler é uma das quatro competências sobre as quais está orientado o processo ensino-aprendizagem das línguas. Determinar qual é o verdadeiro

alcance do conceito da compreensão leitora no âmbito do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras (LE)¹ e de segundas línguas (L2) não é tarefa fácil: em primeiro lugar, porque a leitura constitui uma das modalidades mais complexas e essenciais da atividade linguística. Nela intervêm variáveis de diversa índole – cognitivas, linguísticas, textuais, socioculturais, biológicas, que interagem de forma dinâmica (vd. Sánchez, 2004).

A leitura constitui uma ferramenta imprescindível no âmbito do ensino de LE, e não só é encarada como uma destreza específica, mas também como o início de numerosas atividades que requerem para a sua execução a compreensão prévia de um texto (instruções de exercícios, consulta de esquemas gramaticais, preparação de tarefas orais).

Ler não é apenas decodificar, é um processo interativo, no qual o leitor tem que usar o seu conhecimento de mundo, os seus pré-requisitos para interagir com o texto, interpretar as ações de um autor, etc. De acordo com Terzi (2002),

essa interpretação se dará principalmente pelas palavras, pois
“é na palavra que se inscreve o processo de atribuição de
sentido, uma vez que ela é índice de experiências e
conhecimentos previamente adquiridos pelo leitor.

Na perspectiva construtivista, própria de uma abordagem comunicativa e processual em que os conceitos de interpretação e sentido se incorporam nas tarefas leitoras em LE como parte integrante do processo, é possível estabelecer diversos níveis de apropriação, assim como aplicar diferentes tipos de leitura de aproximação do texto (leitura global, rápida, atenta, extensiva, intensiva, etc.), adaptando-as à tipologia textual e ao objetivo da tarefa que se pretende alcançar.

Determinar a dimensão da compreensão leitora em LE não é tarefa fácil devido à escassez dos estudos empíricos sobre a compreensão leitora. Há que realçar que o interesse pela compreensão de textos surge, originalmente, no âmbito da investigação na LM, e, em consequência, muitas das suas teorias e

1 Uma língua segunda (L2) distingue-se de uma língua estrangeira (LE) por desempenhar uma função social ou institucional dentro da comunidade linguística onde se aprende.

conclusões, assim como grande parte dos procedimentos metodológicos empregados nos projetos experimentais, têm sido aplicados diretamente à LE, embora haja diferenças a assinalar.

Segundo Isabel Alarcão (1991), um papel importante na reabilitação da leitura em LE deve-se a Widdowson, através do seu livro *Teaching Language as Communication* (1978), em que o autor aborda a dimensão discursiva do texto como acontecimento comunicativo e acentua o caráter ativo do processo de leitura. Além disso, para esta autora, parece haver semelhanças entre as estratégias utilizadas pelos alunos de LE, sobretudo a um nível avançado, e as estratégias que são utilizadas pelos leitores fluentes em LM. Quanto aos alunos de iniciação e dos níveis intermédios, estes adotam por vezes estratégias de abordagem do texto que, segundo parece a referida autora, não diferem muito das que são adotadas pelos leitores de LM com dificuldades de leitura.

1.1.1. Estratégias de aprendizagem e compreensão leitora

Segundo o QECR

a realização de uma tarefa de leitura é um processo complexo que envolve a articulação estratégica de uma vasta gama de fatores que se relacionam com as competências dos aprendentes e a natureza da tarefa. O utilizador/aprendente adapta, ajusta e filtra naturalmente os dados da tarefa, os objetivos, as condições e as limitações, de modo a apropriá-los aos seus próprios recursos, às suas próprias finalidades e (na aprendizagem de uma língua) ao seu próprio estilo de aprendizagem.

No âmbito do QECR (2001), as estratégias são definidas como um meio que o utilizador da língua explora para mobilizar e equilibrar os seus recursos, para ativar capacidades e procedimentos, de modo a estar à altura das exigências de comunicação em contexto e a completar com êxito a tarefa em causa, segundo os seus objetivos pessoais.

Por sua vez, as autoras Wenden & Rubin (1987) definem as estratégias de aprendizagem como

cualquier conjunto de operaciones, pasos, planes, rutinas, usados por el aprendiente para facilitar la obtención, almacenamiento, recuperación y uso de información.

As estratégias de ensino-aprendizagem são fundamentais para o desenvolvimento da compreensão leitora. A partir da década de oitenta tem crescido o interesse para identificar, analisar e classificar as estratégias que utilizam os leitores, com o objetivo de poder aplicar algumas dessas descobertas na prática do ensino. No entanto, os critérios para definir essas estratégias têm sido, quase sempre genéricos e imprecisos, o que tem resultado em amplos repertórios não organizados sistematicamente onde se congregam estratégias de vária natureza (cf. Mayor, 2000).

No caso da compreensão leitora, as estratégias que estão mais diretamente ligadas a esta habilidade situam-se, principalmente, as cognitivas e as metacognitivas (cf. López, 2000). Com efeito, este autor (2000) afirma que

las estrategias lectoras como aquellos procedimientos que se llevan a cabo con el propósito de comprender lo que se lee, ya sean técnicas conscientes controladas por el lector, o bien, operaciones mentales inconscientes que se ponen en marcha automáticamente cuando se inicia la lectura.

Por sua vez, Legendre (1993), apud Bizarro (2006), apresenta uma definição de estratégia de aprendizagem em geral que consideramos apropriada para definir as estratégias de compreensão leitora:

ensemble d'opérations et de ressources pédagogiques, planifié par le sujet dans le but de favoriser au mieux l'atteinte d'objectifs dans une situation pédagogique.” .

Numa perspetiva mais específica de definição de estratégia de aprendizagem ao nível de uma LE, em 1990, O'Malley e Chamot defendem que elas podem ser agrupadas em três grandes categorias: metacognitivas, cognitivas e socioafetivas:

- **Estratégias metacognitivas:** operações realizadas com algum objetivo em mente, sobre as quais temos controlo consciente, no

sentido de sermos capazes de dizer e explicar a nossa ação” (Kleiman, 1998: 50). Assim, se o leitor tiver controle consciente sobre estas operações, saberá dizer para que está a ler um texto e saberá dizer quando está ou não a entendê-lo, isto é, trata-se de uma auto-reflexão do processo de aprendizagem, na compreensão das condições que o favorecem, na organização ou na planificação das atividades destinadas a realizar aprendizagens na auto-avaliação e na autocorreção.

- **Estratégias cognitivas da leitura:** regem os comportamentos automáticos, inconscientes do leitor, pois são processos através dos quais o leitor utiliza elementos formais do texto para fazer as ligações necessárias à construção de um contexto. Através de estratégias de processamento de texto, o leitor interpreta as suas marcas formais, que são percebidas como elementos de ligação entre as formas contíguas das suas micro e macroestruturas. Essas relações estabelecem o processo de compreensão e orientam o leitor na organização de formas e regras utilizadas para o estabelecimento da coesão e da construção de uma macroestrutura. Implicam a interação entre o aprendente e a matéria em estudo, a manipulação mental e física desse objeto de estudo e a aplicação de técnicas específicas que viabilizam a resolução ou a execução de uma tarefa de aprendizagem.
- **Estratégias sócioafetivas:** implicam uma interação com as outras, tendo em vista favorecer a apropriação da língua de aprendizagem, bem como o controle ou a gestão da dimensão afetiva com que cada aluno se relaciona com a aprendizagem da LE.

Associando as estratégias de aprendizagem às operações envolvidas na leitura, podemos subdividir essas operações em atividades *de alto nível*, mais globais e complexas, e atividades *de baixo nível*, menos complexas e abstratas. Este modelo corresponde o modelo de Goodman (1967) que faz parte dos modelos definidos *alto-baixo*. O quadro 1, a seguir apresentado, reproduz as diferentes operações que fazem parte do processo da leitura, segundo este modelo:

Alto Nível	Baixo Nível
Contexto Tema Texto (tipo, gênero) Imagem (tipográfica, na página) Estruturas retóricas Articulação (capítulos, parágrafos) Continuações lexicais e de frases Frases Pontuação	Construção sintática Morfologia Palavra Aspectos grafêmicos

Quadro 1 – Atividades de alto e baixo nível

Segundo os estudos cognitivos da língua (Gaonac'h, 1990; Coirier, Gaonac'h e Passerault, 1996), uma leitura eficaz deve-se sobretudo à interação entre dois níveis diferentes: o *alto-nível* (processos de tratamento da informação contextual, temática, do conteúdo de referência, de características relativas ao gênero textual...), isto é, os índices fundados sobre os conhecimentos prévios; e o *baixo-nível* (processos de tratamento textual e linguístico, tais como reconhecimento de palavras e compreensão de sintaxe).

Neste sentido, para compreender um texto é preciso de um lado, integrar os dados informativos das diferentes palavras e frases numa representação única e coerente; e, por outro lado, combinar, através de um processo de construção, informações explícitas do texto e as informações gerais e específicas provenientes de outras fontes de conhecimento, para produzir uma representação da situação descrita no texto. Esta construção acusa a implementação de inferências (Bransford e Franks, 1971) e (Bransford, Barlay & Franks, 1972) e corresponde à estrutura da situação, tal como os seres humanos a concebem, e não à estrutura linguística do discurso (Johnson-Laird, 1983).

Segundo Martins & Le Bouédec (1998), os processos inferenciais podem envolver os três níveis de representação textual: as características da superfície do texto, o nível proposicional (macroproposições e microproposições) e o nível do modelo mental que reenvia a evocação da situação descrita no texto.

A nível proposicional, a atividade de inferência teria por função religar as proposições semânticas não explicitamente ligadas na base do texto assegurando assim a coerência do texto, tanto a nível local entre as unidades textuais (palavras, proposições, frases, parágrafos) como globalmente.

As inferências relativamente ao modelo mental teriam por função enriquecer ou completar a representação proposicional das estruturas de conhecimento na memória de longo prazo (Schank & Abelson, 1977).

Se a integração dos dados textuais e a construção de uma representação situacional se faz mais ou menos sem problemas para o leitor em LM, em LE isto já não acontece. É especialmente difícil para o aprendiz em LE realizar tarefas em paralelo (tratamento das particularidades ortográficas e das configurações sintáticas particulares em LE, o acesso lexical, a retenção na memória de curto prazo, etc.).

Assim, coloca-se um problema ao nível da leitura em PLE: como é possível que os aprendentes que têm os processos de baixo nível automatizados na sua LM se bloqueiem nos mesmos processos em LE ou, por outras palavras, como são articulados os processos de baixo e alto níveis numa tarefa de leitura em LE?

A articulação dos processos de baixo nível e de alto nível pode ser pensada do seguinte modo: se os processos de baixo nível começam a partir da perceção dos dados linguísticos, o aprendiz é confrontado com uma tarefa de leitura que consiste em aceder ao seu léxico interno. O problema dos estudantes neste contexto é que parecem sentir um bloqueio na utilização dos processos de baixo nível que os impede de compreender o conteúdo global do texto. A razão é precisamente o facto de os automatismos necessários ao conhecimento das competências linguísticas serem frágeis.

Paradoxalmente, os índices de alto-nível que estão automatizados em LM (Gaonac'h, 1990) não podem ser verdadeiramente implementados pelo leitor em LE, porque são suportados por uma proficiência linguística assegurada pelo funcionamento dos processos de baixo nível.

Em consequência deste problema, o ensino-aprendizagem referente à leitura em LE, segundo a abordagem comunicativa, deve abranger tanto o treino com o uso de informações contextuais e do conhecimento prévio, como a automatização da implementação de elementos de processos de baixo nível.

Como afirma Bizarro (2006: 269)

A tónica é colocada na dimensão interativa da atividade de leitura – compreensão, dando-se grande importância às estratégias de consciencialização e as atividades de antecipação e de reflexão. Dá-se, igualmente, prioridade aos processos de alto nível, apresentados como facilitadores pedagógicos, em detrimento das atividades de decodificação linear do texto, consideradas como empobrecedoras.

Esta questão liga-se estritamente com uma questão igualmente complexa, que consiste em determinar que modelo de leitura é mais apropriado para o desenvolvimento da competência da compreensão leitora.

1.1.2. Modelos de leitura

Graças ao desenvolvimento da psicologia cognitiva, dos modelos de processamento de informação e da psicolinguística, os novos modelos explicativos do ato de ler procuram descrever o que se passa na mente para que seja possível a compreensão de um texto escrito, procurando, também, mostrar em que medida é que as faculdades como a atenção e/ou a memória intervêm na leitura. (Pinto, 2001, apud Bizarro, 2006). Comparando a leitura a um modelo de processamento computacional que passa pelo percurso de procura, seleção e transformação em sentido das palavras impressas num texto e das suas relações, até serem armazenadas na memória. (Samuel & Kamil, 1984 apud Bizarro, 2006).

Aproximando da abordagem dos modelos de leitura citamos Alarcão, 2001: 56) que os apresenta segundo três grandes grupos: modelos ascendentes, modelos descendentes e modelos interativos. Segundo a autora supracitada, a principal distinção entre estes três modelos é a relação sujeito-objeto, aquele

que lê, o leitor, e objeto, o texto a ler ou lido. A autora descreve da seguinte forma estes modelos:

- **Os modelos ascendentes** apresentam o texto como elemento essencial do processo de leitura e dão especial atenção ao papel do olhar. Concebem a leitura como um processo linear que vai do nível inferior ao nível superior, ignorando quase completamente o contexto em que o texto é lido e os conhecimentos extralinguísticos do sujeito leitor. Consideram a leitura um processo essencialmente indutivo, centrado no texto, no código e nos processos de decodificação. Estes modelos foram criticados (Mitchell, 1982; Samuels & Kamil, 1984, *ibidem*, entre outros), por serem modelos lineares e pouco flexíveis, ao considerar uma única via de acesso ao significado e ao não permitirem a explicação de outros números de factos que acontecem durante a leitura, como sejam a influência do contexto linguístico no reconhecimento e compreensão das palavras (cf. Johnston & McClelland, 1973, apud Bizarro, 2006).
- **Os modelos descendentes**, representados por Goodman (1967) e Smith (1978), sugerem precisamente o oposto. Estes modelos assentam na hipótese de que, para compreender um texto, o leitor se socorre das suas experiências anteriores e dos seus conhecimentos (sobre o tema e sobre a língua) e progride segundo um processo gradativo de levantamentos de hipóteses relativamente às quais procura no texto índices gráficos, sintáticos e semânticos que as confirmam ou infirmam. Nesta ótica, a leitura é considerada como um processo predominantemente dedutivo a partir das experiências do sujeito leitor que se serve do texto para recolher provas que possam confirmar as suas hipóteses. Os defensores deste modelo valorizam o aspeto da compreensão da mensagem em função da experiência do leitor que adota estratégias de leitura rápida, sempre que possível utilizando do texto o mínimo de índices necessários para a compreensão, relegando para o segundo plano tudo que de redundante se encontra no texto.

Também Mitchel (1982), apud Bizarro (2006), criticou estes modelos por não explicar como o leitor faz as suas predições, as ateste e o que faz quando falha numa predição.

O autor refuta os resultados das investigações ao afirmar que os estudos realizados para confirmar esta hipótese utilizaram em geral textos defeituosos do ponto de vista gráfico e, nesta ótica, não estranha que os sujeitos tenham recorridos a processos inferenciais a partir do contexto, o que não acontece em situações normais de leitura. (Alarcão, 1991: 60)

Os modelos interativos fazem a síntese dos dois anteriormente descritos. Segundo estes modelos, a compreensão de um texto consiste na construção, por um sujeito leitor, de um modelo representativo do conteúdo expresso no texto e por ele evocado.

Para Alarcão (1991)

É uma atividade que envolve o processamento, ou seja, a identificação, a organização e a integração do *novo* trazido pelo texto no *dado*, já possuído pelo sujeito leitor. A compreensão surge com uma interação entre o leitor e o texto entrando com variáveis das que se referem ao sujeito leitor e ao objeto sem esquecer as relativas à situação em que o sujeito realiza o ato de ler.

O leitor identifica e constrói unidade de significação a partir dos estímulos-sinais que o texto lhe oferece; mas, por outro lado, põe em ação estruturas mais globais que o levam a mobilizar os conhecimentos que tem relativamente ao tema, a desenvolver expectativas, a formular hipóteses, a fazer inferências. A interdependência das atividades nestes modelos é considerada como um modelo inovador. Os pesquisadores destes modelos levam em consideração o facto que uma informação recolhida num determinado nível pode influenciar o processamento de uma informação a um outro nível (por exemplo, a evocação da rede semântica ou dos quadros conceptuais). Para além destes, estes modelos analisam outros elementos do processo nomeadamente a construção da macroestrutura do texto a partir das microproposições que o constituem e a influência que sobre a compreensão

exercem os quadros conceptuais e os mecanismos cognitivos do sujeito leitor. Verifica-se uma tendência para assumirem cada vez mais uma perspetiva holística e para investigarem aspetos cognitivos, emocionais e motivacionais (cf. Mandl & Schnotz, 1981 apud Alarcão, 1991: 61).

Nunan (1999) reitera a importância da interação de todas as estratégias de leitura, ao expressar que

numa recente pesquisa tanto as estratégias ascendentes como as estratégias descendentes podem ser usadas na aprendizagem da leitura. Uma leitura eficiente necessita da integração destes dois modelos.

Kleiman (1989), ao abordar os aspetos de compreensão leitora, afirma que se trata de uma atividade complexa, pois envolve uma multiplicidade de processos cognitivos que conduzem à construção de sentido. Entre eles, encontram-se o conhecimento prévio que intervém no ato de ler, os objetivos e as expectativas, as estratégias de processamento do texto e a interação na leitura.

Associados aos aspetos acima mencionados estão as diferentes técnicas de leitura, que servem diferentes propósitos. Grellet (1995) fala de duas técnicas de ler: *skimming* (percorrer rapidamente os olhos sobre o texto para a obtenção de uma ideia global) e *scanning* (uma passagem rápida pelo texto para encontrar uma informação específica). São duas técnicas para uma leitura rápida e eficiente. O referido autor chama atenção para o facto de os leitores com pouco conhecimento e domínio linguístico numa LE necessitam de desenvolver esses domínios para poder usá-los com maior habilidade.

Por sua vez, Brown (1994) define a funcionalidade da técnica de *skimming* como aquela que dá aos leitores a vantagem de serem capazes de predizer o propósito de uma passagem, o tópico principal, a mensagem expressa ou ideias que suportam o texto; acrescido de um passar os olhos sobre o texto na busca da ideia central, organização e intenções do autor, enquanto a técnica de *scanning* se destina a localizar informações específicas, sem que por vezes haja a obrigação de percorrer todo o texto linearmente. Uma estratégia que incrementa esta procura é a análise vocabular. Há várias

técnicas para tal, tais como: localizar prefixos (co- pre- in-, etc), sufixos (-ona, -inha, -mente, etc), procurar a raiz das palavras, procurar o contexto gramatical das palavras, informações e o contexto semântico.

Para além destes dois modos de ler, Grellet (1995) cita outras estratégias de leitura, tais como: reconhecer a escrita/grafia da língua; deduzir o sentido e o uso de itens lexicais desconhecidos; compreender informações explícitas; compreender informações do contexto; compreender sentidos concetuais; compreender os valores comunicativos e as suas funções; compreender as relações entre as frases; compreender as relações entre as partes de um texto através de dispositivos lexicais ou gramaticais; reconhecer indicadores do discurso, identificar o ponto principal do texto ou informações importantes de partes do discurso, distinguir a ideia principal daquelas que a suportam, extrair pontos significativos para resumir; seleccionar e extrair pontos relevantes do texto; transpor informações para diagramas.

Há ainda a considerar, neste âmbito, as modalidades de leitura intensiva e leitura extensiva. A primeira consiste na pesquisa de informação específica em relação a dados ou elementos do texto, enquanto a leitura extensiva se afasta do pormenor, procurando essencialmente atender ao conteúdo global do texto.

Especificando melhor o conceito de Rodas (2001), a leitura intensiva pode ser definida como

aquella cuyo objetivo es comprender un texto de forma exhaustiva. El lector realiza esta lectura con detenimiento, prestando atención a todas o a la mayoría de las palabras. Los textos que se leen de este modo suelen ser cortos: poemas, instrucciones, recetas de cocina, etcétera.

Trata-se, em geral, de um tipo de leitura praticada com textos curtos, no contexto da qual se propõem exercícios de compreensão e de verificação da compreensão de diversos tipos. De acordo com Field (2002), são textos que incluem uma variedade de exercícios que incentivam os alunos a estudar vocabulário e gramática para se prepararem para os testes e/ perguntas em

sala de aula que exigem um conhecimento detalhado da estrutura, do vocabulário e de detalhes da compreensão (Field, 2002).

É uma leitura que se pratica muito nas aulas de Língua estrangeira (LE) sob o controle do professor, o que faz com que Urquhart e Weir (1998) a descrevam como ‘teste’, mas não ensino.

Tendo em consideração que há alguns inconvenientes associados a este tipo de leitura – gasto excessivo de tempo, desenvolvimento de capacidades de decodificação apenas ao nível de frases e não de textos, demasiada concentração em significados individuais de palavras e em regras gramaticais – vários investigadores pesquisadores têm enfatizado a importância de incluir nos curricula a leitura extensiva no ensino das línguas estrangeiras. Embora haja variações no modo como a leitura extensiva é trabalhada, parece ser consensual a concepção, defendida entre outros por Schmidt (1990), de que ela se destina a desenvolver hábitos de boa leitura, e ao alargamento do vocabulário, pois, através da leitura extensiva e de acordo com Martins (2009), o aprendente começa a processar palavras de modo cada vez mais rápido, deixando progressivamente de fixar o seu esforço na compreensão de palavras individuais para passar a apreender grupos de palavras (unidades proposicionais) e, depois, avançar na captação de agregados de sentido no discurso. Assim, segundo a autora

o conhecimento de diferentes tipos de estrutura textual e das marcas linguísticas específicas de cada modo de organização discursiva e, a partir daí, a criação de hábitos de antecipação de sequências textuais. Acresce que o aprendente tem oportunidade de explorar abundantemente a redundância textual e progressivamente abandonar a tendência de procurar decodificar, de modo indiscriminado, todos os elementos do texto.

1.2. Leitura de textos narrativos integrais do género conto na aula de PLE

No trabalho apresentado, privilegiamos um modelo interativo de leitura, por considerarmos que é o que melhor se adequa ao objetivo de desenvolvimento da compreensão leitora dos aprendentes de PLE, fazendo uma articulação entre leitura intensiva e leitura extensiva dos textos.

Neste âmbito, há essencialmente duas questões a equacionar: a matéria de leitura e as estratégias para a sua compreensão.

Partimos, para a sua abordagem, de alguns princípios básicos já enunciados na secção precedente, ao nível dos processos envolvidos no ato de ler e associamo-los ao objeto da leitura, procurando justificá-lo de um ponto de vista mais amplo, que é o desenvolvimento da competência comunicativa.

Assim, consideramos, na linha do QECR (2001), dois aspetos fundamentais a reter:

- O aprendente de uma língua e cultura segunda ou estrangeira não deixa de ser competente na sua língua materna e na cultura que lhe está associada, isto é, o aprendente não adquire pura e simplesmente dois modos de atuar e de comunicar distintos e autónomos. O aprendente da língua torna-se plurilingue e desenvolve a interculturalidade. As competências linguísticas e culturais respeitantes a uma língua são alteradas pelo conhecimento de outra e contribuem para uma consciencialização, uma capacidade e uma competência de realização interculturais.
- Cada ato de linguagem inscreve-se no contexto de uma situação específica, no interior de um domínio (esferas de ação nas áreas de interesse) nos quais se organiza a vida social. A escolha dos domínios nos quais os aprendentes se preparam para atuar tem implicações profundas na seleção das situações, finalidades, tarefas, temas e textos, tanto para o ensino como para os materiais de avaliação e as atividades.

Neste quadro, a seleção de um conjunto de contos de países lusófonos distintos pareceu-nos constituir uma opção pertinente e relevante, pois permite desenvolver simultaneamente competências de nível distinto, que se articulam claramente, como se pode depreender dos dois aspetos retidos, com o desenvolvimento da competência leitora como um objetivo específico.

Assim, tomando como ponto de partida a afirmação de que as literaturas nacionais e regionais são «um recurso comum precioso a ser protegido e desenvolvido» (QECR, 2001), elegemos contos autores do espaço lusófono como objeto do nosso estudo, visando exatamente a valorização, proteção e difusão deste recurso inestimável, os contos literários da Comunidade dos países da Língua Portuguesa – CPLP, pois acreditamos que estes possuem um manancial de potencialidades linguístico, literário, pragmático e cultural a difundir e a preservar.

1.2.2. Algumas considerações sobre o género conto

O conto é um género textual que se integra no tipo de texto narrativo e apresenta como características centrais as que a seguir se indicam²:

- Extensão reduzida
- Uma única linha dramática
 - Brevidade
 - Concisão
 - Intriga simples
- Tempo concentrado
- Espaço restrito
- Número reduzido de personagens
- Final enigmático

² É evidente que esta caracterização é sumária e não pode ser estendida a todos os contos, dadas os vários subtipos de contos com características próprias que é possível delimitar. Escolhemos este modo simplificado para apresentar as suas categorias, porque foram as que operacionalizamos no trabalho com os estudantes.

No contexto deste trabalho, selecionámos o conto literário como género preferencial de análise. Assumimos como texto literário a definição de Vítor Aguiar e Silva (2002):

...constitui uma unidade semântica, dotada de uma certa intencionalidade pragmática, que o emissor/autor realiza através de um ato de enunciação regulado pelas normas e convenções comunicativo do sistema semiótico literário e que os seus receptores/leitores decodificam, utilizando códigos apropriados.

A nossa opção resulta do facto de considerarmos que nos permite realizar um trabalho plurifuncional em que o valor estético da língua é também importante, levando a explorações linguísticas, discursivas e interculturais muito ricas.

Subscrevemos Bizarro (2006) na sua consideração de que o texto literário, ao apresentar a língua num discurso autêntico, dá aos professores e aos alunos a certeza de corresponder a um uso concreto, real, efetivo da língua em que está escrita. Para além de se instaurar como exemplo de uma comunicação verdadeiramente autêntica, está ainda ao serviço da leitura motivada, aquela que “*conduz à ação*” (Weinrich, 1983, apud Bizarro, 2006).

A literatura é a possibilidade de viver vidas múltiplas, em algumas horas, amplia a compreensão do mundo, permite a aquisição de conhecimentos objetivos, aprimora a capacidade de expressão e dá prazer. Por outro lado, durante as atividades de leitura, o leitor recorre às estruturas cognitivas e destas fazem parte vários tipos de conhecimentos, entre os quais os linguísticos e os esquemas cognitivos, isto é, conhecimentos sobre o mundo que todo o sujeito traz consigo. Consequentemente, é necessário atender à importância atribuída ao papel do leitor como essencial à compreensão leitora de um texto.

Esta ideia é postulada por Manguel (1998), apud Sardinha (2005), que afirma:

Seja qual for a forma como os leitores fazem o seu livro, o resultado é que esse livro e o leitor se torna num só. O mundo que o livro é devora o leitor que é uma letra no texto do mundo;

assim se cria uma metáfora circular [...]. Nós somos aquilo que lemos. [...] o texto e o leitor entrelaçam-se [...] é por isso que [...] nenhuma leitura pode ser definitiva.

Por sua vez, Eco (1998), apud Sardinha (2005), reitera que o leitor é indispensável para a existência do texto, quer ao nível da mensagem recebida, quer ao nível da sua (re) construção:

[...] um texto postula o seu próprio destinatário como condição indispensável não só da sua própria capacidade comunicativa concreta, como também da sua própria potencialidade significativa. Por outras palavras o texto é emitido para que alguém o atualize...

Wolfgang Iser (1999) reafirma que a obra literária só se concretiza com o leitor, pois funciona com vários sentidos

O sentido do texto é apenas imaginável, pois ele não é dado explicitamente; em consequência, apenas na consciência imaginativa do receptor se realizará.

Segundo este autor, no momento da leitura, o leitor abandona a sua individualidade para se ocupar de um horizonte de experiências que ainda não conhece. De facto, no momento da leitura, pensamos os pensamentos do outro, pensamentos que representam, inicialmente, uma experiência estranha. Por isso, estamos envolvidos e cativados pelo que produzimos enquanto leitores, criando a impressão de estarmos vivendo uma outra vida durante a leitura.

E isto é um dos atrativos da leitura de contos numa aula de LE. De facto, num processo de ensino-aprendizagem que procura formas de incentivar a leitura de textos narrativos integrais do género conto na sala de aula de PLE, como meio de desenvolver a competência comunicativa dos aprendentes, os contos literários apresentam uma ferramenta pedagógica indiscutível.

1.3. Algumas estratégias para a abordagem do conto na aula de PLE

Seguindo de perto Bizarro (2006), reiteramos a sua convicção de que os textos narrativos, como os contos literários por exemplo:

- Promovem uma **aprendizagem significativa**, que propõe ligar aquilo que o estudante já sabe com novas aprendizagens. Neste sentido, no respeitante aos contos, os conhecimentos prévios que possam ter os estudantes de uma língua estrangeira, seja qual for a sua origem, são muito semelhantes, já que os contos obedecem a uma tradição que ultrapassa o âmbito dos países, constituindo um património coletivo transfronteiriço.
- Contêm um valor antropológico e cultural inegável, o que é fundamental nas aulas de línguas estrangeiras, visto a língua ser uma manifestação cultural que adquirimos de maneira simultânea à cultura associada à língua que estamos a aprender.
- Permitem a proposta de atividades que salientam a autonomia do estudante no seu próprio processo de aprendizagem, pois atribuem-lhe um papel ativo e interativo, porque deve trabalhar com os seus colegas de turma, discutindo, negociando, avaliando a progressão do trabalho feito, etc.
- Constituem um bom recurso para a planificação de atividades de tipo lúdico, fomentando na sala de aula um clima simultaneamente criativo descontraído, o que aumenta o grau de motivação e, em consequência, o progresso na aquisição de competências na língua estrangeira.
- Constituem uma ferramenta muito útil para refletir sobre determinadas mensagens, atitudes e valores, contribuindo para aprendizagens em termos linguísticos, mas também culturais, estéticos, sociais e humanos, etc.

Na tentativa de promover estas atividades supracitadas, contámos com a presença dos escritores lusófonos. A seleção teve como pressuposto de base a

convicção de que há contos literários adequados para a qualquer idade, para qualquer perfil psicológico e qualquer nível de desenvolvimento cognitivo; em síntese, há contos literários para todas as idades, para todos os gostos, necessidades e para as mais variadas abordagens (cf. Bizarro, 2006).

Seguindo Cecília (2007), podemos afirmar que, do ponto de vista didático, o conto apresenta as seguintes vantagens:

- é feito para ser lido de uma só vez;
- abrange uma ampla gama de assuntos;
- oferece exemplos autênticos da linguagem em contextos educativos;
- representa, pela sua extensão, uma menor sobrecarga em termos de memória para a fixação da história e de outros pormenores relevantes;
- constitui-se como uma forma de leitura lúdica fora do espaço da aula;
- permite a planificação de atividades variadas que fazem intervir diferentes competências.

Neste contexto, o conto permite simultaneamente a realização das modalidades de leitura extensiva e intensiva, embora se preveja a sua atualização apenas a partir dos níveis A2 e B1, pelo facto de implicarem um domínio mínimo de vocabulário que lhes permita compreender a história.

De acordo com a Nation (2005), a aprendizagem da leitura extensiva deve atender às seguintes condições: um enfoque sobre o significado do texto, a compreensão do tipo de aprendizagem que pode ocorrer através da tal leitura, ter livros interessantes e envolventes, ficando os alunos a fazer grandes quantidades de leitura a um nível adequado, e certificando-se de que a aprendizagem da leitura é apoiada por outros tipos de aprendizagem. A fim de atender as condições necessárias para a aprendizagem da leitura extensiva em níveis da proficiência dos alunos, é essencial uso de textos simplificados.

1.4. O papel do professor no desenvolvimento da competência leitora

Alarcão (1991) sublinha a relevância da intervenção do professor no desenvolvimento da competência leitora, colocando algumas questões a esse propósito:

- Deve o professor manter-se à margem e deixar que o aluno leia o que quiser e como quiser e souber?
- Deve o professor ajudar o aluno a ler e a desenvolver as suas capacidades de leitor independente?

Segundo esta autora (2001),

as respostas dependem do nível de conhecimentos dos alunos, da sua capacidade de se desembaraçarem sozinhos da complexa tarefa de leitura e dos objetivos da própria atividade.

A ação do professor visa ajudar o aluno a resolver os problemas que o texto lhe apresenta, promover a compreensão leitora usando as mais variadas estratégias de ensino de forma adequada, desenvolver, através da leitura, neste caso, dos contos, as competências: texto-discursiva, linguística, comunicativa, estética, cultural e intercultural.

Assim, segundo Meirieu (1989), apud Bizarro (2006),

o professor, hoje, tem, efectivamente, que dominar inúmeros conhecimentos sobre múltiplas áreas do saber, que não se limitam ao saber enciclopédico disciplinar. Mais do que nunca, as exigências posicionam-se em diferentes domínios e possuir conhecimentos sobre o fenómeno da aprendizagem, do desenvolvimento humano, da colaboração e das estratégias são desideratos do professor de hoje.

Tendo em conta as funções que o professor atual deve desempenhar e os papéis que deve assumir, poder-se-á salientar a importância da formação académica e da formação pedagógica como duas instâncias necessárias e

complementares para um eficaz desempenho das funções e papéis docentes, segundo (cf. Bizarro, 2006: 172).

As estratégias que facilitam a compreensão leitora e que de uma forma ou outra contribuem para o desenvolvimento das várias competências acima referidas podem, e devem, ser ensinadas. Com efeito, segundo Herber e Nelson (1987), apud Giasson (1993), «não se pode esperar que os alunos se tornem autónomos de forma autónoma», pois, como explica Solé (1991),

O ensino das estratégias de leitura ajuda o estudante a aplicar seu conhecimento prévio, a realizar inferências para interpretar o texto, a identificar e esclarecer o que não entende.

A ação docente deve pautar-se pelos quatro pilares da educação superior contemporânea estabelecidos no relatório para a UNESCO, da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, assim estabelecidos: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser, como afirma Bignardi dos Santos (2006). Sobre a importância do agir pedagógico nesse novo paradigma, Rios (1999) afirma ainda que:

(...) o saber fazer bem tem uma dimensão técnica, a do saber e do saber fazer, isto é, do domínio dos conteúdos de que o sujeito necessita para desempenhar o seu papel, aquilo que se requer dele socialmente, articulado com o domínio das técnicas, das estratégias que permitam que ele, digamos, “dê conta de seu recado” em seu trabalho.

2. Da teoria à prática: proposta de algumas atividades para o desenvolvimento da compreensão leitora através do conto nas aulas de PLE

Tendo realizado no capítulo precedente o levantamento e a explicitação de alguns conceitos operatórios centrais no desenvolvimento da competência da leitura numa língua estrangeira, mais concretamente no PLE, bem como explicado algumas das razões que validam a produtividade do conto na aula de PLE como recurso para o desenvolvimento dessa e de outras competências, fazemos, neste segundo capítulo, uma incursão de natureza mais prática ao tema que domina este estudo. Começamos por descrever a forma como se procedeu à seleção do *corpus* de contos, bem como aos motivos subjacentes a essa escolha, fazendo a sua descrição sumária. Seguidamente, tecemos algumas considerações gerais sobre estratégias e atividades concretas para a sua abordagem propostas na literatura. Finalmente, apresentamos algumas atividades concretas realizadas durante o ano letivo de estágio pedagógico.

2.1 Seleção, justificação e sumária descrição do *corpus*

Os critérios que nortearam a seleção do conjunto de contos trabalhados em aulas de PLE foram a sua pertença ao espaço lusófono, o seu reconhecido mérito literário nos seus países de origem e além fronteiras, a sua atualidade, a variedade das situações retratadas, assim como os interesses manifestados pelos estudantes.

Para proceder à exploração destes dois tipos de leitura criou-se um *corpus* formado por oito contos literários dos países que têm a língua portuguesa como língua materna, língua segunda e/ou língua oficial. Cada país está representado com um conto. Com este *corpus* pretendemos demonstrar,

pedagogicamente, como a leitura dos contos autorais pode contribuir para o desenvolvimento da competência da leitura, bem como de outras competências. Nesse contexto, foram atualizadas diferentes modalidades de leitura, em função, entre outros, dos objetivos delineados para a sua exploração, dos interesses dos estudantes, dos seus conhecimentos prévios em domínios diversos.

Como já referimos, um dos objetivos desta seleção foi a intenção de trabalhar temas variados. Os contos escolhidos abordam temas como a seca e o valor da água sobretudo nos países africanos de língua oficial portuguesa – PALOP, sonhos, música, miséria, superstições, chuva, o Além, amizade, intriga, etc. São temáticas de ordem social, económica e cultural e são abordadas através de uma escrita muito diferenciada, típica de cada um dos escritores a trabalhar.

De **Angola**, escolhemos o conto “Passei por um sonho”, da obra *Fronteiras Perdidas*, editada em 1999, de **José Eduardo Agualusa**. Este conto relata a história de um homem que sonhava frequentemente com um pássaro grande e branco que lhe transmitia discursos que ele teria de espalhar por todo o país, anunciando a nova ordem que se iria instalar no território. Para que as pessoas pudessem acreditar nele, o pássaro dava penas com poderes curativos, que deveriam ser colocadas na boca dos enfermos. Devido à multidão que se juntava ao redor da sua casa, o enfermeiro foi acusado de fomentar o terrorismo e a sublevação, tendo sido expatriado.

Ao **Brasil**, fomos buscar um conto de **Lygia Fagundes Telles**, “O moço do saxofone”, editado em 1979 no livro *Antes do Baile Verde*. O conto relata a história de um camionista que trabalhava para um contrabandista e que odiava a pensão que frequentava durante as suas deslocações. O ambiente da pensão era degradante, pertencia a uma antiga mulher da vida. O marido, que vivia enclausurado no quarto e que ela traía com quase todos os fregueses da pensão, era designado por “o moço do saxofone”, pois cada vez que ela ia para o quarto com outro homem, ele tocava saxofone. Era uma música tão agonizante e triste que perturbava o camionista. Depois de conhecer a situação do “moço do saxofone” o motorista ficou ainda mais revoltado por ver o cônjuge a ser traído daquela maneira tão descarada.

De **Cabo Verde**, optámos por escolher um conto de **Germano de Almeida** “A água e o ritual do namoro”. Escolhemos esse conto, porque relata factos que nós vivenciámos quando adolescentes e também por se tratar de um elemento natural escasso neste arquipélago. O conto foi extraído da obra *Tchuba na Desert, Antologia de contos inéditos caboverdianos*, editada em 2006, e relata histórias da mocidade, o namoro. Dada a escassez de água na ilha da Boa Vista, era muito difícil arranjar água potável para consumo doméstico. Arranjar uma lata de água de vinte e cinco litros poderia levar uma manhã inteira. Como os pais eram severos, não deixavam as filhas em idade de namoro saírem de casa, assim, pelo que ir buscar água à fonte era a única oportunidade que tinham para sair de casa e conversar com os pretendentes.

Da **Guiné Bissau**, seleccionámos o conto “O Candidato” de **Filomena Embalo**, publicado em 2005. A sua escrita está impregnada de vivências cruzadas, revelando a sua sensibilidade universalista, como se pode observar no seu primeiro romance *Tiara*. Segundo a autora, a sua escrita reflete as suas vivências multiculturais e só pode ser aquilo que ela mesma é com a sua identidade multifacetada. “O candidato” narra a história de um chefe de família que se deslocava ao Ministério das Finanças para receber a pensão, mas que era informado pelo funcionário, todos os dias, de que só no dia seguinte seria possível receber. Como os negócios corriam mal e ainda por cima fora enganado por um sócio, começou a pensar que a política poderia vir a ser a única saída.

Em relação a **Moçambique**, a escolha recaiu no conto “Chuva: A Abensonhada” de **Mia Couto**, do livro editado em 1994. O conto fala da chegada da chuva depois um longo tempo de seca e da importância das pessoas mais idosas para a sociedade africana em geral.

De **Portugal**, separámos o conto “Homem”, de **Sophia de Mello Breyner Anderson**, extraído do livro *Contos Exemplares*, editado pela primeira vez em 1962. O conto “Homem” relata a história de um homem pobre, com uma criança ao colo, que anda no meio da multidão frenética. Ninguém repara naquelas pobres almas. Mas a narradora não deixa de olhar e repara no andar e no desespero paciente do homem. Este vai olhando para o céu como se

pedisse uma resposta a Deus para o seu atual estado e pergunta – Pai, Pai, porque me abandonaste?”

De **São Tomé e Príncipe**, escolhemos o conto “O falcão e o papagaio” de **Olinda Beja**, extraído do livro de contos *Pé-de-perfume*, editado em 2005. O conto relata a história de dois amigos inseparáveis e cúmplices, o falcão e o papagaio. Como o papagaio era muito falador, barulhento e desordeiro, os outros habitantes da ilha já estavam chateados com ele, pretendiam que ele fosse expulso. Para tal, foram pedir ajuda ao falcão que em troca seria reconhecido como o rei da ilha.

De **Timor Leste**, seleccionámos o conto “O crocodilo que se fez Timor” de **Fernando Sylvan**, da obra *Timor Leste – Este país quer ser livre*, organizada por Sílvia L. Sant’Anna, editada em 1997. O conto narra a história de um crocodilo que vivia aprisionado num pequeno pântano e que sonhava um dia sair de lá e viajar pelo mundo fora. Conheceu um rapazinho que também tinha os mesmos sonhos e resolveram viajar juntos. Depois de viajar noites e dias sem parar até o crocodilo se cansar, pararam, aumentando de tamanho e transformando-se naquilo que é hoje o Timor Leste. Por isso Timor tem a forma de um crocodilo.

Trata-se de uma viagem através de textos que cruzam diferentes sensibilidades e vivências expressas nas mais variadas formas de escrita e da diversidade que constitui a língua portuguesa, tornando-a num verdadeiro oceano de culturas.

De forma esquemática, é esta a recolha efetuada no quadro 2:

Quadro representativo dos contos lusófonos

NOME DO CONTO	AUTOR	PAÍS	DATA
A água e o ritual do namoro	Germano de Almeida	Cabo Verde	2006
Chuva abensonhada	Mia Couto	Moçambique	1994
Homem	Sophia de Mello Breyner Anderson	Portugal	1962
O Candidato	Filomena Embalo	Guiné Bissau	2005
O crocodilo que se fez Timor	Fernando Sylvan	Timor Leste	1997
O falcão e o papagaio	Olinda Beja	São Tomé e Príncipe	2005
O moço do saxofone	Lygia Fagundes Telles	Brasil	1970
Passei por um sonho	José Eduardo Agualusa	Angola	1999

2.2. Algumas estratégias concretas para a análise de contos

Os contos escolhidos são usados neste trabalho com uma intenção pedagógica, embora não tenha sido essa a motivação para a sua criação. Como já referimos no capítulo precedente, os contos representam uma fonte inesgotável de assuntos para descobrir através das diferentes formas de leitura e de interligações com a realidade dos estudantes e outras realidades. Por isso, parece-nos imperativo que o professor introduza na sua prática pedagógica a cultura da leitura deste género textual e que possa contribuir para o crescimento e a identificação pessoal do aprendente, propiciando ao aluno a perceção de diferentes resoluções de problemas, despertando a autonomia e a criatividade, para além de promoverem o desenvolvimento de competências gerais e específicas no domínio do uso da língua e na comunicação.

Por outro lado, a opção pelo texto literário decorre, como já referimos antes, do facto de ser um espaço privilegiado da revelação das potencialidades da língua (Bizarro, 2006), além de proporcionarem aos estudantes meios para desenvolver habilidades que funcionam como facilitadores dos processos de aprendizagem. Para Cruz & Jouët-Pastré (2000),

estas habilidades podem ser observadas no aumento do vocabulário, nas referências textuais, na interpretação de textos, na ampliação do repertório linguístico, na reflexão, na criticidade e na criatividade. Estas habilidades propiciariam, no momento de novas leituras, a possibilidade do leitor fazer inferências, agindo, assim, como auxiliares do processo ensino-aprendizagem não só na área das línguas, mas também das outras áreas.

As atividades realizadas devem ser encaminhadas para um propósito particular e distinguir-se-ão a compreensão total, a compreensão global e a compreensão específica do texto. Nestes três casos deve haver uma ativação conjunta de todos os processos implicados, como a atenção particular a alguns destes processos e as estratégias da compreensão leitora, pois há leitores que podem entender as unidades de línguas separadamente, e, precisar da competência leitora para interpretar o texto completo. O inverso também é válido, isto é, pode haver aprendentes com grandes dificuldades nas unidades da língua, mas que podem conseguir uma compreensão global do texto.

Estas são algumas das atividades que se podem realizar para a promoção da compreensão leitora, de acordo com Richards (1983), apud Gelabert et al. (2002):

I. Para obter a ideia geral do texto, formular perguntas de compreensão extensiva:

- resumir o texto completo
- organizar um texto desordenado
- ligar as ideias do texto colocado em colunas;
- dar outro título ao texto;
- resumir por parágrafos;
- resumir por ideias ou opiniões;

II. Para obter informações sobre pontos concretos, formular perguntas de compreensão intensiva:

- inventar um princípio
- inventar uma final
- introduzir uma nova personagem e reescrever o texto
- criar um texto similar, trabalhando o estilo e o formato
- trabalhar o léxico

Por outro lado, é importante prever uma sequência de tarefas na programação das atividades de compreensão leitora para a aula:

1.Trabalho de pré-leitura

- a. atividades de motivação;
- b. atividades de conhecimento do tema;
- c. trabalho do léxico;
- d. atividade de desenvolvimento de hipóteses sobre o conteúdo

2.Exposição clara do trabalho a realizar e do propósito da atividade

3.Primeira leitura: silenciosa.

4.Segunda leitura: centrada na compreensão dos pontos fundamentais do texto.

5.Terceira leitura: trabalho do texto em si.

6.Avaliação da atividade.

7.Atividades de pós-leitura:

- a. dedução/reflexão das regras gramaticais
- b. prática / reforço das regras gramaticais
- c. trabalho do léxico
- d. trabalho de outras destrezas
- e. jogos, etc.

Como assinala Ballester (2002), apud Gelabert, Bueso & Benítez pode-se falar em dois grandes tipos de atividades de pré-leitura, que, na maioria dos casos, aparecem combinados:

- as que se baseiam nos elementos que têm o texto-linguístico e não linguístico e que permitem predizer muita da informação que vai aparecer no texto;
- as que contextualizam o texto antes de ser apresentado, criando um estado de opinião e de interesse sobre o tema, uma situação onde se torna necessário ler um tipo de texto determinado ou dando a informação sociocultural necessária para a compreensão.

Para avaliar a tarefa pode-se fazer uma atualização que nos levará a analisar as questões gramaticais e do léxico e que permitirão outras destrezas para completar a atividade com um trabalho de pós-leitura. Zorrilla- Perez (2001), ao analisar a avaliação na leitura, observa que há dois procedimentos:

- os baseados na compreensão que se tem *a posteriori*, ou seja, após o **processo de leitura**;
- os relacionados com as informações recolhidas durante a leitura, ou seja, o **processual**.

Ao planear propostas de avaliação para a compreensão leitora e ao avaliar, é necessário determinar que os objetivos relacionados com a compreensão leitora são pretendidos, qual é o nível de conhecimento linguístico dos alunos e quais são as características genéricas dos textos de leitura. No final, interessa saber se pretende avaliar o desempenho do aluno e a sua compreensão de leitura em relação aos objetivos consistentes com a proposta de uma leitura global, seletiva ou pormenorizada do texto.

Os exames mais comuns normalmente incluem exercícios de dois tipos: os que pedem respostas fechadas e pré-determinadas e os que pedem respostas abertas, embora também há provas que combinam atividades de ambas as modalidades.

As provas do primeiro tipo pressupõem uma correção objetiva, já que se estruturam, muitas vezes, em perguntas fechadas. As do segundo tipo se identificam com a correção subjetiva, pois exigem que o avaliador considere a qualidade da resposta e empregue uma escala de valorização que pode consistir em letras, números e outras etiquetas formas como “Muito Bom”, “Bom” seguidos de descritores que definem o tipo de comportamento a que refere a cada ponto na escala. Como se pode observar, conforme os tipos de exercícios propostos na prova assim se define a forma de correção, objetiva ou subjetiva; quanto às que solicitam respostas abertas figuram, entre outras, atividades como ler um texto e fazer apontamentos e tomar notas ou ler um texto e apresentar uma exposição ou elaborar um resumo sobre aquilo que já se leu.

A validade e a fiabilidade só têm lugar se as provas foram bem elaboradas. Assim, se recomenda ter muito cuidado ao selecionar os itens porque o rigor é essencial para evitar problemas como a transcrição literal das respostas ou destacar a resposta correta. Além disso, muitas destas questões, ao invés de verificar a leitura, acabam por avaliar apenas, ou principalmente, o domínio do vocabulário e gramática. Outro risco é o de não avaliar propriamente a compreensão, mas sim o conhecimento fora do texto. Também tem que se considerar que só deve haver uma alternativa correta, de modo que não se devem propor opções que sejam possíveis e aceitáveis. Por isso, se recomenda que se tenham em conta o contexto ao elaborar os itens, pois devem-se assegurar que não se pode responder as perguntas sem fazer referência ao texto, ou seja não se pode responder segundo os conhecimentos gerais. Algumas das tarefas mais frequentes neste domínio integram as seguintes: i) indicação da afirmação como verdadeira ou falsa, ii) organização dos parágrafos de um texto; iii) eliminação de algumas palavras do texto, com diversas variantes

De acordo ainda com Bordón (2006), apud Fernández & Baptista (2010), também as possibilidades anteriores têm outras modalidades como, por exemplo, relacionar imagens e um texto, ou um enunciado e um parágrafo, bastante frequentes em níveis iniciais.

Para Aldersen, Clapham & Wall (1995), podemos, portanto, após a leitura de um texto, solicitar aos alunos que respondam a uma série de perguntas por escrito ou oralmente, relacionadas com o texto lido. Noutros casos, pode-se-lhes pedir que combinem capacidades como interpretar o texto e de seguida elaborar um resumo ou, ao interpretar o texto, tomar notas e, com base nelas, apresentar uma exposição oral. Cumpre salientar que o resumo é frequentemente utilizado para avaliar não só a compreensão da leitura, mas também a expressão oral e expressão escrita. Mesmo assim há que ter em conta as dificuldades que os alunos enfrentam ou podem enfrentar-se ao elaborar o resumo. Assim, se um aluno produz um resumo que não contém os pontos mais relevantes do texto, resultará, provavelmente, na impossibilidade de saber se o fracasso deve-se a uma compreensão deficiente ou a problemas relativos a sua produção escrita.

Em síntese, e segundo Bordón (2006)), apud Fernández & Baptista (2010), cada tipo de prova possui aspetos negativos e positivos, conforme detalhado nos quadros 3 e 4.

Prova	Vantagens	Desvantagens	Classificação	Utilização
Escolha múltipla	Isola a destreza em foco	Não é uma tarefa autêntica. Exige rigor ao selecionar o item para não oferecer a resposta ou não avaliar explicitamente a compreensão, sem o conhecimento geral.	Objetiva	Usa-se em grande escala. Exames sumativos (resultados)
Verdadeira ou falsa/ Sim ou não	Isola a destreza	Grande incidência de casualidade	Objetiva	Usa-se em grande escala. Diversos, em especial, nos níveis básicos.
Ordenar textos, parágrafos, etc.	Permite trabalhar a coesão e a coerência textual, aspetos relevantes para a construção dos diferentes tipos de textos.	Rejeição por parte de alguns aprendentes em níveis iniciais, quando enfrentam-se dificuldades em termos de coesão e coerência textual. Permitir mais do que uma possibilidade	Objetiva	Diversos. Grande incidência em níveis superiores.

		ordenamento, a é correção difícil.		
Cloze e suas variantes	Integra as destrezas.	Problemas em relação a correção se existir possibilidade de mais do que uma resposta.	Subjetiva ou objetiva, conforme o tipo de cloze.	Diversos. Em caso de resposta fechada, não se aplica a exames sumativos.

Quadro 3: tipos de provas para a compreensão leitora e suas características: respostas fechadas ou predeterminadas (Bordón, 2006)

Provas	Vantagens	Desvantagens	Classificação	Utilidades
Ler e resumir textos	Integra destrezas.	Pode exigir muito tempo e ser muito extensa. Pode existir diferentes níveis de domínios das habilidades por parte dos aprendentes, o que dificulta a sua classificação.	Subjetiva e exige a definição de critérios.	Na sala de aula, exames formativos (qualificar e informar). Grupos pouco numerosos. Lenta.
Ler e tomar notas sobre o texto.	Integra destrezas.	Pode exigir tempo e ser muito extensa.	Subjetiva e exige a definição de critérios.	Na sala de aula, exames formativos (qualificar e informar). Grupos pouco numerosos. Lenta.
Ler o texto e apresentar uma exposição oral ou escrita.	Integra destrezas.	Pode exigir muito tempo e ser muito extensa. Pode existir diferentes níveis de domínios das habilidades por parte dos aprendentes, o que dificulta a sua classificação.	Subjetiva e exige a definição de critérios.	Na sala de aula, exames formativos (qualificar e informar). Grupos pouco numerosos. Lenta.

Quadro 4: tipos de provas para a compreensão leitora e suas características: respostas abertas ou semiabertas (Bordón, 2006)

2.3. Atividades propostas para o desenvolvimento da competência leitora em duas turmas e PLE

As propostas a seguir apresentadas foram preparadas para aulas lecionadas no âmbito do estágio pedagógico, tendo, em várias fases, beneficiado do contributo das sugestões e questões colocadas pelas nossas colegas de estágio, bem como pela orientadora.

Trata-se de atividades que foram preparadas para 2 turmas com uma média de 14 estudantes de nacionalidades diferentes, com formações académicas e profissionais díspares, bem como níveis de competência leitora e, em geral, comunicativa diferenciados.

Para cada texto estudado, é apresentada uma proposta. Com o conjunto de propostas apresentadas, procuramos dar uma amostra de como é possível trabalhar os contos. No entanto, previamente a este trabalho ou na sua sequência, foi sempre realizada a contextualização geográfica do país de proveniência do conto, bem como uma pesquisa bibliográfica sobre o autor do conto, na maioria dos casos através de tarefas realizadas de forma voluntária ou atribuída a estudantes específicos.

As atividades são apresentadas pela ordem em que foram experimentadas, seguindo-se no seu termo uma breve discussão para apreciação global do trabalho efetuado e da avaliação dos resultados obtidos.

2.3.1 Proposta 1: *Passei por um sonho (Angola)*

1. Depois de ler o conto “**Passei por um sonho**”, do escritor angolano José Eduardo Agualusa, escolha a opção mais adequada para completar cada uma das afirmações.
 - 1.1. A expressão “ Passei por um sonho” quer dizer:
 - a) ultrapassei um sonho.
 - b) tive um sonho.
 - c) não sonhei.
 - d) estive quase a realizar um sonho.
 - 1.2. A esposa quis saber detalhes sobre o pássaro, mas Justo Santana
 - a) explicou de forma precisa como ele era.
 - b) apresentou de forma precisa o pássaro.
 - c) não soube precisar que espécie de ave era aquela.
 - d) foi eficiente na descrição do pássaro.
 - 1.3. O pássaro era
 - a) enorme, digno, branco como um ferro ardente.
 - b) grande, bravo, branco como uma luz fluorescente.
 - c) grande, grave, branco como uma estrela candente.
 - d) gigante, autoritário, alvo como uma nuvem.
 - 1.4. O pássaro disse à Santana que o seu objetivo era
 - a) esclarecer os Homens e prepará-los para a guerra.
 - b) clarificar o espírito dos Homens e trazer liberdade a Angola.
 - c) esclarecer os Homens e motivá-los para lutar pela liberdade do país.
 - d) iluminar a mente dos homens e trazer a dependência do país.
 - 1.5. O pássaro apresentou-se a Justo Santana, que era
 - a) um homem com muita vocação política.
 - b) um enfermeiro, homem astuto e que gostava de confronto com os outros.
 - c) um homem simples, tímido, que não gostava de confusão e cuidava dos outros.
 - d) enfermeiro, politicamente envolvido, mas avesso a confrontos.

- 1.6. No sonho seguinte, o pássaro apareceu aborrecido, porque Santana
- a) se mostrava muito interessado no discurso dele.
 - b) não obedeceu às suas ordens.
 - c) não se interessou, porque era apenas um sonho.
 - d) pensou que era apenas um sonho trágico.
- 1.7. O pássaro ordenou ao enfermeiro que divulgasse pelo país inteiro a seguinte novidade :
- a) Os brancos vão-se embora e os pretos serão livres para sempre.
 - b) Os pretos vão partir, os brancos ocuparam o país.
 - c) A liberdade vai partir.
 - d) Os brancos e os pretos viverão de costas voltadas para sempre.
- 1.8. Para que o enfermeiro pudesse acreditar que aquilo era mais do que um sonho, pássaro
- a) sacudiu-lhe as pernas e acordou-o.
 - b) abriu as janelas do quarto para que a luz se espalhasse pelo quarto.
 - c) sacudiu as asas e as penas espalharam-se pelo quarto.
 - d) fez muito barulho e acordou-o.
- 1.9. O pássaro disse ao enfermeiro que com as penas ele poderia
- a) escrever aos angolanos.
 - b) curar todas as pessoas.
 - c) curar os doentes.
 - d) maltratar os enfermos.
- 1.10. Justo Santana serviu-se corretamente das penas para
- a) vendê-las e fazer fortuna.
 - b) melhorar as condições de vida dos seus familiares.
 - c) tratar dos enfermos.
 - d) ganhar prestígio no meio da população.
- 1.11. Um ano depois, Justo Santana foi acusado de
- a) corrupção e desonestidade.
 - b) estimular a luta contra os soldados.
 - c) fomentar a sublevação e o terrorismo.
 - d) favorecer os desterrados.
- 1.12. A expressão “desterrado” significa
- a) aplicar a reforma agrária.
 - b) trabalhar a terra.
 - c) ficar enterrado.
 - d) ser expatriar.

- 1.13. Muitos anos depois, o narrador encontrou o enfermeiro doente em Luanda e este falou-lhe do desterro com
- a) ódio e raiva.
 - b) desdém.
 - c) nostalgia.
 - d) grande satisfação.
- 1.14. Os seguidores do enfermeiro viam-no como
- a) um objeto de muito valor.
 - b) se fosse um ser raquítico
 - c) se se tratasse de um extraterrestre.
 - d) um objeto qualquer.
- 1.15. A melhor época da vida do enfermeiro terminou de forma trágica, numa noite de tempestade, quando
- a) as aves perderam as suas penas.
 - b) um grupo de aves embateu no farol, enlouquecido pela luz.
 - c) o pássaro que aparecia nos seus sonhos morreu.
 - d) um bando de aves se instalou no farol.
- 1.16. Nesta noite sinistra, Justo Santana desobedeceu às normas e
- a) fechou-se no quarto a dormir.
 - b) foi pedir socorro às autoridades.
 - c) foi em socorro dos pássaros e desligou o farol.
 - d) abandonou o farol e fugiu assustado.
- 1.17. O barco com soldados, devido à escuridão,
- a) perdeu-se e encalhou na praia.
 - b) afundou-se no meio do mar.
 - c) embateu no farol.
 - d) fugiu para a metrópole.
- 1.18. O enfermeiro foi condenado
- a) a passar cinco anos numa prisão no Tarrafal de Santiago.
 - b) a passar quinze anos numa ilha deserta.
 - c) a refugiar-se em Cabo Verde.
 - d) a passar quinze anos na prisão do Tarrafal, em Cabo Verde.

- 1.19. Quando o narrador lhe perguntou se o pássaro ainda frequentava os sonhos, o enfermeiro respondeu
- a) com cautela, que o tinha estrangulado.
 - b) destemidamente, que o tinha estrangulado.
 - c) de forma espontânea, que sim.
 - d) que nunca mais sonhou com ele.
- 1.20. A expressão “estrangular” quer dizer
- a) apertar o peito de alguém.
 - b) matar por asfixia.
 - c) matar com uma arma branca.
 - d) matar com um tiro.

2.3.2. Proposta 2: O moço do saxofone (Brasil)

1. Na sequência da leitura, feita em casa, do conto “O moço do saxofone” de Lygia Fagundes Telles, diga se as afirmações seguintes são verdadeiras (V) ou falsas (F).

- 1.1. A dona da pensão era uma mulher de moral duvidosa. _____
- 1.2. O motorista de caminhão gostava do ambiente que reinava na hospedaria.

- 1.3. O camionista identificava-se como volante perante os outros inquilinos.

- 1.4. Para o camionista, a comida era uma autêntica lavagem. _____
- 1.5. A música do saxofonista era uma tortura para o camionista. _____
- 1.6. James introduziu a comida a escaldar na boca. _____
- 1.7. James era muito elegante ao comer. _____
- 1.8. James era um velho que trabalhava numa bilheteira. _____
- 1.9. James disse que a mulher do “moço do saxofone” o enganava com tudo e com todos. _____
- 1.10. As mulheres fogem do James quando ficam a saber que ele engole giletes.

- 1.11. O camionista comparou a música do saxofonista aos gemidos de um parto.

- 1.12. O saxofonista trabalhava no ‘fregue-mosca’ da esposa durante a madrugada.

- 1.13. A dona da pensão e o marido dormiam no mesmo quarto. _____
- 1.14. O camionista detestava que as pessoas palitassem os dentes a sua frente.

- 1.15. A pensão tinha um anão. _____
- 1.16. Para a madame a sua pensão era uma casa de artistas. _____
- 1.17. Segundo o camionista, a mulher do saxofonista esbarrou nele de propósito.

- 1.18. Ela usava um vestido comprido vermelho. _____
- 1.19. O jantar vai das 19 horas às 21 horas. _____
- 1.20. Quando o camionista chegou James já estava a comer. _____
- 1.21. O camionista estava atento a ouvir a história da luta que tinha ocorrido no parque. _____

- 2.4. A mulher do saxofonista e o freguês subiram as escadas devagarinho.

- 2.5. No momento da briga James estava bêbado. _____
- 2.6. Os pastéis eram fumados e cheio de recheio. _____
- 2.7. O saxofonista comia sempre no salão. _____
- 2.8. O camionista tinha raiva da situação do saxofonista. _____
- 2.9. O camionista teve vontade de fugir para bem longe. _____
- 2.10. O pano que o mulatinho limpava a mesa era encarnado. _____
- 2.11. O camionista bebeu o café enquanto espreitava que a mulher do saxofonista saia do quarto. _____
- 2.12. Assim que ela entrava no quarto acompanhada, ele começava a tocar.

- 2.13. O camionista saiu no seu camião antes que a madame viesse falar com ele.

- 2.14. No dia seguinte, quando o camionista chegou chovia torrencialmente.

- 2.15. Os anões amontoavam as almofadas nas cadeiras para o mulatinho. _____
- 2.16. O camionista entrou no quarto do saxofonista de propósito. _____
- 2.17. O moço do saxofone ficou indiferente com a presença do camionista no seu quarto. _____
- 2.18. O moço do saxofone apertou-o no seu peito. _____
- 2.19. O saxofonista aceitou o cigarro do camionista. _____
- 2.20. Aquela calma fez com que o camionista perder a paciência. _____
- 2.21. O camionista incentivou o saxofonista a expulsar com mulher. _____
- 2.22. O saxofonista estava ansioso para que o camionista saísse do quarto para ele começar a tocar. _____
- 2.23. A mulher segurava a maçaneta da porta para abri-la depressa. _____
- 2.24. O camionista ficou parado e surpreendido com a situação. _____
- 2.25. O camionista saiu da pensão a correr, meteu no camião e fugiu às pressas.

2.3.3 Proposta 3: *A Água e o Ritual do Namoro (Cabo Verde)*

1. Tente organizar os parágrafos de A à T do texto “*A Água e o Ritual do Namoro*” do escritor caboverdiano Germano Almeida de forma a obter um texto estruturado e coerente.

A – Normalmente a ida à fonte era em alentado grupo de mulheres, quase sempre raparigas da mesma idade. Já a prever a hipótese de acontecimentos imprevistos, elas evitam a presença de pessoas mais velhas a exigir respeito e recato no comportamento. Porque acontecia com muita frequência o rapaz estar à espera num ponto estratégico, normalmente escondido numa moita de tarafe, de longe acompanhando as moças no regresso da fonte em alegre parladeira. E de repente, zás!, ele salta para o caminho e planta-se em frente da requestada.

B – E é por isso que a ameaça de deitar abaixo a vasilha já cheia é por si só temerosa. Porque no caso improvável de ela não se esmigalhar, pois que se trata normalmente de garrações de barro, implicaria um regresso à fonte e à bicha... Olha que está a vir gente, diz a moça, vão ver-nos aqui parados e dizer à minha mãe. Diz que sim e deixo-te ir, insiste o candidato a namoro. Ela acaba por sorrir acanhada, mas diz dengosa, não quero dizer que sim, tu não mandas em mim, digo que sim quando eu quiser. E ele: Diz agora, deixa de maldade. E ela: Não quero dizer agora, mais logo eu digo. E ele: diz-me então que te encontras comigo mais logo, a noitinha, perto da Pedrona. E ela: Só se me deixares ir agora. E ele: Deixo-te, se prometeres. E ela: Prometo se me deixares ir...

C – Foi um notável progresso, sem dúvida, e em certo sentido uma bênção para as famílias da vila. Mas teve elevados custos para a juventude, pois que a partir daquela data acabaram-se os namoros do meio-de-banco. Antes, ir apanhar água nos poços (cacimbos) abertos nas areias de Cá Manel ou Fonte Nova era uma das grandes ocasiões para pedir ou forçar namoro, ou mesmo namorar. Sobretudo para os pretendentes das moças mais esquivas e que exageradamente retardavam o “sim” definitivo.

D – É um jogo em que todas participam, e por isso o resto do grupo sorri à socapa e prossegue o seu caminho como se nada de anormal estivesse a suceder. Na verdade, quando acontece a pégada, o assédio está já atingir o seu ponto culminante, faltando apenas aquela ligeira pressão masculina para a final rendição da moça.

A retida finge admiração pelo que está a ocorrer, que é isso, diz, o que é que estás a fazer? E entretanto vai gritando às companheiras que a esperem, que não cheguem à vila sem ela.

E – Foi nos anos 60 que finalmente se deu por concluída a canalização da água de Boa Esperança para a vila de Sal Rei na ilha de Boa Vista. A distância não será de mais de 5 km, mas levou-se tantos anos a abrir as profundas valas em terras basálticas à força de pulso de homem no rabo da picareta, que todo o povo já chamava àquilo a obra de santa Engrácia que nunca mais teria fim. Mas a pouco e pouco os canos foram-se aproximando da vila, até que um belo dia vimos a água finalmente ligada ao chafariz na boca de porto.

F – Mas é um apelo para o inglês ver, unicamente uma satisfação, ela sabe que o próximo banco de areia as companheiras colocarão as vasilhas no chão para um descanso que poderá ser breve ou prolongado, dependendo sempre do tempo que levar a despachar o assunto, está tacitamente estabelecido que deverão chegar a casa todas juntas.

E assim o par fica para trás, estáticos no meio da areia e do sol, tentando encetar um diálogo, exatamente para isso foi lá o fulano: Larga-me, sai-me da frente, deixa-me ir, olha que em casa estão à minha espera, diz ela em voz queixosa.

G – Porque, com os potes de barro à cabeça elas ficavam absolutamente vulneráveis e dependentes, qualquer tropeção ou gesto mais brusco e lá ia a vasilha mais a água pró galheiro. De modo que esses momentos eram os escolhidos para o golpe de misericórdia, rapaz que nem nessas ocasiões conseguia obter o “sim” da vitória, adeus competência, era melhor desistir de toda a luta. 3

H – Algum nome oficial terá sido dado ao chafariz erguido à entrada da vila, mas por tácita decisão popular ficou com o nome de “Balão”. Ir “cá Balão” significa ir ao chafariz. Para o povo a festa da água foi uma verdadeira bênção porque, afora no tempo das chuvas, nunca se tinha visto tanta água junta. Aliás, ainda a canalização estava a cerca de 500 metros da vila e já uma torrente caudalosa despejava dia e noite, ininterruptamente, encharcando de tal forma a zona das salinas que até palha verde acabou nascendo no meio do salitre.

I – Mais ou menos em décadas dos anos 60 a água foi finalmente levada à vila, mudando se não a sua fisionomia, pelo menos a forma como ali se namorava. Balão é o nome do português que dirigiu a sua canalização desde a Boa Esperança até Sal-Rei. Era um homem boçal e de uma carranca antipática, falava pesadamente e num português que a princípio ninguém entendia, e ainda por cima nunca foi visto a sorrir quanto mais rir, sempre de rosto fechado, atirando as palavras como se estivesse a mastigá-las com grande esforço das queixadas.

J – Mas ele está decidido e também seguro, a verdade é que nunca estaria a fazer aquilo se não estivesse absolutamente convicto de que a única coisa que lhe falta para garantir o namoro é extrair aquele “sim”. De modo que é peremptório: Não te deixo ir enquanto não me disseres que sim. No entanto ela continua renitente, só as mulheres levianas dão o “sim” sem feroz resistência: Não quero, os meus pais dão-me pancada, insiste ela. Ele não responde a isso mas faz o gesto de que vai empurrar para o chão a vasilha d’água ainda sobre a cabeça dela.

L – Água relativamente abundante só de madrugada, com as fontes já beneficiadas do prolongado repouso da noite, mas pouca gente se atreve a enfrentar a escuridão das horas minguadas e o seu imenso cortejo de almas de outro mundo. Conta-se mesmo a história de uma mulherzinha que, desnorteada por um galo que cantou fora do tempo, levantou da sua cama para ir à fonte numa hora aziaga. Quando ali chegou dois homens conversavam animadamente junto ao poço. Ainda ensonada, ela não lhe prestou atenção, tendo-se limitado a dar as boas-horas a que ambos educadamente responderam, Boas-horas, nha Mari Guida!

M – E foi só nesse momento que se deu conta de que estava a falar com dois defuntos. Desatou a correr, abandonando a preciosa água. Porque embora seja verdade que naqueles tempos muitas pessoas encontravam-se com defuntos e muito frequentemente até chegavam a com eles trocar palavras, não se pode dizer que se tratava de uma prática generalizada ou que toda a gente se agradava disso. Assim, só quando a manhã começava a clarear as pessoas davam início à corrida às fontes e consequentes bichas que levou meia dúzia de vasilhas e chegou primeiro acha-se no direito de enchê-las a todas antes de ceder o lugar ao seguinte.

N – Quando o namora já estava fincado, não era anormal um casal, por qualquer razão com mais dificuldades de se encontra por causa de mais estreita vigilância paterna, parar um bocado entre as moitas de tarafes. Não poucos meninos terão sido concebidos nesses breves tempos que eram contabilizados como sendo de espera da água, porque a demora na fonte era uma coisa absolutamente aleatória, dependente sempre da capacidade de produção da mesma, quase sempre baixíssima, e do número de pessoas esperando a água crescer. Assim, uma moça que não estivesse sob visível policiamento paternal, mesmo que se demorasse uma tarde inteira sem chegar a casa, poderia sempre justificar que encontrou ali muita gente...

O – Nesses dias que eram anunciados como, “ninguém pelos lados da Boa Esperança, hoje vai arrebentar dinamitel”, toda a rapaziada corria para lá ficando horas e horas à espera, primeiro, de ver Balão em pessoa emergindo velozmente do fundo da vala onde acabava de pegar fogo à mecha e correndo sobre as suas perninhas curtas e tortas para se resguardar dos estilhaços, e depois aquela infinidade de pedrinhas e areias no ar em forma de chuva, para começar a contar os segundos até ouvir o estrondo que permitia determinar a distância a que se encontravam do local da explosão.

P – E depois de estar no chafariz o esbanjamento continuou através de duas largas torneiras eternamente abertas porque não se conseguiu nenhuma com força suficiente para aguentar a violência daquele caudal, todas que foram experimentadas acabaram cedendo à grande pressão, e assim a água jorrava livremente chafariz abaixo para depois se perder no mar lá perto. Felizmente que tinham lembrado de fazer uma espécie de vala de cimento por onde corria a água desperdiçada, pois de contrário toda a vila poderia acabar ficando inundada.

Q – Foi certamente por isso que ganhou o apodo de “cabra rafaçada”, porque toda a gente dizia que nem escrever o seu nome direito ele sabia e no entanto tinha a mania de implicar com os trabalhadores da terra a quem chamava de mandriões, e não poucas vezes ele mesmo pegava da picareta para mostrar aos calaceiros como um homem trabalha. Só viria a domesticar-se um pouco quando arranjou uma rapariga de casa posta e começou a jantar cachupa com peixe e também a carregar de manhã a sua marmita de cachupa fria e um termo de café com leite, em vez do pequeno-almoço de pão com manteiga e queijo que todos os dias, cerca das oito e meia, lhe levava um estafeta para isso contratado.

R – A moça simula ficar assustada: Olha que me deitas a água ao chão, diz com voz que quer que saia apavorada! Ele repete o gesto, também a fingir-se malvado: Se não disseres que sim vou mesmo deitar-te ao chão!

É uma ameaça que tem tanto de falsa com de terrível. Encher uma lata de vinte e cinco litros d’água na Fonte Nova leva pelo menos uma hora. Com sorte, se há pouca gente, às vezes meia hora, mas nunca menos. Os poços são laboriosamente escavados na areia, normalmente à profundidade de um braço, com uma caneca apanha-se o que vai gerando, até encher uma vasilha.

S – Nha Mari Guida ia com intenções de encher a sua vasilha só até metade, já lhe faltavam forças para sozinha a suspender para colocar na cabeça, mas vendo ali aqueles cristãos que por acaso não tinha reconhecido mas que a conheciam a ela, até porque lhe tinham tratado pelo seu nome, encheu-a até à boca, sempre eram mais umas canecas d'água que levava para casa! Por favor, pediu por fim, venham um de vocês ajudar-me a pôr este pote na cabeça! E qual não foi seu espanto quando um deles respondeu: Você desculpe, na Mari Guida, mas a gente não tem força para isso, sabe, nós ambos morremos de curse e ficámos muito debilitados e por isso não conseguimos fazer esforço.

T – Mas sem dúvidas que na arte de abrir valas e descobrir o veio das pedras de forma a parti-las e arrancá-las, Balão era um ás. E ainda por cima teimoso que nem uma mula, nunca admitiu que rocha alguma fizesse pouco caso dele obrigando-o a desviar o traçado previamente definido para a conduta, quando uma ou outra resistia excessivamente à marreta, ao ferro de alavanca e à punção, ele recorria à invencível dinamite.

2.3.4 Proposta 4: O Candidato (Guiné-Bissau)

1. Complete os espaços em branco do texto **“O Candidato”** de Filomena Embaló. Cada espaço em branco corresponde uma palavra.

Nhu Djoca di Pilum levantou-se _____ naquela manhã de segunda-feira, bem antes do sol _____. Ia para a bicha do Ministério das Finanças para ver **se** conseguiria, finalmente, receber a sua pensão que há muito tardava a _____. Embora ainda estivesse fresco, com o sereno por levantar, Djoca di Pilum sentia a camisa _____ e o suor a correr-lhe pelo rosto. Não era de calor que _____, mas de angústia por não saber o que fazer se não conseguisse voltar a casa com algum _____. Limpou a testa com o velho lenço que trazia na _____ das calças e acelerou o _____. Bem que tinha deixado a sua pedra a marcar o lugar na noite _____, mas algum chico esperto poderia vir tomar-lhe a _____. Enquanto caminhava em _____ à praça, Djoca procurava encontrar alternativas à eventualidade, mais que certa, de não receber a _____ nesse dia. Há mais de uma _____ que lá ia esperar e regressava sempre ao fim da manhã depois de ter ouvido as _____ do funcionário, prometendo que no dia seguinte, sem falta, seriam _____.

Eram difíceis os _____. A vida tornara-se impossível. Já com a _____ reforma paga todos os meses era uma _____ aguentar o mês inteiro. Agora se nada caía era impossível aquecer as pedras do _____ todos os dias... Como fazer para _____ a família que contava com, nada mais, nada menos, dezasseis _____? Os donetes que Sábado, sua velha _____ dos bons e maus momentos, fazia e vendia já não davam os _____ do início. Pois, era normal que assim fosse, os clientes também sobreviviam com _____. O táxi, que a muito custo comprara em enésima mão, dera o que tinha a _____. Nem na sucata conseguira _____ e agora jazia diante da porta de _____, servindo de fornecedor de peças _____ para quem quisesse servir-se dele. Ainda se metera num _____ de venda de cervejas no *clandô*, mas as coisas correram-lhe _____ por ter sido enrolado pelo pretenso _____ entretanto desaparecido, sem deixar _____, com o dinheiro para a compra da _____ no Senegal. Os tempos estavam difíceis, sim senhor! Mas não para todos! Na praça via gente que _____, passeando em novos carros e _____ belíssimas casas nas novas zonas _____ nos arredores de Bissau.

Como faziam _____, se eram todos funcionários do mesmo estado que não pagava a ninguém? Talvez fizessem _____, pensou, mas... que negócios? E onde? Não via na cidade qualquer indício de prosperidade _____ compatível com aquele _____. O feijão tinha toucinho e ele teria que descobri-lo!

Nestas cogitações chegou ao Ministério. Já lá estavam alguns dos _____ daquela luta. Afastou a sua pedra e sentou-se no _____, deixando escapar um suspiro que demonstrava grande _____.

- Mais um dia de aldrabices! – disse-lhe um homem que estava sentado ao seu _____.

- É verdade, não tenho _____ nenhuma – retorquiu Djoca, coçando a barbicha. – O pior é que não sei o que _____ se não receber hoje a minha _____...

- E ver que esses tipos andam por aí a passear em Pajeros e *roncar basofaria!* – completou o outro – e depois vêm dizer que não há _____! Sabe uma coisa? Agora só se safa quem chega ao poleiro! Esses aí estão _____! Já disse ao meu filho que, se ele se quer _____, tem que criar um _____.

- Um partido? Para fazer o quê? – perguntou Djoca com _____.

- Fazer política... ou confusão. É a mesma _____!

- Não entendo...

- Oh homem! Quando se cria um _____, das duas uma: ou o partido ganha as eleições e o seu dono chega ao poleiro ou _____ e o dono faz tamanha confusão que acaba por ser convidado para o _____!

- Ah... estou a ver... então ganha-se _____!

- Bem, não é bem assim. É preciso puxar-se uns certos _____, dá-se um jeito aqui, outro ali e sobretudo não fazer _____ com os próprios adversários. Há que deixar sempre uma porta _____...

- E é preciso dinheiro para criar um _____? Paga-se imposto?

- Nada disso homem. Chamas a tua família, os teus _____ e os teus vizinhos e crias o teu _____. Depois vais lá dar o nome no tribunal, pagas os selos e fica tudo _____.

- É só isso?

- O resto é só mandar _____!

Djoca di Pilum _____ os olhos. Eis uma maneira de se safar de _____! Se os outros conseguiram por que ele não haveria de _____? Por que nunca pensara nisso? Naquele mesmo dia iria convocar os próximos para a _____ de um partido! PBUP, Partido do Bairro Unido de Pilum, seria o seu

_____. O mais difícil já estava feito e agora faltava apenas _____ os moradores de Pilum, os de cima e os de _____.

Tão mergulhado nos seus projetos, Djoca nem dera conta da vinda do _____ que mais uma vez anunciara que “amanhã sem falta” seriam _____. Quando caiu em si, já os outros se tinham _____. Levantou-se e rumou com destino a Pilum, desta vez com um sorriso a bailar nos _____ enquanto já se via a subir, num Pajero, a avenida Amílcar Cabral em direção ao palácio _____. ... Sim, seria Presidente da República, outra coisa estava excluída! O chefe é o que come _____ e se sobrar os outros partilham os _____. É, presidente da república seria mais _____. Isso mesmo, iria _____ a presidente da república, ora nem mais. Ouvira dizer que haveria _____ presidenciais lá para o fim daquele ano. Mãos à obra a _____ da vitória, disse para consigo ao chegar ao seu _____.

Foi fácil criar o PBUP. Todos estavam fartos daquela vida de _____ e com o Djoca na presidência _____ iria ficar esquecido. O futuro sorria e prometia belos dias aos _____ militantes do PBUP. A campanha foi _____ num dia de grande festa. Não se sabe de onde saíra, mas havia _____ e bebida a faltar! É o prenúncio da fartura que o PBUP vai trazer ao _____ desta terra, diziam uns já alegremente _____ pelo calor do vinho de cajú! Nunca mais _____ para as bichas, retorquiam outros. Viva o PBUP! _____ o Presidente Djoca di Pilum! Viva!

O resultado das _____ foi esperado com ânsia e _____ pelo povo de Pilum. O seu destino estava em jogo naquele _____. Tomara que Djoca ganhasse! E Djoca di Pilum ganhou _____! O povo inteiro o _____ quando apareceu na varanda do _____. O novo presidente contemplou a avenida que se deitava aos seus _____ tal um tapete de honra nas grandes _____. Aquela fora a sua grande ocasião e ele soubera _____. Terminadas as infindas esperas à porta do Ministério para receber a _____! Terminadas as dores de cabeça à procura de como _____ a família! Terminadas.

- Djoca! Djoca! _____!

- Hã?! O que há, Sábado?

- Levanta-te, homem. Hoje é segunda-feira. Tens que ir às Finanças fazer a bicha para a tua _____!

2.3.5 Proposta 5: Chuva: A Abensonhada (Moçambique)

- 1. Leia o conto de Mia Couto.**
- 2. Faça um resumo oral do conto.**
- 3. Sem consultar o conto que leu, tente reconstruí-lo, preenchendo os espaços em branco. As palavras eliminadas do texto estão relacionadas com o título.**

- 3.1. Estou sentado junto da janela olhando a chuva que cai há três dias. Que saudade me fazia o molhado tintintinar do _____.
- 3.2. A terra perfumegante parece a mulher em véspera de carícia. Há quantos anos não chovia assim? De tanto durar, a _____ foi emudecendo a nossa miséria.
- 3.3. Agora, a _____ cai, cantarosa, abençoada. O chão, esse indigente indígena, vai ganhando variedades de beleza.
- 3.4. Estou espreitando a rua como se estivesse à janela do meu inteiro país. Enquanto, lá fora, se repletam os _____ a velha Tristezza vai arrumando o quarto.
- 3.5. Para tia Tristezza a _____ não é assunto de clima mas recado dos espíritos.
- 3.6. Enquanto alisa os lençóis, vai puxando outros assuntos. A idosa senhora não tem dúvida: a _____ está a acontecer devido às rezas, cerimónias oferecidas aos antepassados.
- 3.7. Em todo o Moçambique a guerra está parar. Sim, agora a _____ pode recomeçar.
- 3.8. Todos estes anos, os deuses nos castigaram com a _____.
- 3.9. Para Tristezza a natureza tem seus serviços, decorridos em simples modos como os dela. As _____ foram no justo tempo encomendadas.
- 3.10. Os deslocados que regressam a seus lugares já encontram o chão _____ conforme o gosto das sementes.
- 3.11. Mas dentro de mim persiste uma desconfiança: esta chuva, minha tia, não será prolongadamente demasiada? Não será que à calamidade do estio se seguirá a punição das _____?
- 3.12. Tristezza olha a _____ paisagem e me mostra outros entendimentos meteorológicos que minha sabedoria não pode tocar.

- 3.13. De novo, ela lonjeia seus olhos pela janela. Lá fora contínua _____.
- 3.14. E volto a interrogar: não serão demasiadas _____, tombando em maligna bondade?
- 3.15. Espreita a rua, riscos _____ de tristeza vão descendo pelos vidros.
- 3.16. Ela acredita que o tempo de sofrer, nossa terra se está _____ do passado.
- 3.17. Reparo como as _____ despontam lá fora.
- 3.18. O verde fala a língua de todas as _____.
- 3.19. Enquanto despe o cabide, a _____ vai parando.
- 3.20. Apenas uns restantes _____ vão tombando sobre o meu casaco.

2.3.6. Proposta 6: *O Homem (Portugal)*

1. Vai ouvir um conto de Sophia de Mello Breyner intitulado “O Homem”.
- 1.1. A partir do título do texto, tente predizer qual vai ser a história contada.
- 1.2. O excerto que a seguir vai ouvir corresponde ao início do conto. Depois de o ouvir, confronte as hipóteses que colocou com o conteúdo do excerto e formule, se necessário, novas hipóteses.

- Era uma tarde do fim de Novembro, já sem nenhum Outono.
A cidade erguia as suas paredes de pedras escuras. O céu estava alto, desolado, cor de frio. Os homens caminhavam empurrando-se uns aos outros nos passeios. Os carros passavam depressa.
Deviam ser quatro horas da tarde de um dia sem sol nem chuva.
Havia muita gente na rua naquele dia.....

- 1.3. Ouça o excerto que corresponde à parte final do conto. Relacione-o com a parte inicial e tente a partir daí reconstruir o desenvolvimento da história.

.....À minha frente estavam homens mais altos do que eu que me impediam de ver. Quis espreitar, pedi licença, tentei empurrar, mas ninguém me deixou passar. Ouvi lamentações, ordens, apitos. Depois veio uma ambulância. Quando o círculo se abriu, o homem e a criança tinham desaparecido.
Então a multidão dispersou-se e eu fiquei no meio do passeio, caminhando para a frente, levada pelo movimento da cidade.
....
Muitos anos passaram. O homem certamente morreu. Mas continua ao nosso lado. Pelas ruas.

- 1.4. Ouça a leitura do conto ***O Homem***, de Sophia de Mello Breyner, e preencha o quadro abaixo indicado.

Personagens	Espaço (s)	Tempo	Expressões do tempo
•	•	•	•

2.3.7. Proposta 7: *O falcão e o papagaio (S. Tomé e Príncipe)*

1. Depois de ler atentamente o conto,

1.1.Divida o conto em partes, completando o quadro abaixo indicado.

1º - Exposição - Descrição das personagens, do espaço, do lugar onde sucedem os acontecimentos da história.	
2º - Acontecimento motivador - Apresentação do acontecimento que desencadeia a ação.	
3º Desenvolvimento - Apresentação das reações das personagens para atingirem os seus objetivos.	
4ºClímax - Tomada de decisões.	
5º Resolução -Resolução do problema e apresentação dos resultados para solucionar o problema. Estabelecimento do equilíbrio que se alcança depois do clímax.	

1.2.Diga se as afirmações apresentadas são verdadeiras ou falsas, justificando as falsas.

As afirmações	Verdadeira	Falsa
1. O falcão e o papagaio nunca foram amigos.		
2. Os dois pássaros faziam longas viagens juntos.		
3. Partilhavam quase tudo entre eles.		
4. A tartaruga foi matreira na forma como questionou o falcão.		
5. O falcão sempre sonhou ser o rei da floresta		
6. O papagaio era visto pelos outros animais como o desordeiro.		
7. O falcão tinha as asas maiores que o papagaio e por isso voava bem alto.		
8. Para poder ser rei a primeira atitude era proteger o papagaio.		
9. O falcão não conseguiu dormir naquela noite.		

2.3.8. Proposta 8: *O crocodilo que se fez Timor* (*Timor Leste*)

1. Leia o conto “ *O crocodilo que se fez Timor*” de Fernando Sylvan.
2. Responda as seguintes questões do texto e identifica os diferentes momentos do conto.

2.1. Caracterize o animal

2.2. Diga em que lugar esse animal vivia e descreva esse lugar.

2.3. Especifique qual é a localização temporal introduzida pelo conto.

2.4. Identifique o desejo do crocodilo.

2.5. Diga se ele vivia contente no lugar onde vivia e justifique o texto.

2.6. Descreva a reação do crocodilo quando pressentiu que ia morrer à fama.

2.7. Especifique em que momento ocorreu a intervenção do rapazinho para salvar o crocodilo.

2.8. Caracterize psicologicamente o rapazinho.

2.9. Compare a primeira reação do rapazinho ao ver o crocodilo com o pensamento do crocodilo.

2.10. Descreva a atitude do crocodilo enquanto pensa.

2.11. Indique quem aconselhou o crocodilo com a transcrição de uma passagem do texto.

2.12. Explícite como agradeceu o crocodilo ao rapazinho.

2.13. Diga, justificando, se havia alguma coisa em comum entre as duas personagens.

2.14. Relate a viagem que realizam, salientando o que mais os surpreendeu e como é que ela terminou.

2.4 Breve discussão das propostas apresentadas

Depois de apresentadas as propostas aplicadas nas aulas, impõe-se uma breve reflexão sobre a sua planificação e execução, bem como da avaliação que delas fazemos.

Para cada uma delas, tivemos sempre em consideração uma abordagem integrada, que obedecesse a uma tripla organização: pré-leitura, leitura e pós-leitura. Nesta apresentação, valorizámos essencialmente estratégias de leitura, especificamente de leitura global do texto, de uma forma extensiva, mas também em grande medida, intensiva, tendo mostrado numa das propostas como se podia chegar à compreensão global do texto, partindo de tarefas de pré-leitura destinadas a formular hipóteses sobre esse conteúdo. Em função da extensão dos contos e da tarefa de compreensão proposta, algumas atividades foram realizadas em sala de aula e as outras em casa, sendo depois verificadas em sala de aula.

É evidente que temos consciência de que se trata de um conjunto de propostas muito limitado, dadas as inúmeras possibilidades a que nos referimos antes. No entanto e apesar disso, consideramos que foi uma experiência muito produtiva do ponto de vista da ação pedagógica, tendo, em relação ao objetivo central que nos propúnhamos alcançar com essas propostas, permitido desenvolver efetivamente a competência leitora dos estudantes a um nível mais linguístico e até discursivo, mas também intercultural, sem esquecer, evidentemente, as competências de expressão oral, expressão escrita e compreensão oral nelas envolvidas de forma mais ou menos direta, em função das opções tomadas para o desenvolvimento de tarefas a partir da compreensão e interpretação do conto.

Como referimos antes, o trabalho com estes contos foi um processo enriquecedor do ponto de vista intercultural, pois os estudantes envolveram-se não só nas temáticas aludidas nos contos, mas também nas características e modos de vida de cada um dos países nele representados, o que teve consequências ao nível dos trabalhos produzidos dentro e sobretudo fora da sala de aula (pesquisas na internet, elaboração de pequenos dossiês,

apresentação de elementos característicos, partilha das experiências vividas nos países lusófonos onde tinham estado, ...).

Consideramos que foi possível comprovar que, como afirma Puren (1990), (apud Bizarro, 2006), que a análise de texto literário nas aulas de LE cumpre três objetivos:

comunicativos, permitindo o desenvolvimento progressivo da competência de compreensão e da autonomia da expressão pessoal em língua estrangeira oral e escrita e nos quais estão incluídos, obviamente, os linguísticos, (ao possibilitarem uma reflexão cada vez mais afinada do funcionamento da língua e do discurso);

culturais, viabilizando o estudo de textos cada vez mais ricos e complexos, permitindo uma reflexão racional sobre o EU e o OUTRO;

formativos, ao consolidar a formação do aluno como indivíduo, em dinâmica social, possuidor de valores e de consciência crítica que o ajudem na sua própria vivência do mundo.

Neste quadro, uma das experiências que indiretamente resultou deste trabalho com os contos e foi mais profícua do ponto de vista da extensão desse trabalho foi a elaboração de uma espécie de biblioteca de turma, a partir da apresentação de um livro lido em português do qual tivessem gostado. Essas apresentações ocuparam alguns minutos de cada uma das aulas e constituíram um momento de partilha, de desenvolvimento de competências várias que teve como efeito mais imediato um processo contínuo de leitura extensiva, fundada na curiosidade e na expectativa do prazer transmitidos pela publicidade feita pelos colegas. Para estimular um espírito saudável de competição, os estudantes usaram uma grelha com os parâmetros descritos, tendo, no final de todas as apresentações, sido feito a média de todas as classificações obtidas. Para premiar a melhor apresentação foi oferecido ao vencedor um livro.

Transcrevemos, de seguida, os parâmetros que estiveram na origem dessa atividade, que completou a leitura integral de textos literários.

Biblioteca de Turma

Apresentação oral de um livro português (conto, romance, novela...)

Indicações

Tempo limite para a apresentação: 15 minutos

Modalidade da apresentação: individual

Pontos a considerar

- Nome do livro
- Nome do (s) autor (es)
- Biografia breve do (s) autor (es)
- Data da publicação
- Resumo do conteúdo do texto escolhido
- Razões para a escolha deste livro

Critérios de avaliação da apresentação (a considerar de 1 a 5: 1 – mau, 2 – insuficiente, 3 – suficiente, 4 – bom, 5 – muito bom)

- Clareza da articulação
- Ritmo
- Correção da linguagem
- Estratégias de captação da atenção
- Capacidade de argumentação
- Discurso ordenado, encadeado

Conclusão

Facilitar o acesso ao texto literário requer a capacidade de conhecê-lo nas suas mais variadas formas, mas não garante automaticamente a sua compreensão. Ler e compreender um texto requer aprendizagem. Nesta perspectiva, o professor tem um papel fundamental como agente facilitador de estratégias que ajudem o estudante-leitor a desenvolver as suas habilidades de leitura, entendida como processo e como atividade.

Procurámos, neste trabalho, explicitar de que forma o conto literário pode ser simultaneamente recurso e conteúdo para o desenvolvimento da competência comunicativa em PLE, e especialmente da competência leitora.

Foi neste contexto que operacionalizámos o nosso projeto de investigação-ação. Trata-se de um projeto que envolve simultaneamente uma reflexão teórica sobre a problemática selecionada como tópico central do trabalho e uma aplicação fundamentada nessa base, mas atendendo de forma muito reduzida aos fatores externos e internos condicionantes da passagem da teoria à prática.

Consideramos que os objetivos que delineamos foram cumpridos, pelo menos no sentido da confirmação da hipótese de que a utilização de contos literários da lusofonia em PLE é uma estratégia muito produtiva, pela competência leitora que permite desenvolver, mas também pelas outras competências, de entre as quais se podem salientar a linguística, a discursiva e a intercultural. Apesar desses aspetos positivos, verificámos também que se tratou de um percurso liminar, que deve e pode ser continuado por vários caminhos, dada a sua produtividade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguiar e Silva, V. (2002). *Teoria da Literatura.*, Coimbra: Almedina.

Alarcão, I. (1991). A leitura como meio de desenvolvimento linguístico. A leitura como meio de desenvolvimento linguístico. Implicações para uma didáctica da língua estrangeira. *Intercompreensão (Revista de Didáctica das Línguas)*, 1.

Alderson, J.C., C. CLAPHAM & D. WALL (1995). *Exámenes de idiomas. Elaboración y evaluación.* Cambridge: Cambridge University Press. Trad. Neus Figueras, 1998.

Bignardi dos Santos, S. J. (2006). A importância da leitura no ensino superior. Disponível em <http://sare.unianhanguera.edu.br/index.php/reduc/article/viewFile/193/190>

Bizarro, R. (2006). *Autonomia de Aprendizagem em Francês Língua Estrangeira. Contributos para a Educação no século XXI.* Porto, Universidade Fernando Pessoa

Bransford, J. D., & J. J. Franks (1971). The abstraction of linguistic ideas. *The European Journal of Cognitive Psychology*, 2.

Bransford, J. D., J. R. Barlay. & J. J. Franks (1972). Sentence memory: A constructive vs. interpretive approach. *Cognitive Psychology*, 3.

Brown, D. (1994). *Principles of language learning and teaching.* New Jersey: Prentice-Hall.

Cecilia, R. R. (2007). *Fundamentos Didácticos de la Historia Corta en el Aula de Lenguas Extranjeras:* Granada: Universidad de Granada.

- Coirier, P., D. Gaonac'h & J-M Passerault (1996). *Psycholinguistique textuelle – une approche cognitive de la compréhension et de la production des texts*. Paris: Armand Colin.
- Conselho Europeu (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*. Porto, Edições ASA.
- Cruz, C.M. & C. Jouët-Pastré (2000). O texto literário em uma classe de Língua Estrangeira. In C. Reis et al. (orgs.). *Didáctica das Língua e da Literatura da Língua e da Literatura, Actas do V Congresso Internacional de Didáctica*, vol1. FLUC: Almedina.
- Fernández, I. & L.M.T.R Baptista (2010). *La enseñanza de lenguas extranjeras y la evaluación*. Madrid: Arco/Libros.
- Field, J. (2002). *Psycholinguistics: A resource book for students*. London: Routledge.
- Gaonac'h, D. (1990). Lire dans une langue étrangère : approche cognitive, *Revue Française de Pédagogie*, nº 93, octobre-novembre.
- Gelabert, M. B & I. Benitez, P. (2002). *Producción de materiales para la enseñanza de español*, Madrid: Arco/Libros.
- Giasson, J. (1993). *A compreensão na leitura*. Porto: Edições Asa.
- Goodman, K. S. (1967). Reading: a psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist*, 6.
- Grellet, F. (1995). *Developing Reading Skills*. Cambridge: Cambridge University Press.
- <http://sare.unianhanguera.edu.br/index.php/reduc/article/view/193/190>
- Iser, W. (1999). *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. Tradução de Johannes Kreschmer. São Paulo: Edição 34.

- Johnson-Laird, P.N. (1983). *Mental models: towards a cognitive science of language, inference and consciousness*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Kleiman, Ângela. (1989) *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas. SP. Pontes
- López, J. M. (2000). Estrategias de lectura: propuestas prácticas para el aula de ELE. *Carabela*, 48.
- Martins, A. C. (2009). Leitura extensiva em L2: o lugar dos textos modificados, In *Textos Seleccionados. XXIV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa: APL/Colibri.
- Martins, D., & B. Le Bouédec (1998). La production d'inférences lors de la compréhension de textes chez des adultes: une analyse de la littérature. *L'Année Psychologique*, 98.
- Mitchell, D. C. (1982). *The process of reading: a cognitive analysis of fluent reading and learning to read* New York: Wiley.
- Nation, I.S.P. (1995). Best practice in vocabulary teaching and learning. *EA Journal*, 2.
- Nunan, D. (1999). *Second Language Teaching & Learning*. Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers.
- O'Malley & Chamot (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge, U. K.: Cambridge University Press.
- Richards e Schmidt (1990), The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics* 11, p. 129-158.
- Rios, T. A. (1999). *Ética e competência*. São Paulo: Cortez.
- Rodas, B. C. (2001). *Las destrezas de la comunicación escrita*. In *Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria (Joaquín Gairín Sallán, Dir.)*. Madrid: Editorial Síntesis.

- Samuels & Kamil, (1984). *Models of the reading process*. In Pearson P. D. (ed.). *Handbook of Reading Research*. New York: Longman, (pp. 212-221).
- Sánchez, J.M. (2004). Aportaciones de la psicolingüística. In Lobato, J. S. & I. S. Gargallo (orgs.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL.
- Sardinha, M.G.G.A. (2005). *As estruturas linguísticas, cognitivas e culturais e a compreensão leitora*. Dissertação de Doutoramento. Covilhã: UBI.
- Schank, R.C., e Abelson, R.P. (1977) *Scripts, Plans, Goals and Understanding: An Inquiry into Human Knowledge Structures*. Hillsdale: Erlbaum.
- Smith. F. (1978). *Understanding reading*, 2nd. Ed. N.Y.: Holt, Rinehart and Winston.
- Solé I. (1991). Se puede enseñar lo que se ha de construir? Cuadernos de Pedagogía, 188.
- Terzi, S. B. (2002). *A construção da leitura*. Campinas: Pontes.
- Urquhart, S. e Weir C. (1998) *Reading in a second language: process, product and practice*. London: Longman, 1998.
- Wenden, A. & , J. Rubin (orgs.) (1987). *Learner and strategies in language*. New York:Prentice Hall International.
- Zorrila. M. J. Perez (2001). “*La comprensión lectora: um objetivo*”. In Enrique Gil Calvo et alii, *La educación lectora*. Madrid: Fundación German Sánchez Ruiperez.

Anexos

1. Passei por um sonho

AGUALUSA, José Eduardo (1999). *Fronteiras Perdidas*, 2ªed. Lisboa: Dom Quixote .

Começou com um sonho. Afinal, é como começa quase tudo. Justo Santana, enfermeiro de profissão, sonhou um pássaro.

- Passei por um sonho – disse à mulher quando esta acordou – e vi um pássaro.

A mulher quis saber que espécie de pássaro, mas Justo Santana não foi capaz de precisar. Era um pássaro grande, grave, branco como um ferro incandescente, e com umas asas ainda mais brilhosas, que o dito pássaro usava sempre abertas, de tal maneira que fazia lembrar Jesus Cristo pregado na cruz.

- Fui sonhado por ti – disse-lhe o pássaro – com o fim de esclarecer o espírito dos Homens e de trazer liberdade a este pobre país.

O discurso do pássaro assustou o enfermeiro, homem simples, tímido, avesso a confrontos, e sem qualquer vocação para a política.

- Foi apenas um sonho – disse à mulher -, um sonho estúpido.

Na noite seguinte, porém, o pássaro voltou a aparecer-lhe. Estava ainda mais branco, mais trágico, e parecia aborrecido com o desinteresse do enfermeiro:

- Ordeno-te que vás por este país fora e digas a todos os homens que se preparam para um mundo novo. Os brancos vão partir e os pretos ocuparão as casas, os palácios, as igrejas e os quartéis, e a liberdade há-de reinar para sempre.

Dizendo isso sacudiu as asas e as suas penas espalharam-se pelo quarto:

- Com estas minhas penas há-de curar os enfermos – disse o pássaro -, e assim os mais incrédulos acreditarão em ti e seguirão os teus passos.

Quando Justo Santana despertou, o quarto brilhava com o esplendor das penas. Na manhã desse mesmo dia o enfermeiro serviu-se de uma delas para curar um homem com elefantíase e à tardinha devolveu a vista a um cego. Passado apenas um mês a sua fama era de santo e milagreiro já se espalhara muito para além das

margens do Rio Zaire e à porta da sua casa ia crescendo uma multidão de padecentes. Alguns tinham vindo de muito longe, a pé, ou em improvisadas padiolas, e chegavam cobertos por uma idêntica poeira vermelha – bonecos de barro à espera de um sopro divino.

Justo Santana colocava na boca dos enfermos uma pena de pássaro, como se fosse uma hóstia, e estes imediatamente ganhavam renovado alento. Enquanto fazia isto o enfermeiro repetia os discursos do pássaro, incapaz de compreender a fúria daquelas palavras e o alcance delas. Todas as noites sonhava com a ave e todas as noites esta o forçava a decorar um discurso novo, após o que sacudia as asas, espalhando pelo ar morto do quarto as penas milagrosas.

- Se esse pássaro continuar assim tão generoso – disse Justo Santana à mulher – ainda o hei-de ver transformado numa alma depenada.

Isto durou um ano. Então, numa manhã de cacimbo, apareceram quatro soldados à porta da casa, afastaram com rancor a multidão de desvalidos, e levaram Justo Santana. O infeliz foi acusado de fomentar o terrorismo e a sublevação, e desterrado para uma praia remota, em pleno deserto do Namibe, onde passou a exercer o ofício de faroleiro.

Quando o encontrei, muitos anos depois, em Luanda, ele falou-me desse desterro com nostalgia:

- Foi a melhor época da minha vida.

Encontrei-o doente, estendido numa larga cama de ferro, sob lençóis muito brancos. No quarto havia apenas a cama e um pequeno crucifixo preso à parede. Na sala ao lado os devotos rezavam murmuradas ladainhas. Aquela era a sede do Divino Espírito. Não tinha sido nada fácil chegar até junto do enfermeiro: os seus seguidores guardavam-no como uma relíquia – na verdade mantinham-no preso ali, naquele quarto, quase isolado do mundo, desde 1975.

A melhor época da vida de Justo Santana terminou de forma trágica, numa noite de tempestade, quando um bando de aves migratórias caiu sobre o farol. Enlouquecidas pela luz, as avezinhas batiam contra o cristal até quebrarem as asas, sendo depois arrastadas pelo vento. Isto está sempre a acontecer. Milhares de aves migratórias morrem todos os anos traídas pelo fulgor dos faróis. Naquela noite, desrespeitando as normas, Justo Santana foi em socorro das aves e desligou o farol. Teve pouca sorte: um barco com tropas, de regresso à metrópole, perdeu-se na escuridão e encalhou na praia. Dessa vez o enfermeiro foi julgado, condenado a quinze anos de prisão, e enviado para o Tarrafal, em Cabo Verde. Foi solto com a Revolução de Abril e regressou a Angola.

Quando o visitei, antes de me ir embora, quis saber se o pássaro ainda lhe frequentava os sonhos. Ele olhou em redor para se certificar de que estávamos sozinhos:

- Estrangulei-o – segredou com um sorriso cúmplice -, mas enquanto eu for vivo não conte isto a ninguém.

2. O moço do saxofone

O texto foi publicado no livro *Antes do Baile Verde*, em 1979. Disponível em http://www.releituras.com/lftelles_menu.asp, consultado pela última vez em 05/09/2011.

Eu era chofer de caminhão e ganhava uma nota alta com um cara que fazia contrabando. Até hoje não entendo direito por que fui parar na pensão da tal madame, uma polaca que quando moça fazia a vida e depois que ficou velha inventou de abrir aquele frege-mosca. Foi o que me contou o James, um tipo que engolia giletes e que foi o meu companheiro de mesa nos dias em que trancei por lá. Tinha os pensionistas e tinha os volantes, uma corja que entrava e saía palitando os dentes, coisa que nunca suportei na minha frente. Teve até uma vez uma dona que mandei andar só porque no nosso primeiro encontro, depois de comer um sanduíche, enfiou um palitão entre os dentes e ficou de boca arreganhada de tal jeito que eu podia ver até o que o palito ia cavucando. Bom, mas eu dizia que no tal frege-mosca eu era volante. A comida, uma bela porcaria e como se não bastasse ter que engolir aquelas lavagens, tinha ainda os malditos anões se enroscando nas pernas da gente. E tinha a música do saxofone.

Não que não gostasse de música, sempre gostei de ouvir tudo quanto é charanga no meu rádio de pilha de noite na estrada, enquanto vou dando conta do recado. Mas aquele saxofone era mesmo de entortar qualquer um. Tocava bem, não discuto. O que me punha doente era o jeito, um jeito assim triste como o diabo, acho que nunca mais vou ouvir ninguém tocar saxofone como aquele cara tocava.

— O que é isso? — eu perguntei ao tipo das giletes. Era o meu primeiro dia de pensão e ainda não sabia de nada. Apontei para o teto que parecia de papelão, tão forte chegava a música até nossa mesa. Quem é que está tocando?

— É o moço do saxofone.

Mastiguei mais devagar. Já tinha ouvido antes saxofone, mas aquele da pensão eu não podia mesmo reconhecer nem aqui nem na China.

— E o quarto dele fica aqui em cima?

James meteu uma batata inteira na boca. Sacudiu a cabeça e abriu mais a boca que fumegava como um vulcão com a batata quente lá no fundo. Soprou um bocado de tempo a fumaça antes de responder.

— Aqui em cima.

Bom camarada esse James. Trabalhava numa feira de diversões, mas como já estivesse ficando velho, queria ver se firmava num negócio de bilhetes. Esperei que ele desse cabo da batata, enquanto ia enchendo meu garfo.

— É uma música desgraçada de triste — fui dizendo.

— A mulher engana ele até com o periquito — respondeu James, passando o miolo de pão no fundo do prato para aproveitar o molho. — O pobre fica o dia inteiro trancado, ensaiando. Não desce nem para comer. Enquanto isso, a cabra se deita com tudo quanto é cristão que aparece.

— Deitou com você?

— É meio magricela para o meu gosto, mas é bonita. E novinha. Então entrei com meu jogo, compreende? Mas já vi que não dou sorte com mulher, torcem logo o nariz quando ficam sabendo que engulo gilete, acho que ficam com medo de se cortar...

Tive vontade de rir também, mas justo nesse instante o saxofone começou a tocar de um jeito abafado, sem fôlego como uma boca querendo gritar, mas com uma mão tapando, os sons espremidos saindo por entre os dedos. Então me lembrei da moça que recolhi uma noite no meu caminhão. Saiu para ter o filho na vila, mas não agüentou e caiu ali mesmo na estrada, rolando feito bicho. Arrumei ela na carroceria e corri como um louco para chegar o quanto antes, apavorado com a idéia do filho nascer no caminho e desandar a uivar que nem a mãe. No fim, para não me aporrinhar mais, ela abafava os gritos na lona, mas juro que seria melhor que abrisse a boca no mundo, aquela coisa de sufocar os gritos já estava me endoidando. Pomba, não desejo ao inimigo aquele quarto de hora.

— Parece gente pedindo socorro — eu disse, enchendo meu copo de cerveja. — Será que ele não tem uma música mais alegre?

James encolheu o ombro.

— Chifre dói.

Nesse primeiro dia fiquei sabendo ainda que o moço do saxofone tocava num bar, voltava só de madrugada. Dormia em quarto separado da mulher.

— Mas por quê? — perguntei, bebendo mais depressa para acabar logo e me mandar dali. A verdade é que não tinha nada com isso, nunca fui de me meter na vida de ninguém, mas era melhor ouvir o tro-ló-ló do James do que o saxofone.

— Uma mulher como ela tem que ter seu quarto — explicou James, tirando um palito do paliteiro. — E depois, vai ver que ela reclama do saxofone.

— E os outros não reclamam?

— A gente já se acostumou.

Perguntei onde era o reservado e levantei-me antes que James começasse a escarafunchar os dentões que lhe restavam. Quando subi a escada de caracol, dei com um anão que vinha descendo. Um anão, pensei. Assim que saí do reservado dei com ele no corredor, mas agora estava com uma roupa diferente. Mudou de roupa, pensei meio espantado, porque tinha sido rápido demais. E já descia a escada quando

ele passou de novo na minha frente, mas já com outra roupa. Fiquei meio tonto. Mas que raio de anão é esse que muda de roupa de dois em dois minutos? Entendi depois, não era um só, mas uma trempe deles, milhares de anões louros e de cabelo repartidinho do lado.

— Pode me dizer de onde vem tanto anão? — perguntei à madame, e ela riu.

— Todos artistas, minha pensão é quase só de artistas...

Fiquei vendo com que cuidado o copeiro começou a empilhar almofadas nas cadeiras para que eles se sentassem. Comida ruim, anão e saxofone. Anão me enche e já tinha resolvido pagar e sumir quando ela apareceu. Veio por detrás, palavra que havia espaço para passar um batalhão, mas ela deu um jeito de esbarrar em mim.

— Licença?

Não precisei perguntar para saber que aquela era a mulher do moço do saxofone. Nessa altura o saxofone já tinha parado. Fiquei olhando. Era magra, sim, mas tinha as ancas redondas e um andar muito bem bolado. O vestido vermelho não podia ser mais curto. Abancou-se sozinha numa mesa e de olhos baixos começou a descascar o pão com a ponta da unha vermelha. De repente riu e apareceu uma covinha no queixo. Pomba, que tive vontade de ir lá, agarrar ela pelo queixo e saber por que estava rindo. Fiquei rindo junto.

— A que horas é a janta? — perguntei para a madame, enquanto pagava.

— Vai das sete às nove. Meus pensionistas fixos costumam comer às oito — avisou ela, dobrando o dinheiro e olhando com um olhar acostumado para a dona de vermelho. — O senhor gostou da comida?

Voltei às oito em ponto. O tal James já mastigava seu bife. Na sala havia ainda um velhote de barbicha, que era professor parece que de mágica e o anão de roupa xadrez. Mas ela não tinha chegado. Animei-me um pouco quando veio um prato de pastéis, tenho loucura por pastéis. James começou a falar então de uma briga no parque de diversões, mas eu estava de olho na porta. Vi quando ela entrou conversando baixinho com um cara de bigode ruivo. Subiram a escada como dois gatos pisando macio. Não demorou nada e o raio do saxofone desandou a tocar.

— Sim senhor — eu disse e James pensou que eu estivesse falando na tal briga.

— O pior é que eu estava de porre, mal pude me defender!

Mordi um pastel que tinha dentro mais fumaça do que outra coisa. Examinei os outros pastéis para descobrir se havia algum com mais recheio.

— Toca bem esse condenado. Quer dizer que ele não vem comer nunca?

James demorou para entender do que eu estava falando. Fez uma careta. Decerto preferia o assunto do parque.

— Come no quarto, vai ver que tem vergonha da gente — resmungou ele, tirando um palito. — Fico com pena, mas às vezes me dá raiva, corno besta. Um outro já tinha acabado com a vida dela!

Agora a música alcançava um agudo tão agudo que me doeu o ouvido. De novo pensei na moça ganindo de dor na carroceria, pedindo ajuda não sei mais para quem.

— Não topo isso, pomba.

— Isso o quê?

Cruzei o talher. A música no máximo, os dois no máximo trancados no quarto e eu ali vendo o calhorda do James palitar os dentes. Tive ganas de atirar no teto o prato de goiabada com queijo e me mandar para longe de toda aquela chateação.

— O café é fresco? — perguntei ao mulatinho que já limpava o oleado da mesa com um pano encardido como a cara dele.

— Feito agora.

Pela cara vi que era mentira.

— Não é preciso, tomo na esquina.

A música parou. Paguei, guardei o troco e olhei reto para a porta, porque tive o pressentimento que ela ia aparecer. E apareceu mesmo com o aninho de gata de telhado, o cabelo solto nas costas e o vestidinho amarelo mais curto ainda do que o vermelho. O tipo de bigode passou em seguida, abotoando o paletó. Cumprimentou a madame, fez ar de quem tinha muito o que fazer e foi para a rua.

— Sim senhor!

— Sim senhor o quê? — perguntou James.

— Quando ela entra no quarto com um tipo, ele começa a tocar, mas assim que ela aparece, ele pára. Já reparou? Basta ela se enfurnar e ele já começa.

James pediu outra cerveja. Olhou para o teto.

— Mulher é o diabo...

Levantei-me e quando passei junto da mesa dela, atrasei o passo. Então ela deixou cair o guardanapo. Quando me abaixei, agradeceu, de olhos baixos.

— Ora, não precisava se incomodar...

Risquei o fósforo para acender-lhe o cigarro. Senti forte seu perfume.

— Amanhã? — perguntei, oferecendo-lhe os fósforos. — Às sete, está bem?

— É a porta que fica do lado da escada, à direita de quem sobe.

Saí em seguida, fingindo não ver a carinha safada de um dos anões que estava ali por perto e zarpei no meu caminhão antes que a madame viesse me perguntar se eu estava gostando da comida. No dia seguinte cheguei às sete em ponto, chovia potes e eu tinha que viajar a noite inteira. O mulatinho já amontoava nas cadeiras as almofadas para os anões. Subi a escada sem fazer barulho, me preparando para

explicar que ia ao reservado, se por acaso aparecesse alguém. Mas ninguém apareceu. Na primeira porta, aquela à direita da escada, bati de leve e fui entrando. Não sei quanto tempo fiquei parado no meio do quarto: ali estava um moço segurando um saxofone. Estava sentado numa cadeira, em mangas de camisa, me olhando sem dizer uma palavra. Não parecia nem espantado nem nada, só me olhava.

— Desculpe, me enganei de quarto — eu disse, com uma voz que até hoje não sei onde fui buscar.

O moço apertou o saxofone contra o peito cavado.

— É na porta adiante — disse ele baixinho, indicando com a cabeça.

Procurei os cigarros só para fazer alguma coisa. Que situação, pomba. Se pudesse, agarrava aquela dona pelo cabelo, a estúpida. Ofereci-lhe cigarro.

— Está servido?

— Obrigado, não posso fumar.

Fui recuando de costas. E de repente não agüentei. Se ele tivesse feito qualquer gesto, dito qualquer coisa, eu ainda me segurava, mas aquela bruta calma me fez perder as tramontanas.

— E você aceita tudo isso assim quieto? Não reage? Por que não lhe dá uma boa sova, não lhe chuta com mala e tudo no meio da rua? Se fosse comigo, pomba, eu já tinha rachado ela pelo meio! Me desculpe estar me metendo, mas quer dizer que você não faz nada?

— Eu toco saxofone.

Fiquei olhando primeiro para a cara dele, que parecia feita de gesso de tão branca. Depois olhei para o saxofone. Ele corria os dedos compridos pelos botões, de baixo para cima, de cima para baixo, bem devagar, esperando que eu saísse para começar a tocar. Limpou com um lenço o bocal do instrumento, antes de começar com os malditos uivos.

Bati a porta. Então a porta do lado se abriu bem de mansinho, cheguei a ver a mão dela segurando a maçaneta para que o vento não abrisse demais. Fiquei ainda um instante parado, sem saber mesmo o que fazer, juro que não tomei logo a decisão, ela esperando e eu parado feito besta, então, Cristo-Rei!? E então? Foi quando começou bem devagarinho a música do saxofone. Fiquei broxa na hora, pomba. Desci a escada aos pulos. Na rua, tropecei num dos anões metido num impermeável, desviei de outro, que já vinha vindo atrás e me enfurnei no caminhão. Escuridão e chuva. Quando dei a partida, o saxofone já subia num agudo que não chegava nunca ao fim. Minha vontade de fugir era tamanha que o caminhão saiu meio desembestado, num arranco.

3. A Água e o Ritual do Namoro

ALMEIDA, Germano (2006). In FONTES, Francisco (Org.). *Antologia de contos inéditos caboverdianos*. Coimbra: Imp. De Coimbra

Foi nos anos 60 que finalmente se deu por concluída a canalização da água de Boa Esperança para a vila de Sal Rei na ilha de Boa Vista. A distância não será de mais de 5 km, mas levou-se tantos anos a abrir as profundas valas em terras basálticas à força de pulso de homem no rabo da picareta, que todo o povo já chamava àquilo a obra de santa Engrácia que nunca mais teria fim. Mas a pouco e pouco os canos foram-se aproximando da vila, até que um belo dia vimos a água finalmente ligada ao chafariz na boca de porto.

Foi um notável progresso, sem dúvida, e em certo sentido uma bênção para as famílias da vila. Mas teve elevados custos para a juventude, pois que a partir daquela data acabaram-se os namoros do meio-de-banco. Antes, ir apanhar água nos poços (cacimbos) abertos nas areias de Cá Manel ou Fonte Nova era uma das grandes ocasiões para pedir ou forçar namoro, ou mesmo forçar namoro. Sobretudo para os pretendentes das moças mais esquivas e que exageradamente retardavam o “sim” definitivo. Porque, com os potes de barro à cabeça elas ficavam absolutamente vulneráveis e dependentes, qualquer tropeção ou gesto mais brusco e lá ia a vasilha mais a água pró galheiro. De modo que esses momentos eram os escolhidos para o golpe de misericórdia, rapaz que nem nessas ocasiões conseguia obter o “sim” da vitória, adeus competência, era melhor desistir de toda a luta.

Normalmente a ida à fonte era em alentado grupo de mulheres, quase sempre raparigas da mesma idade. Já a prever a hipótese de acontecimentos imprevistos, elas evitam a presença de pessoas mais velhas a exigir respeito e recato no comportamento. Porque acontecia com muita frequência o rapaz estar à espera num ponto estratégico, normalmente escondido numa moita de tarafe, de longe acompanhando as moças no regresso da fonte em alegre parladeira. E de repente, zás!, ele salta para o caminho e planta-se em frente da requestada.

É um jogo em que todas participam, e por isso o resto do grupo sorri à socapa e prossegue o seu caminho como se nada de anormal estivesse a suceder. Na verdade, quando acontece a pégada, o assédio está já atingir o seu ponto culminante, faltando apenas aquela ligeira pressão masculina para a final rendição da moça.

A retida finge admiração pelo que está a ocorrer, que é isso, diz, o que é que estás a fazer? E entretanto vai gritando às companheiras que a esperem, que não cheguem à vila sem ela. Mas é um apelo para o inglês ver, unicamente uma satisfação, ela sabe

que o próximo banco de areia as companheiras colocarão as vasilhas no chão para um descanso que poderá ser breve ou prolongado, dependendo sempre do tempo que levar a despachar o assunto, está tacitamente estabelecido que deverão chegar a casa todas juntas.

E assim o par fica para trás, estáticos no meio da areia e do sol, tentando encetar um diálogo, exatamente para isso foi lá o fulano: Larga-me, sai-me da frente, deixa-me ir, olha que em casa estão à minha espera, diz ela em voz queixosa. Mas ele está decidido e também seguro, a verdade é que nunca estaria a fazer aquilo se não estivesse absolutamente convicto de que a única coisa que lhe falta para garantir o namoro é extrair aquele “sim”. De modo que é peremptório: Não te deixo ir enquanto não me disseres que sim. No entanto ela continua renitente, só as mulheres levianas dão o “sim” sem feroz resistência: Não quero, os meus pais dão-me pancada, insiste ela. Ele não responde a isso mas faz o gesto de que vai empurrar para o chão a vasilha d’água ainda sobre a cabeça dela. A moça simula ficar assustada: Olha que me deitas a água ao chão, diz com voz que quer que saia apavorada! Ele repete o gesto, também a fingir-se malvado: Se não disseres que sim vou mesmo deitar-te ao chão!

É uma ameaça que tem tanto de falsa como de terrível. Encher uma lata de vinte e cinco litros d’água na Fonte Nova leva pelo menos uma hora. Com sorte, se há pouca gente, às vezes meia hora, mas nunca menos. Os poços são laboriosamente escavados na areia, normalmente à profundidade de um braço, com uma caneca apanha-se o que vai gerando, até encher uma vasilha. Água relativamente abundante só de madrugada, com as fontes já beneficiadas do prolongado repouso da noite, mas pouca gente se atreve a enfrentar a escuridão das horas minguadas e o seu imenso cortejo de almas de outro mundo. Conta-se mesmo a história de uma mulherzinha que, desnorteada por um galo que cantou fora do tempo, levantou da sua cama para ir à fonte numa hora aziaga. Quando ali chegou dois homens conversavam animadamente junto ao poço. Ainda ensonada, ela não lhe prestou atenção, tendo-se limitado a dar as boas-horas a que ambos educadamente responderam, Boas-horas, nha Mari Guida!

Nha Mari Guida ia com intenções de escolher a sua vasilha só até metade, já lhe faltavam forças para sozinha a suspender para colocar na cabeça, mas vendo ali aqueles cristãos que por acaso não tinha reconhecido mas que a conheciam a ela, até porque lhe tinham tratado pelo seu nome, encheu-a até à boca, sempre eram mais umas canecas d’água que levava para casa! Por favor, pediu por fim, venham um de vocês ajudar-me a pôr este pote na cabeça! E qual não foi seu espanto quando um deles respondeu: Você desculpe, na Mari Guida, mas a gente não tem força para isso,

sabe, nós ambos morremos de curse e ficámos muito debilitados e por isso não conseguimos fazer esforço.

E foi só nesse momento que se deu conta de que estava a falar com dois defuntos. Desatou a correr, abandonando a preciosa água. Porque embora seja verdade que naqueles tempos muitas pessoas encontravam-se com defuntos e muito frequentemente até chegavam a com eles trocar palavras, não se pode dizer que se tratava de uma prática generalizada ou que toda a gente se agradava disso. Assim, só quando a manhã começava a clarear as pessoas davam início à corrida às fontes e consequentes bichas que levou meia dúzia de vasilhas e chegou primeiro acha-se no direito de enchê-las a todas antes de ceder o lugar ao seguinte.

E é por isso que a ameaça de deitar abaixo a vasilha já cheia é por si só temerosa. Porque no caso improvável de ela não se esmigalhar, pois que se trata normalmente de garrafões de barro, implicaria um regresso à fonte e à bicha... Olha que está a vir gente, diz a moça, vão ver-nos aqui parados e dizer à minha mãe. Diz que sim e deixo-te ir, insiste o candidato a namoro. Ela acaba por sorrir acanhada, mas diz dengosa, não quero dizer que sim, tu não mandas em mim, digo que sim quando eu quiser. E ele: Diz agora, deixa de maldade. E ela: Não quero dizer agora, mais logo eu digo. E ele: diz-me então que te encontras comigo mais logo, a noitinha, perto da Pedrona. E ela: Só se me deixares ir agora. E ele: Deixo-te, se prometeres. E ela: Prometo se me deixares ir...

Quando o namoro já estava fincado, não era anormal um casal, por qualquer razão com mais dificuldades de se encontrar por causa de mais estreita vigilância paterna, parar um bocado entre as moitas de tarafes. Não poucos meninos terão sido concebidos nesses breves tempos que eram contabilizados como sendo de espera da água, porque a demora na fonte era uma coisa absolutamente aleatória, dependente sempre da capacidade de produção da mesma, quase sempre baixíssima, e do número de pessoas esperando a água crescer. Assim, uma moça que não estivesse sob visível policiamento paternal, mesmo que se demorasse uma tarde inteira sem chegar a casa, poderia sempre justificar que encontrou ali muita gente...

Mais ou menos em décadas dos anos 60 a água foi finalmente levada à vila, mudando-se não a sua fisionomia, pelo menos a forma como ali se namorava. Balão é o nome do português que dirigiu a sua canalização desde a Boa Esperança até Sal-Rei. Era um homem boçal e de uma carranca antipática, falava pesadamente e num português que a princípio ninguém entendia, e ainda por cima nunca foi visto a sorrir quanto mais rir, sempre de rosto fechado, atirando as palavras como se estivesse a mastigá-las com grande esforço das queixadas. Foi certamente por isso que ganhou o apodo de “cabra rafaçada”, porque toda a gente dizia que nem escrever o seu nome direito ele

sabia e no entanto tinha a mania de implicar com os trabalhadores da terra a quem chamava de mandriões, e não poucas vezes ele mesmo pegava da picareta para mostrar aos calaceiros como um homem trabalha. Só viria a domesticar-se um pouco quando arranjou uma rapariga de casa posta e começou a jantar cachupa com peixe e também a carregar de manhã a sua marmitta de cachupa fria e um termo de café com leite, em vez do pequeno-almoço de pão com manteiga e queijo que todos os dias, cerca das oito e meia, lhe levava um estafeta para isso contratado.

Mas sem dúvidas que na arte de abrir valas e descobrir o veio das pedras de forma a parti-las e arrancá-las, Balão era um ás. E ainda por cima teimoso que nem uma mula, nunca admitiu que rocha alguma fizesse pouco caso dele obrigando-o a desviar o traçado previamente definido para a conduta, quando uma ou outra resistia excessivamente à marreta, ao ferro de alavanca e à punção, ele recorria à invencível dinamite. Nesses dias que eram anunciados como, “ninguém pelos lados da Boa Esperança, hoje vai arrebentar dinamite!”, toda a rapaziada corria para lá ficando horas e horas à espera, primeiro, de ver Balão em pessoa emergindo velozmente do fundo da vala onde acabava de pegar fogo à mecha e correndo sobre as suas perninhas curtas e tortas para se resguardar dos estilhaços, e depois aquela infinidade de pedrinhas e areias no ar em forma de chuva, para começar a contar os segundos até ouvir o estrondo que permitia determinar a distância a que se encontravam do local da explosão.

Algum nome oficial terá sido dado ao chafariz erguido à entrada da vila, mas por tácita decisão popular ficou com o nome de “Balão”. Ir “cá Balão” significa ir ao chafariz. Para o povo a festa da água foi uma verdadeira bênção porque, afora no tempo das chuvas, nunca se tinha visto tanta água junta. Aliás, ainda a canalização estava a cerca de 500 metros da vila e já uma torrente caudalosa despejava dia e noite, ininterruptamente, encharcando de tal forma a zona das salinas que até palha verde acabou nascendo no meio do salitre. E depois de estar no chafariz o esbanjamento continuou através de duas largas torneiras eternamente abertas porque não se conseguiu nenhuma com força suficiente para aguentar a violência daquele caudal, todas que foram experimentadas acabaram cedendo à grande pressão, e assim a água jorrava livremente chafariz abaixo para depois se perder no mar lá perto. Felizmente que tinham lembrado de fazer uma espécie de vala de cimento por onde corria a água desperdiçada, pois de contrário toda a vila poderia acabar ficando inundada.

4. O Candidato

EMBALÓ, Filomena, (2005). *O Candidato*. Disponível em <http://didinho.no.sapo.pt/filomenaembalo.html>, consultado pela última vez em 05/09/2011.

Nhu Djoca di Pilum levantou-se cedo naquela manhã de segunda-feira, bem antes do sol raiar. Ia para a bicha do Ministério das Finanças para ver se conseguiria, finalmente, receber a sua pensão que há muito tardava a *cair*. Embora ainda estivesse fresco, com o sereno por levantar, Djoca di Pilum sentia a camisa molhada e o suor a correr-lhe pelo rosto. Não era de calor que transpirava, mas de angústia por não saber o que fazer se não conseguisse voltar a casa com algum dinheiro. Limpou a testa com o velho lenço que trazia na algibeira das calças e acelerou o passo. Bem que tinha deixado a sua pedra a marcar o lugar na noite anterior, mas algum chico esperto poderia vir tomar-lhe a vez. Enquanto caminhava em direção à *praça*, Djoca procurava encontrar alternativas à eventualidade, mais que certa, de não receber a pensão nesse dia. Há mais de uma semana que lá ia esperar e regressava sempre ao fim da manhã depois de ter ouvido as desculpas do funcionário, prometendo que no dia seguinte, sem falta, seriam pagos.

Eram difíceis os tempos! A vida tornara-se impossível. Já com a mísera reforma paga todos os meses era uma ginástica aguentar o mês inteiro. Agora se nada caía era impossível aquecer as pedras do fogão todos os dias... Como fazer para alimentar a família que contava com, nada mais, nada menos, dezasseis bocas? Os donetes que Sábado, sua velha companheira dos bons e maus momentos, fazia e vendia já não davam os lucros do início. Pois, era normal que assim fosse, os clientes também sobreviviam com dificuldades. O táxi, que a muito custo comprara em enésima mão, dera o que tinha a dar. Nem na sucata conseguira vendê-lo e agora jazia diante da porta de casa, servindo de fornecedor de peças sobressalentes para quem quisesse servir-se dele. Ainda se metera num negócio de venda de cervejas no *clandô*, mas as coisas correram-lhe mal por ter sido enrolado pelo pretenso sócio entretanto desaparecido, sem deixar traços, com o dinheiro para a compra da mercadoria no Senegal. Os tempos estavam difíceis, sim senhor! Mas não para todos! Na praça via gente que prosperava, passeando em novos carros e construindo belíssimas casas nas novas zonas urbanizadas nos arredores de Bissau. Como faziam eles, se eram todos funcionários do mesmo estado que não pagava a ninguém? Talvez fizessem negócios, pensou, mas... que negócios? E onde? Não via

na cidade qualquer indício de prosperidade económica compatível com aquele luxo. O feijão tinha toucinho e ele teria que descobri-lo!

Nestas cogitações chegou ao Ministério. Já lá estavam alguns dos habituais daquela luta. Afastou a sua pedra e sentou-se no chão, deixando escapar um suspiro que demonstrava grande desânimo.

- Mais um dia de aldrabices! – disse-lhe um homem que estava sentado ao seu lado.

- É verdade, não tenho ilusões nenhuma – retorquiu Djoca, coçando a barbicha. – O pior é que não sei o que fazer se não receber hoje a minha pensão...

- E ver que esses tipos andam por aí a passear em Pajeros e *roncar basofaria!* – completou o outro – e depois vêm dizer que não há dinheiro! Sabe uma coisa? Agora só se safa quem chega ao poleiro! Esses aí estão garantidos! Já disse ao meu filho que, se ele se quer safar, tem que criar um partido.

- Um partido? Para fazer o quê? – perguntou Djoca com espanto.

- Fazer política... ou confusão. É a mesma coisa!

- Não entendo...

- Oh homem! Quando se cria um partido, das duas uma: ou o partido ganha as eleições e o seu dono chega ao poleiro ou perde-as e o dono faz tamanha confusão que acaba por ser convidado para o poleiro!

- Ah... estou a ver... então ganha-se sempre!

- Bem, não é bem assim. É preciso puxar-se uns certos cordelinhos, dá-se um jeito aqui, outro ali e sobretudo não fazer inimizade com os próprios adversários. Há que deixar sempre uma porta aberta...

- E é preciso dinheiro para criar um partido? Paga-se imposto?

- Nada disso homem. Chamas a tua família, os teus amigos e os teus vizinhos e crias o teu partido. Depois vais lá dar o nome no tribunal, pagas os selos e fica tudo legal.

- É só isso?

- O resto é só mandar bocas!

Djoca di Pilum arregalou os olhos. Eis uma maneira de se safar de vez! Se os outros conseguiram por que ele não haveria de conseguir? Por que nunca pensara nisso? Naquele mesmo dia iria convocar os próximos para a criação de um partido! PBUP, Partido do Bairro Unido de Pilum, seria o seu nome. O mais difícil já estava feito e agora faltava apenas reunir os moradores de Pilum, os de cima e os de baixo.

Tão mergulhado nos seus projetos, Djoca nem dera conta da vinda do funcionário que mais uma vez anunciara que “amanhã sem falta” seriam pagos. Quando caiu em si, já os outros se tinham dispersado. Levantou-se e rumou com

destino a Pilum, desta vez com um sorriso a bailar nos lábios enquanto já se via a subir, num Pajero, a avenida Amílcar Cabral em direção ao palácio presidencial... Sim, seria Presidente da República, outra coisa estava excluída! O chefe é o que come primeiro e se sobrar os outros partilham os restos. É, presidente da república seria mais seguro. Isso mesmo, iria candidatar-se a presidente da república, ora nem mais. Ouvira dizer que haveria eleições presidenciais lá para o fim daquele ano. Mãos à obra a caminho da vitória, disse para consigo ao chegar ao seu bairro.

Foi fácil criar o PBUP. Todos estavam fartos daquela vida de miséria e com o Djoca na presidência ninguém iria ficar esquecido. O futuro sorria e prometia belos dias aos fervorosos militantes do PBUP. A campanha foi lançada num dia de grande festa. Não se sabe de onde saíra, mas havia comida e bebida a fartar! É o prenúncio da fartura que o PBUP vai trazer ao povo desta terra, diziam uns já alegremente animados pelo calor do vinho de cajú! Nunca mais iremos para as bichas, retorquiam outros. Viva o PBUP! Viva o Presidente Djoca di Pilum! Viva!

O resultado das eleições foi esperado com ânsia e nervosismo pelo povo de Pilum. O seu destino estava em jogo naquele escrutínio. Tomara que Djoca ganhasse! E Djoca di Pilum ganhou mesmo! O povo inteiro o aclamou quando apareceu na varanda do palácio. O novo presidente contemplou a avenida que se deitava aos seus pés tal um tapete de honra nas grandes ocasiões. Aquela fora a sua grande ocasião e ele soubera agarrá-la. Terminadas as infindas esperas à porta do Ministério para receber a pensão! Terminadas as dores de cabeça à procura de como alimentar a família! Terminadas.

- Djoca! Djoca! Acorda!
- Hã?! O que há, Sábado?

- Levanta-te, homem. Hoje é segunda-feira. Tens que ir às Finanças fazer a bicha para a tua pensão!

5. Chuva: A Abensonhada

COUTO, Mia (1994). Estórias Abensonhadas, ed. Caminha

Estou sentado junto da janela olhando a chuva que cai há três dias. Que saudade me fazia o molhado tintintinar do chuveiro. A terra perfumeante parece a mulher em véspera de carícia. Há quantos anos não chovia assim? De tanto durar, a seca foi emudecendo a nossa miséria. O céu olhava o sucessivo falecimento da terra, e em espelho, se via morrer. A gente se indagava: será que ainda podemos recomeçar, será que a alegria ainda tem cabimento?

Agora, a chuva cai, cantarosa, abençoada. O chão, esse indigente indígena, vai ganhando variedades de beleza. Estou espreitando a rua como se estivesse à janela do meu inteiro país. Enquanto, lá fora, se repletam os charcos a velha Tristezza vai arrumando o quarto. Para tia Tristezza a chuva não é assunto de clima mas recado dos espíritos. E a velha se atribui amplos sorrisos: desta vez é que eu envergarei o fato ela tanto me insiste. Indumentária tão exibível e eu envergando mangas e gangas. Tristezza sacode em sua cabeça a minha teimosia: haverá razoável argumento para eu me apresentar assim tão descortinado, sem me sujeitar às devidas aparências? Ela não entende.

Enquanto alisa os lençóis, vai puxando outros assuntos. A idosa senhora não tem dúvida: a chuva está a acontecer devido às rezas, cerimónias oferecidas aos antepassados. Em todo o Moçambique a guerra está parar. Sim, agora a chuva pode recomeçar. Todos estes anos, os deuses nos castigaram com a seca. Os mortos, mesmos os mais veteranos, já se ressequiam lá nas profundezas. Tristezza vai escovando o casaco que eu nunca hei-de usar e profere suas certezas:

- Nossa senhora estava cheia de sangue. Hoje, está ser limpa, faz conta é essa roupa que lavei. Mas nem agora, desculpe o favor, nem agora o senhor dá a vez a este seu fato?

- Mas, tia Tristezza: não será está chover de mais?

De mais? Não, a chuva não esqueceu os modos de tombar, diz a velha. E me explica: a água sabe quantos grãos tem a areia. Para cada grão ela faz uma gota. Tal a mãe que tricota o agasalho de um ausente filho. Para Tristezza a natureza tem seus serviços, decorridos em simples modos como os dela. As chuvadas foram no justo tempo encomendadas: os deslocados que regressam a seus lugares já encontram o chão molhado conforme o gosto das sementes. A Paz tem outros governos que não passam pela vontade dos políticos.

Mas dentro de mim persiste uma desconfiança: esta chuva, minha tia, não será prolongadamente demasiada? Não será que à calamidade do estio se seguirá a punição das cheias?

Tristereza olha a encharcada paisagem e me mostra outros entendimentos meteorológicos que minha sabedoria não pode tocar. Um pano sempre se reconhece pelo avesso, ela costuma me dizer. Deus fez os brancos e os pretos para, nas costas de uns e outros, poder decifrar o Homem. E apontando as nuvens gordas me confessa:

- *Lá em cima, senhor, há peixes e caranguejos. Sim, bichos que sempre acompanharam a água.*

E adianta: tais bichezas sempre caem durante as tempestades.

- *Não acredita, senhor? Mesmo em minha casa já caíram.*

- *Sim, finjo acreditar. E quais tipos de peixes?*

Negativo: tais peixes não podem receber nenhum nome. Seriam precisas sagradas palavras e essas não cabem em nossas humanas vozes. De novo, ela lonjeia seus olhos pela janela. Lá fora continua chovendo. O céu devolve o mar que nele se havia alojado em lentas migrações de azul. Mas parece que, desta feita, o céu entende invadir a inteira terra, juntar os rios, ombro a ombro. E volto a interrogar: não serão demasiadas águas, tombando em maligna bondade? A voz de Tristereza se repete em monotonia de chuva. E ela vai murmurando: *o senhor, desculpe a minha boca, mas parece um bicho à procura da floresta.* E acrescenta:

- *A chuva está limpar a areia. Os falecidos vão ficar satisfeitos. Agora, era bom respeito o senhor usar este fato. Para condizer com a festa de Moçambique...*

Tristereza ainda me olha, em dúvida. Depois, resignada, pendura o casaco. A roupa parece suspirar. Minha teimosia ficou suspensa num cabide. Espreito a rua, riscos molhados de tristeza vão descendo pelos vidros. Por que motivo eu procuro a evasão? E por que razão a velha tia se aceita interior, toda ela vestida de casa? Talvez por pertencer mais ao mundo, Tristereza não sinta, como eu, a atracção de sair. Ela acredita que acabou o tempo de sofrer, nossa terra se está lavando do passado. Eu tenho dúvidas, preciso olhar a rua. A janela: não é onde a casa sonha ser mundo?

A velha acabou o serviço, se despede enquanto vai fechando as portas, com lentos vagares. Entrou uma tristeza na sua alma e eu sou o culpado. Reparo como as plantas despontam lá fora. O verde fala a língua de todas as cores. A Tia já dobrou as despedidas e está a sair quando eu a chamo:

- *Tristereza, tira o meu casaco.*

Ela se ilumina de espanto. Enquanto despe o cabide, a chuva vai parando. Apenas uns restantes pingos vão tombando sobre o meu casaco. Tristezza me pede: *não sacuda, essa aguinha dá sorte*. E de braço dado, saímos os dois pisando charcos, em descuido de meninos que sabem do mundo a alegria de um infinito brinquedo.

6. O Homem

ANDRESEN, Sophia de Mello Breyner (1990). *Contos Exemplares*. 23ªed., Figueirinhas. Também disponível em <http://aulaportugues.no.sapo.pt/homem.htm>, consultado pela última vez em 20/09/2010.

Era uma tarde do fim de Novembro, já sem nenhum Outono.

A cidade erguia as suas paredes de pedras escuras. O céu estava alto, desolado, cor de frio. Os homens caminhavam empurrando-se uns aos outros nos passeios. Os carros passavam depressa.

Deviam ser quatro horas da tarde de um dia sem sol nem chuva.

Havia muita gente na rua naquele dia. Eu caminhava no passeio, depressa. A certa altura encontrei-me atrás de um homem muito pobremente vestido que levava ao colo uma criança loira, uma daquelas crianças cuja beleza quase não se pode descrever. É a beleza de uma madrugada de Verão, a beleza de uma rosa, a beleza do orvalho, unidas à incrível beleza de uma inocência humana. Instintivamente o meu olhar ficou um momento preso na cara da criança. Mas o homem caminhava muito devagar e eu, levada pelo movimento da cidade, passei à sua frente. Mas ao passar voltei a cabeça para trás para ver mais uma vez a criança.

Foi então que vi o homem. Imediatamente parei. Era um homem extraordinariamente belo, que devia ter trinta anos e em cujo rosto estavam inscritos a miséria, o abandono, a solidão. O seu fato, que tendo perdido a cor tinha ficado verde, deixava adivinhar um corpo comido pela fome. O cabelo era castanho-claro, apartado ao meio, ligeiramente comprido. A barba por cortar há muitos dias crescia em ponta. Estreitamente esculpida pela pobreza, a cara mostrava o belo desenho dos ossos. Mas mais belos do que tudo eram os olhos, os olhos claros, luminosos de solidão e de doçura. No próprio instante em que eu o vi, o homem levantou a cabeça para o céu.

Como contar o seu gesto?

Era um céu alto, sem resposta, cor de frio. O homem levantou a cabeça no gesto de alguém que, tendo ultrapassado um limite, já nada tem para dar e se volta para fora procurando uma resposta: A sua cara escorria sofrimento. A sua expressão era simultaneamente resignação, espanto e pergunta. Caminhava lentamente, muito lentamente, do lado de dentro do passeio, rente ao muro. Caminhava muito direito, como se todo o corpo estivesse erguido na pergunta. Com a cabeça levantada, olhava o céu. Mas o céu eram planícies e planícies de silêncio.

Tudo isto se passou num momento e, por isso, eu, que me lembro nitidamente do fato do homem, da sua cara, do seu olhar e dos seus gestos, não consigo rever com clareza o que se passou dentro de mim. Foi como se tivesse ficado vazia olhando o homem.

A multidão não parava de passar. Era o centro do centro da cidade. O homem estava sozinho, sozinho. Rios de gente _ passavam sem o ver.

Só eu tinha parado, mas inutilmente. O homem não me olhava. Quis fazer alguma coisa, mas não sabia o quê. Era como se a sua solidão estivesse para além de todos os meus gestos, como se ela o envolvesse e o separasse de mim e fosse tarde de mais para qualquer palavra e já nada tivesse remédio. Era como se eu tivesse as mãos atadas. Assim às vezes nos sonhos queremos agir e não podemos.

O homem caminhava muito devagar. Eu estava parada no meio do passeio, contra o sentido da multidão. Sentia a cidade empurrar-me e separar-me do homem. Ninguém o via caminhando lentamente, tão lentamente, com a cabeça erguida e com uma criança nos braços rente ao muro de pedra fria.

Agora eu penso no que podia ter feito. Era preciso ter decidido depressa. Mas eu tinha a alma e as mãos pesadas de indecisão. Não via bem. Só sabia hesitar e duvidar. Por isso estava ali parada, impotente, no meio do passeio. A cidade empurrava-me e um relógio bateu horas.

Lembrei-me de que tinha alguém à minha espera e que estava atrasada. As pessoas que não viam o homem começavam a ver-me a mim. Era impossível continuar parada.

Então, como o nadador que é apanhado numa corrente desiste de lutar e se deixa ir com a água, assim eu deixei de me opor ao movimento da cidade e me deixei levar pela onda de gente para longe do homem.

Mas enquanto seguia no passeio rodeada de ombros e cabeças, a imagem do homem continuava suspensa nos meus olhos. E nasceu em mim a sensação confusa de que nele havia alguma coisa ou alguém que eu reconhecia.

Rapidamente evoquei todos os lugares onde eu tinha vivido. Desenrolei para trás o filme do tempo. As imagens passaram oscilantes, um pouco trémulas e rápidas. Mas não encontrei nada. E tentei reunir e rever todas as memórias de quadros, de livros, de fotografias. Mas a imagem do homem continuava sozinha: a cabeça levantada que olhava o céu com uma expressão de infinita solidão, de abandono e de pergunta.

E do fundo da memória, trazidas pela imagem, muito devagar, uma por uma, inconfundíveis, apareceram as palavras:

- Pai, Pai, por que me abandonaste?

Então compreendi por que é que o homem que eu deixara para trás não era um estranho. A sua imagem era exactamente igual à outra imagem que se formara no meu espírito quando eu li:

- Pai, Pai, por que me abandonaste?

Era aquela a posição da cabeça, era aquele o olhar, era aquele o sofrimento, era aquele o abandono, aquela a solidão.

Para além da dureza e das traições dos homens, para além da agonia da carne, começa a prova do último suplício: o silêncio de Deus.

E os céus parecem desertos e vazios sobre as cidades escuras.

Voltei para trás. Subi contra a corrente o rio da multidão. Temi tê-lo perdido. Havia gente, 'gente, ombros, cabeças, ombros. Mas de repente vi-o.

Tinha parado, mas continuava a segurar a criança e a olhar o céu.

Corri, empurrando quase as pessoas. Estava já a dois passos dele. Mas nesse momento, exactamente, o homem caiu no chão. Da sua boca corria um rio de sangue e nos seus olhos havia ainda a mesma expressão de infinita paciência.

A criança caíra com ele e chorava no meio do passeio, escondendo a cara na saia do seu vestido manchado de sangue.

Então a multidão parou e formou um círculo à volta do homem. Ombros mais fortes do que os meus empurraram-me para trás. Eu estava do lado de fora do círculo. Tentei atravessá-lo, mas não consegui. As pessoas apertadas umas contra as outras eram como um único corpo fechado. À minha frente estavam homens mais altos do que eu que me impediam de ver. Quis espreitar, pedi licença, tentei empurrar, mas ninguém me deixou passar. Ouvi lamentações, ordens, apitos. Depois veio uma ambulância. Quando o círculo se abriu, o homem e a criança tinham desaparecido.

Então a multidão dispersou-se e eu fiquei no meio do passeio, caminhando para a frente, levada pelo movimento da cidade.

....

Muitos anos passaram. O homem certamente morreu. Mas continua ao nosso lado. Pelas ruas.

1959

7. O falcão e o papagaio

BEJA, Olinda (2002). **Pé-de-Perfume**, 2ª edição. Também disponível em http://www.alice-lu.org/OLD/mateLiteraturaEarte/falcao_e_o_papagaio.pdf consultado pela última vez em 10/09/2010

Sempre foram bons e leais amigos, o falcão e o papagaio. Tão amigos que faziam longas e demoradas viagens de um lado para o outro da ilha, Porto Alegre a Água Arroz, Ponta Mina a Monte Mário, perdendo-se pelas alturas de Cão Grande e Maria Fernanda.

Ajudavam-se na feitoria dos ninhos, na divisão amistosa de sementes e frutos, na recolha de ramos e flores para suas oferendas em épocas de paixão e enamoramento. Nas festas familiares partilhavam cuidados e tarefas, espalhavam pelos ares sons e gorjeios que faziam bailar todas as aves dos arredores.

Nunca entre eles houve nem desentendimento nem ameaça de fim de amizade. E se alguma vez txintxintxôlo, camussela ou olho grosso irrompiam o espaço de um com ameaças turbulentas, logo o outro vinha em socorro declarando guerra aos intrusos. Batia-se ferozmente e proclamava vitória em nome dos dois.

Um dia, porém, quando o falcão se distraía em seus pensamentos à beira-praia, apareceu a tartaruga que com falas mansas lhe foi perguntando:

- Diz-me, amigo falcão, quem é, afinal, o rei desta ilha? És tu ou o papagaio?

O falcão foi apanhado de surpresa. Rei?! Rei da ilha? Nunca tinha pensado em tal. Ser “Sum Alê” era na realidade ideia que não estava nos seus planos.

Ardilosa como sempre, a tartaruga continuou:

- Nós precisamos de ter um rei nesta ilha. Alguém que vigie as praias, a floresta, que dê conselhos e que ponha ordem em todos os animais, sobretudo no papagaio...

Contou-lhe então que na véspera estando ela a dormir na areia, chegou o papagaio e falou, falou, falou tanto e tão alto que a despertou do seu sono. Uma outra, por sinal sua amiga de infância, estava a descansar com os filhos, chegou o papagaio e ninguém mais descansou. Falou horas a fio e quando a tartaruga o repreendeu ainda foi malcriado.

- Ora, o amigo falcão voa bem alto, mais alto que o papagaio, e de lá de cima pode ver e guardar tudo. Por isso deve ser o rei. E a primeira atitude a tomar é expulsar o papagaio.

Naquela noite o falcão não pregou olho. Reuniu a família e explicou-lhe o que ouvira da tartaruga. Para governar teria que mandar embora o papagaio. Como podia? Eles eram inseparáveis, amigos do peito. Por isso fez de conta que não ouviu nada.

Passado algum tempo, estava a fazer um ninho no ramo de um *micondó*, quando de repente, se apercebeu de um alarido. Um grupo de munquém começou a chamá-lo:

- É preciso pôr ordem nesta ilha, amigo falcão, e só você pode fazer isso.

De seguida, vieram as queixas. Todas contra o seu fiel amigo. Contaram da tagarelice do papagaio que falava horas a fio repetindo sempre as mesmas coisas e não deixando ninguém em paz.

- E o que querem que eu faça? – perguntou, a medo, o falcão.

- Que mandes embora o papagaio e que tu sejas o rei – responderam em uníssono.

Ao outro dia o recado repetiu-se. Mas desta vez veio dos habitantes da ilha. Foram mesmo acordá-lo ao ninho. Bem cedo. Homens, mulheres, crianças.

Era impossível viver com as conversas dos milhares de papagaios que habitavam S. Tomé, de norte a sul. Falavam de noite, falavam de dia, atordoavam tudo e todos.

Sam Quitrina, a mais velha, tomou a palavra:

- Viemos pedir-te, amigo falcão, que expulses dos nossos luchans todos os papagaios. Se o fizeres, serás tu o nosso rei, símbolo da nossa terra.

O falcão ouviu e prometeu agir. Falou então com o papagaio que, intransigente, se recusou a abandonar a ilha. Pressionado a tomar uma decisão, o falcão reuniu, por fim, em assembleia todos os animais. Após vários dias de debate, a lagaia leu o comunicado:

- Foi decidido, por unanimidade e aclamação, que o falcão será o rei de S. Tomé. Terá que vigiar os campos, os luchans, as praias e defender as cidades. O papagaio será expulso para a ilha do Príncipe onde viverá e falará até ao fim dos seus dias.

A sentença foi lida em voz alta perante a alegria de todos e o choro infundável do papagaio. Não se conformava em ter de deixar S. Tomé e separar-se do falcão a quem declarou guerra para sempre. Este tentou ainda explicar-lhe que a decisão não fora dele, mas de todos os outros. E a lei é para ser cumprida.

Nada mais havia a discutir.

No entanto, há quem veja, em noites frescas de gravana, bandos de papagaios que, cheios de saudade, vêm visitar a ilha que um dia tiveram de abandonar.

8. O crocodilo que se fez Timor

SYLVAN, Fernando (1988). In Cantolenda Maubere - Hananaknanoi Maubere - The Legends of the Mauberes, Lisboa, Fundação Austronésia Borja da Costa. Disponível em <http://www.oocities.org/timorlorosae2000/cultura.htm>, consultado pela última vez em 12/09/2010.

Disseram, e eu ouvi, que desde há muitos séculos um crocodilo vivia num pântano. Este crocodilo sonhava crescer, ter mesmo um tamanho descomunal. Mas a verdade é que ele não só era pequeno, como vivia num espaço apertado. Tudo era estreito à sua volta, somente o sonho dele era grande.

O pântano, é de ver, é o pior sítio para morar. Água parada, pouco funda, suja, abafada por margens esquisitas e indefinidas. Ainda por cima, sem abundância de alimentos ao gosto de um crocodilo.

Por tudo isto, o crocodilo estava farto de viver naquele pântano, mas não tinha outra morada.

Ao longo do tempo, milhares de anos, parece, o que ia valendo ao crocodilo era o facto de ele ser um grande conversador. Enquanto estava acordado, conversava, conversava. É que este crocodilo fazia perguntas a si mesmo e, depois, como se ele próprio fosse outro, respondia-se-lhe.

De qualquer maneira, conversar assim, isoladamente, durante séculos gastava os assuntos. Por outro lado, o crocodilo começava já a passar fome. Por dois motivos: primeiro, porque havia naquele charco pouco peixe e outra bicharada que lhe conviesse para refeição; segundo, porque só muito ao largo passava caça de categoria e tenra: cabritos, porquitos, cães...

Muitas vezes, exclamava para si próprio:

- Que grande maçada viver com tão pouco, e num sítio destes!
- Tem paciência, tem paciência... - dizia a si próprio.
- Mas viver de paciência não é coisa que alimente um crocodilo – recalcitrava-se-lhe.

Naturalmente que tudo tem um limite. Incluindo a resistência à fome. E o crocodilo começou a sentir uma franqueza que lhe quebrava o ânimo e o definhava. Os seus olhos iam-se amortecendo e já quase não podia levantar a cabeça e abrir a boca.

- Tenho de sair deste lugar, e procurar caça mais além...

Esforçou-se, galgou a margem e foi ganhando caminho através do lodo e, depois, da areia. O sol estava a pique, aquecia a areia, transformava todo o chão em brasas. Não havia sã, o crocodilo perdia o resto das suas forças e ia ficar, ali, assado.

Foi nesta altura que passou pelo sítio um rapazinho vivaz que exprimia os seus pensamentos cantarolando.

- Que tens, Crocodilo, ah!, como tu estás?! Tens as pernas partidas, caiu-te alguma coisa em cima?

- Não, não parti nada, estou completamente inteiro, mas, apesar de ser pequeno de corpo, há muito não aguento com o meu próprio peso. Imagina que nem forças tenho já para sair deste braseiro.

Respondeu o rapazinho:

- Se é só por isso, posso ajudar-te - e logo de seguida, deu uns passos, carregou o crocodilo e foi pô-lo à beira do pântano.

No que o rapazinho não reparava, era que, enquanto carregava o crocodilo, ele se animava ao ponto de arregalar os olhos, abrir a boca e passar a língua pela serra dos seus dentes.

- Este rapazinho deve ser mais saboroso do que tudo que já provei e vi em toda a minha vida - e imaginava-se a dar-lhe uma chicotada com a cauda para adormecê-lo e, depois, devorá-lo.

- Não sejas ingrato – diz-lhe o outro com que ele conversava e era ele mesmo.

- A fome tem os seus direitos.

- Isso, é verdade, mas olha que trair um amigo é um ato indigno. E este, é o primeiro amigo que tens.

- Então, vou deixar-me ficar na mesma, e morrer à fome?

- O rapazinho fez-te o que era preciso, salvou-te. Agora se quiseres sobreviver, trabalha e procura alimento.

- Isso é verdade...

E quando o rapazinho o pousou no chão molhado, o crocodilo sorriu, dançou com os olhos, sacudiu a cauda, e disse-lhe:

- Obrigado. És o primeiro amigo que encontro. Olha, não posso dar-te nada, mas se pouco mais conheces do que este charco, aqui, tão à nossa vista, e se um dia quiseres passear por aí afora, atravessar o mar, vem ter comigo...

- Gostava mesmo, porque o meu sonho grande é ver o que mais há por esse mar afora.

- Sonho...falaste em sonho? Sabes, eu também sonho...- arrematou o crocodilo.

Separaram-se, sem que o rapazinho sequer suspeitasse de que o crocodilo chegara a estar tentado a comê-lo. E ainda bem.

Passados tempos, o rapazinho apareceu ao crocodilo. Já quase o não reconhecia. Via-o sem sinais das queimaduras, gordo, bem comido...

- Ouve, crocodilo, o meu sonho não parou, e eu não o aguento mais cá dentro.

- O prometido é prometido... Aquele meu sonho...Mas com tanta caça que tenho arranjado, quase me esquecia dele. Fizeste bem em vir lembrar-me, rapazinho. Queres, agora mesmo, ir por esse mar afora?

- Isso, só isso, crocodilo.

- Pois eu, agora, também. Vamos então.

Ficaram ambos contentes com o acordo. O rapazinho acomodou-se no dorso do crocodilo, como numa canoa, e partiram para o alto mar.

Era tudo tão grande e tão lindo !

O mais surpreendente, para os dois, era o próprio espaço, o tamanho do que se estendia à sua frente e para cima, uma coisa sem fim. Dia e noite, noite e dia, nunca pararam. Viam ilhas de todos os tamanhos, de onde as árvores e as montanhas lhes acenavam. E as nuvens também. Não sabiam se eram mais bonitos os dias, se as noites, se as ilhas, se as estrelas. Caminharam, navegaram, sempre voltados para o sol, até o crocodilo se cansar.

- Ouve-me, rapazinho, não posso mais! O meu sonho acabou...

O meu não vai acabar.

Ainda o rapazinho não tinha dito a última palavra, o aumentou, aumentou de tamanho, mas sem nunca perder a sua forma primitiva, e transformou-se numa ilha carregada de montes, de florestas e de rios.

É por isso que Timor tem a forma do crocodilo.