FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

Maria de Vasconcelos Porto Furtado de Mendonça

2º Ciclo de Estudos em Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário

O comentário do Texto Literário no 3º ciclo do Ensino Básico: Ética e Estética

2014

Orientador: Professora Doutora Isabel Margarida Duarte

Coorientador: Professora Mirta dos Santos Fernández

Classificação: Ciclo de estudos:

Dissertação/relatório/Projeto/IPP:

Versão definitiva

Agradecimentos

À Professora Doutora Isabel Margarida Duarte, pela orientação, inúmeros conselhos e enorme paciência. Obrigada pela sua simpatia e pela confiança que depositou em mim. Muitíssimo obrigada.

À Professora Mirta dos Santos Fernández, pela simpatia e disponibilidade ao longo da licenciatura, e também pelos conselhos durante o estágio. Muito obrigada.

À Escola E.B. 2/3 de Pedrouços, ao diretor, aos funcionários e, em especial, aos alunos do 7º E, do 7º A, do 8º E e do 9ª F pela forma acolhedora como me receberam e pela experiência única e enriquecedora que me proporcionaram. Muito obrigada.

À Professora Fátima Alves e à Professora Marta Ceriz, por tudo o que me ensinaram e pelo apoio diário e fundamental que me deram durante o estágio. Muito obrigada.

À minha cunhada Sahra, pela preciosa ajuda na elaboração do *abstract*. Muito obrigada.

À minha irmã Rita, por me ter ajudado na organização e apresentação deste trabalho. Muito obrigada.

À Luíza Sarsfield Cabral pelas sugestões e entusiasmo com que me ajudou. Muito obrigada.

À minha família e amigos, que se interessaram genuinamente pelo meu trabalho e sempre me incentivaram ao longo da sua realização. Muito obrigada.

Dedicatória

Para os meus pais

Não há verdadeira educação que não seja poética.

Jacinto do Prado Coelho

Conhecer a língua, conhecer a língua dos poetas, é conhecer o homem. E esse conhecimento é o objectivo primordial de toda a educação.

Vítor Manuel Aguiar e Silva

Índice

- Agradecimentos 2
- Dedicatória 3
- Índice 5
- Resumo 6
- Abstract 6

1. Introdução 7
2. Aproximação ao tema: Literatura e Ética 9
3. O comentário do texto literário: Ética e Éstética 28
   3.1. O comentário do texto literário na aula de Português: a forma e o conteúdo 28
4. A literatura aplicada ao ensino do Espanhol como língua estrangeira 35
   4.1. Porquê usar os textos literários na aula de Espanhol 35
5. Descrição do estudo realizado durante o estágio pedagógico e reflexão sobre a prática letica 49
   5.1. Caracterização da escola E. B. 2/3 de Pedrouços 50
   5.2. Caracterização das turmas 51
      5.2.1. Caracterização da turma de Português do 7º ano 51
      5.2.2. Caracterização da turma de Português do 8º ano 52
      5.2.3. Caracterização da turma de Espanhol do 9º ano 53
   5.3. A presença dos textos literários nas aulas de Português 53
      5.3.1. Atividades realizadas durante o estágio pedagógico de Português na turma do 7º ano 55
      5.3.2. Atividades realizadas durante o estágio pedagógico de Português na turma do 8º ano 75
   5.4. A presença dos textos literários nas aulas de Espanhol 88
      5.4.1. Atividades realizadas durante o estágio pedagógico de Espanhol na turma do 9º ano 88
6. Questionário sobre hábitos e competências de leitura 95
7. Conclusões 115

- Bibliografia 119
- Lista de Anexos 123

Resumo

As funções ou finalidades atribuídas à literatura confundem-se com a milenar e inacabada discussão em torno da definição do seu objeto. Enquanto fenómeno artístico, a obra literária reclama uma validade intrínseca avessa a perspetivas que salientam as relações, de vária índole, que estabelece com os *realia* que representa ou invoca.

Considerando precisamente a especificidade e o poder da linguagem poética para dar forma à experiência humana e aos elementos éticos que lhe são consubstanciais, propõe-se uma abordagem conciliatória do objeto literário, na qual as dimensões ética e estética se potenciam mutuamente.

Em contexto pedagógico, e no quadro de uma educação de pendor humanista, pretende-se demonstrar que a leitura e o comentário crítico do texto literário proporcionam aos alunos do 3º ciclo do ensino básico uma experiência hermenêutica e de fuição da obra literária com claros benefícios para o desenvolvimento da sensibilidade estética e da capacidade de reflexão sobre o humano.

Abstract

The functions and purposes attributed to literature entagle themselves with the thousand year old unfinished discussion around the definition of its object. As an artistic phenomenon, the literary work claims an intrinsic validity, averse to perspectives which highlight the diverse relations it establishes with the *realia* it represents or invoques.

Considering precisely the specificity and the power of poetic language to shape both human experience and the ethical aspects that are consubstantial to it, we propose a conciliatory approach to the literary object, in which the ethical and aesthetic dimensions potentiate each other.

Within a pedagogical contextand the framework of an education with a humanistic penchant, we aim to demonstrate that the reading and critical commentary of the literary text provides students of the 3rd year of the *Ensino Básico* with a hermeneutic and fruition experience of the literary work that clearly benefits the development of their aesthetic sensibility and the ability to reflect upon the Human being.

1. Introdução

Defendendo a presença, de pleno direiro, da Literatura nas aulas de Português e de língua estrangeira, neste caso de Espanhol, pretendeu-se realizar uma reflexão sobre a abordagem ética do fenómeno literário. Esta pressupõe uma conceção da Literatura ciente das suas dimensões antropológicas e axiológicas, bem como da sua existência defetiva. De forma alguma, porém, esta conceção questiona a dimensão estética da obra literária que, por si só, legitima a sua utilização pedagógica. Reclama, isso sim, um estudo rigoroso das relações, sempre pertinentes e atuais, entre a ética e a estética.

O trabalho realizado ao longo do presente ano letivo, na escola E.B. 2/3 de Pedrouços, com três turmas do 3º ciclo do Ensino Básico, permitiu pôr em prática esta abordagem. O seu principal objetivo consistiu em selecionar textos literários que, pelas sua características estético-formais e pelo diálogo que estabelecem com a vida e a condição humanas, pudessem contribuir, em articulação com a aprendizagem da competência linguística ou comunicativa, para o desenvolvimento da competência literária, da sensibilidade estética e da reflexão sobre o homem e o mundo.

O presente trabalho está estruturado em cinco grandes capítulos (2º, 3º, 4º, 5º e 6º). O capítulo intitulado «Aproximação ao tema: Literatura e Ética» pretende ser uma introdução à temática em apreço e, neste sentido, compreende um périplo pelas funções atribuídas à Literatura até aos dias de hoje, enquadrado numa discussão que problematiza, não só o aparente conflito entre a dimensão autotélica da Literatura e a sua dimensão de abertura ao homem e ao mundo, mas também a sua projeção na escola e na sociedade atuais. Posteriormente, abordou-se as relações, antiquíssimas e sempre controversas, entre o fenómeno literário e a Ética, tentando demonstrar que uma perspetivização ética da Literatura é, no quadro de uma educação humanista, inteiramente legítima dada, precisamente, a relevância estética do objeto literário.

No terceiro capítulo, designado «O comentário do texto literário: Ética e Estética», pretendeu-se concretizar esta temática em contexto pedagógico, mais concretamente, no 3º ciclo do Ensino Básico, propondo aulas de Português baseadas no modelo textocêntrico (Aguiar e Silva, 2010) e na atividade hermenêutica, daí a opção pelo subtítulo: «O comentário do texto literário na aula de Português: a forma e o conteúdo». Com efeito, só uma leitura indagativa, que convoque o aluno-leitor na sua totalidade e que respeite a *letra* do texto poderá conduzir a uma verdadeira apropriação e fruição da obra literária. Houve, além disso,

a intenção de realçar que a inseparabilidade da forma e do conteúdo dos textos literários é condição *sine qua none* para a realização dessa efetiva apropriação dos textos, o que põe em evidência o jogo necessário entre as dimensões estética e ética da Literatura.

O seguinte capítulo, intitulado «A literatura aplicada ao ensino do Espanhol como língua estrangeira», tem também um subtítulo - «Porquê usar os textos literários na aula de Espanhol» -, na medida em que o objetivo é demonstrar, à semelhança do capítulo anterior dedicado à língua materna, que o comentário do texto literário possui uma forte componente formativa que contribui para o desenvolvimento da sensibilidade estética e da reflexão sobre o humano, inteiramente compatíveis – e a meu ver desejáveis – com a aprendizagem de uma língua estrangeira.

Por sua vez, no capítulo «Descrição do estudo realizado durante o estágio pedagógico e reflexão sobre a prática letiva» fez-se, num primeiro momento, a descrição da escola E. B. 2/3 de Pedrouços e a caracterização das quatro turmas onde realizei o estágio pedagógico. Posteriormente, são apresentadas, descritas com pormenor e comentadas as principais aulas planificadas e concretizadas nas turmas de Português e de Espanhol. Foram também objeto de reflexão os trabalhos escritos pelos alunos relativamente a quatro das aulas descritas.

No capítulo intitulado «Questionário sobre hábitos e competências de leitura», faz-se referência à aplicação, em três das quatro turmas, do questionário elaborado por Fernando de Azevedo e Maria da Graça Sardinha (2013) e que incide, como o nome do capítulo deixa antever, sobre a relação que os alunos estabelecem com a leitura. Considerou-se adequado utilizar outro instrumento de recolha de dados que, a par com os trabalhos escritos dos alunos, permitisse abordar de forma mais sustentada a leitura e comentário do texto literário.

Por fim, tecem-se algumas conclusões gerais sobre o estudo que aqui se apresenta.

2. Aproximação ao tema: Literatura e Ética

> Não se pode conhecer, nem estudar, nem ensinar, nem viver, aquilo que, no fundo e em verdade, se não ama.
> Jorge de Sena

> A minha confiança no futuro da literatura consiste em saber que há coisas que só a literatura com os seus meios específicos pode dar-nos.
> Italo Calvino

Por ocasião do doutoramento *honoris causa* pela Universidade Nova de Lisboa, recebido na última semana do mês de julho, o escritor peruano Mario Vargas Llosa, numa entrevista concedida ao jornal Público sobre o papel da literatura, opinava assim:

> A literatura não é apenas uma fonte maravilhosa de prazer. Cumpre, além disso, uma função social e histórica de primeira ordem que é a de desenvolver nos leitores um espírito crítico. Depois de termos lido uma grande obra literária, um grande romance, um grande poema, um ensaio, regressamos ao mundo real convencidos de que a realidade está mal feita, que está muito aquém daquela ficção que somos capazes de inventar através da fantasia e da palavra. Isso faz-nos olhar para a nossa envolvência social, cultural e política com olhos muito críticos[1].

O Prémio Nobel da Literatura em 2010 fala-nos do ponto de vista do escritor mas as suas palavras são igualmente válidas para qualquer leitor e devem ecoar com particular impacto naqueles que têm a missão de ensinar, seja a língua materna, seja uma língua estrangeira. Vargas Llosa atribui sem rodeios uma função à literatura e identifica uma consequência direta da leitura da obra literária: uma visão crítica da realidade.

Queremos também aqui relançar a questão, sempre pertinente e atual[2], do estatuto e valor da literatura, tendo em conta que este é um tema extremamente complexo, já que as interrogações que desperta - «Para que serve a literatura?», «O que pode a literatura?», «Porque se ensina literatura?» - problematizam necessariamente o objeto literário e

[1]Jornal Público, 26 de Julho de 2014.
[2]Muitos são os autores e especialistas que se têm debruçado sobre esta problemática e atestado a sua atualidade: cf. Prado Coelho, 1976: 49; Mello, 1999: 227; Compagnon, 2010: 19; Aguiar e Silva, 2010: 38 e segs.

confrontam-se com a antiquíssima «inimizade factícia entre a poética e as humanidades» (Compagnon, 2010: 17). Esta opõe a validade intrínseca que se reconhece à poesia (literatura) enquanto fenómeno artístico, aos usos e poderes dos efeitos que desde a Antiguidade também se lhe atribuem, configurando desde logo uma estreita relação, com várias modalidades, do texto literário com o mundo exterior.

O cerne da questão não estará, então, nos efeitos que, indiscutivelmente a literatura tem no público mas antes na utilização que se pode levar a cabo desses mesmos efeitos pondo em causa a gratuitidade e autonomia da literatura como obra de arte. A reflexão e o estudo da literatura sempre espelharam esta disputa teórica que, ao longo da história, registou diferentes definições ou finalidades. Vejamos:[3]

A primeira e mais célebre definição clássica é-nos dada por Aristóteles que identifica a literatura (a poesia) como *representação*, a partir do conceito de *mimese*, reabilitando-a, segundo Compagnon, «contra Platão, ao invocar o seu contributo para uma boa vida» (2010: 28). É também na *Poética*, que o Estagirita propõe outra função para a literatura, a catártica, isto é, «a purificação ou depuração das paixões», resultando num melhoramento da vida pública e privada[4]. Embora Aristóteles apenas atribua estes efeitos catárticos à tragédia, Carlos Reis chama a atenção para o seguinte: «radica no conceito aristotélico de catarse o princípio de que a obra literária pode exercer uma função junto do leitor, função que transcende uma mera dimensão lúdica, para visar questões de ordem moral, ética, social, ideológica» (2008: 92).

Com Horácio e Quintiliano, posteriormente recuperados durante o Renascimento e o Neoclassicismo, a literatura assumirá uma dupla finalidade: *aut prodesse aut delectare*. A literatura instrui deleitando, lição que ecoa até aos nossos dias[5].

Só com a *Aesthetica Acromatica* de Baumgarten (1750) e a *Crítica do Juízo* de Kant (1790) se estabelece o princípio da «arte pela arte», afirmando-se a ideia da autonomia do belo e recusando-se qualquer subjugação do sentimento estético a exigências de ordem prática[6].

De facto, o princípio da «arte pela arte» constitui, porventura, a mais conhecida formulação da reivindicação da autonomia da arte defendida desde a *Crítica do Juízo*[7]. Tal princípio postula a ausência de uma finalidade externa à própria obra de arte, dada a sua

[3]No essencial, seguimos as propostas de Mª Vitalina Leal de Matos (1999) e de Antoine Compagnon (2010) para abordar a questão das funções da literatura.
[4]cf. Compagnon, 2010: 29.
[5]*ibidem*.
[6]cf. Ballester & Ramón Insa, 2000: 833.
[7]cf. Matos, 1999: 42.

natureza intransitiva. Isto quer dizer que o sentido da obra de arte reside «na sua própria mensagem, no cultivo do seu valor estético» (Matos, 1999: 42). Para Maria Vitalina Leal de Matos (1999), esta assunção de autotelia da arte está já patente na *Arte Poética* de Horácio, se pusermos em destaque o primeiro dos dois termos da equação *dulce et utile*.

Além disso, o princípio da «arte pela arte» teve grande projeção no século XIX, assumindo diferentes manifestações, consoante os contextos, mas caracterizando-se sempre por uma recusa do didatismo e por uma visão utilitária da literatura: é o caso do esteticismo, do parnasianismo ou, mais tarde, da teoria do *distanciamento* que podemos encontrar em Fernando Pessoa[8].

No Romantismo, instaura-se a estética da autenticidade e a literatura adota um tom confessional pois é encarada como expressão da subjetividade do autor ou, numa dimensão supra-individual, como expressão de uma época ou de um povo (Matos, 1999: 40).

Também podemos equacionar a literatura como forma de evasão, quer para o autor quer para o leitor, na medida em que, ao consubstanciar-se como «forma esteticamente superior» permite-lhes distanciarem-se dos problemas ou do tédio do quotidiano, de um sem-fim de experiências conotadas com «o problema do mal». Aqui, a obra de arte literária concebe-se no plano da utopia, como «afirmação de um mundo outro» ou como «actividade capaz de nos dar o sentimento de (…) conseguir uma certa forma de domínio sobre aquilo que nos perturba e rejeitamos» (Matos, 1999: 41). Como evasão podemos, inclusivamente, considerar as formas associadas à literatura de massas, não deixando de ter presente, por um lado, as críticas que a acusam de ser alienante e, por outro, de ser uma legítima forma de distração[9].

Maria Vitalina Leal de Matos opõe a esta conceção uma outra, que considera a literatura «em função de objetivos morais, sociais, políticos ou religiosos» (1990: 41), atribuindo-lhe um papel intervencionista e regenerador ou transformador da sociedade, ilustrando esta faceta com a literatura do Humanismo e do Renascimento, em que o escritor assume uma função cívica e pedagógica de destaque; a literatura do Realismo e do Naturalismo, cuja obra literária é documento de denúncia contra as injustiças sociais; e a criação literária comprometida e militante dos anos 30 e 50 do século passado, de filiação marxista, que opera uma instrumentalização da literatura, colocando-a ao serviço de uma causa.

[8]cf. Matos, 1999: 43.
[9]cf. Matos, 1999: 41.

Por último, e podendo ou não estar relacionada com as funções, usos ou poderes anteriormente referidos, concebemos ainda a literatura como conhecimento, quer sob o ponto de vista mais comum, enquanto informação, quer, tratando-se de um fenómeno artístico, como meio privilegiado de acesso, mediado pelo poeta *visionário*, a formas de conhecimento inacessíveis ao homem comum (Matos, 1999: 43)[10]. Também aqui nos deparamos com diferentes versões desta função, nomeadamente no Renascimento, onde a literatura era uma forma de instrução, informativa, portanto; ou em oitocentos, quando a literatura surge associada ao «conceito de conceção do mundo» e, consequentemente, à expressão de uma mundivivência individual, epocal ou geracional (Matos, 1999: 44).

Está aqui patente a relação estreita da obra literária com o contexto histórico que lhe deu origem, demonstrando que a literatura mantém um diálogo vivo com o mundo. No entanto, esta não se reduz a simples documento ou retrato de uma época. Não deixando de reconhecer a importância da «coerência histórica de uma mundivivência», concedemos primazia, porém, ao «valor transhistórico» (Matos, 1999: 45) do texto literário, ou seja, à sua capacidade para não se limitar às circunstâncias da sua génese, transcendendo-as, exatamente porque pertence ao plano do imaginário, uma das formas essenciais de que se reveste a relação do homem com a realidade através da linguagem, forma por excelência de (re)criação e transformação do real (Fonseca, 1994: 125).

Outra função cognitiva desempenhada pela literatura e identificada por Maria Vitalina Leal de Matos (1999) é a do *alargamento da experiência individual*, atribuída pela estética da receção. Segundo a autora, a literatura

> permite ao leitor progredir no conhecimento do mundo, em particular no domínio social, da sensibilidade, da ética, sem ter de se defrontar com todas as experiências dolorosas, difíceis ou frustrantes que esse conhecimento e essa maior experiência envolveriam (1999: 45).

Atendendo a este breve périplo pelas diferentes perspetivas da literatura e funções que lhe foram atribuídas ao longo da nossa história, podemos constatar – com óbvia exceção para o princípio da «arte pela arte» – que em todas existe uma relação estreita da obra literária com o mundo ou a realidade, como lhe quisermos chamar, e, inclusive, reconhece-se um poder

[10]Sobre a literatura como conhecimento veja-se GUSMÃO, Manuel, «Literatura e conhecimento», in *Românica, Revista de Literatura* (Departamento de Literaturas Românicas da Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa), nº 4 (1995), pp. 151-167.

diverso à ficção, com implicações ou efeitos diretos a nível individual ou social que envolvem aspetos de ordem vária, de entre os quais, ética.

Atividade lúdico-catártica, como refere Fernanda Irene Fonseca (2002), expressão da subjetividade, forma de evasão, função pedagógica e interventiva, apreciação estética, fonte de conhecimento, atividade cognitiva, manifestação de mundivivência, etc., a leitura do texto literário pode ser encarada como verdadeira experiência vital.

No entanto, e apesar de todos os benefícios do estudo da literatura que atestam as modificações e adaptações na sociedade, nas instituições educativas e, obviamente, no ensino da literatura - dadas as diferentes conceções do objeto literário -, este assiste hoje a um período de turbulência, cujo panorama que lhe deu origem poderíamos ilustrar da seguinte forma:

> A crise contemporânea do ensino da literatura, em Portugal como noutros países da Europa Ocidental, remonta, pelo menos aos anos 60 do século XX, quando as novas orientações formalistas, estruturalistas e semióticas, tanto nos estudos literários, como nos estudos linguísticos, tornaram inevitável a falência do paradigma filológico-historicista instituído pelo positivismo, e quando as escolas, em todos os níveis do ensino, acolheram uma população discente cada vez mais numerosa, social e culturalmente heterogénea, desprovida na sua maioria de uma herança cultural significativa, desprovida, em particular, de hábitos de leitura no âmbito familiar e progressivamente atraída e depois dominada pelos meios tecnológicos de comunicação de massas (Aguiar e Silva, 2010: 27).

Esta crise que se abateu sobre o ensino da literatura está umbilicalmente associada ao que Steiner identificou como «ocaso das Humanidades»[11] e que se agravou com a pós-modernidade (Mello, 1999: 219), a era da cultura capitalista e da globalização, marcada pelo imediato, o comercializável e o descartável e onde impera a imagem e o número, uma cultura de massas acrítica, avessa ou, pelo menos, resistente ao discurso das Humanidades, «fundado na escrita e na leitura de textos» (Aguiar e Silva, 2010: 79)[12], na hegemonia da palavra. As Humanidades constituem um conjunto de saberes que nos conferem as competências necessárias para produzir, comunicar e interpretar diferentes tipologias textuais permitindo a

[11]cf. Aguiar e Silva, 2010: 12. George Steiner, «¿El ocaso de las humanidades?» en *Revista de Occidente*, núm. 223, 1999, pp.132-158.
[12]Sobre a questão das Humanidades e da pós-modernidade leia-se o artigo de Aguiar e Silva «As Humanidades e a cultura pós-moderna» in *Actas do Colóquio A Antiguidade e nós: herança e identidade cultural*, Braga, Centro de Estudos Humanísticos, 2006, pp.619-630.

todas as pessoas, enquanto cidadãos informados, participar ativamente na sua comunidade, enfim, serem «conscientes da dignidade e das limitações da sua humanidade» (Aguiar e Silva, 2010: 23). Daqui se depreende a articulação que os estudos humanísticos mantêm com os estudos literários e a necessidade de estarem presentes na escola.

Todavia, como ficou evidente, parece existir um claro distanciamento da instituição escolar e da sociedade em relação às Humanidades ou, poderíamos dizer, uma nova forma de relacionamento entre esta e aquelas. As realidades social e escolar, com efeito, já não são as mesmas; os alunos também não. Referindo-se ao ensino secundário, Cristina Mello reconhece que o alheamento dos alunos está relacionado com o processo de «reconfiguração da realidade e com os modos da sua percepção», pelo que é necessário aceitar que

> tal como a realidade tende à rapidez, à leveza, à multiplicidade (de acordo com o que pré-anunciou Italo Calvino para o próximo milénio), também os sujeitos, em conformidade com essas "qualidades", alteram essa percepção da realidade e do simbólico (1999: 226).

Mas quererá isto dizer que a literatura e o ensino da literatura estão ameaçados como anuncia o título da obra de Todorov, *La littérature en péril* (2007). O século passado foi pródigo a vaticinar a morte da literatura. A descrença no progresso da cultura, do *logos* que lhe é inerente e a constatação da incapacidade do fenómeno literário para evitar a barbárie que marcou o século XX europeu, conduziram-na ao descrédito: «Sabemos agora que um homem pode ler Goethe ou Rilke à noite, pode tocar Bach e Schubert, e voltar na manhã seguinte ao seu trabalho em Auschwitz» (Steiner, 2014: 13).

Antoine Compagnon dá testemunho desse descrédito na sua obra *Para que serve a literatura?* (2010) ao evocar os três poderes resultantes da leitura da obra literária – o clássico – *placere et docere*; o romântico – *reunificar a experiência*; e o moderno – *reparar a língua*[13], e desembocando na proposta de um quarto poder, o pós-moderno, cuja designação, tendo em conta o momento adverso que vivem os estudos literários e o ensino da literatura, é a do *im-poder sagrado.* Este constituí, simultaneamente, uma apologia da literatura e uma perspetivização lúcida e enquadrada no nosso tempo dos seus poderes, ou seja, insta à defesa da literatura «da depreciação, na escola e no mundo» e a uma afirmação dos seus poderes, não deixando, porém, de alertar para a perda da sua hegemonia no seio da cultura pós-moderna. O Professor do Collège de France é categórico: «a literatura já não é o modo de aquisição

[13]cf. Compagnon, 2010: 38.

privilegiado de uma consciência histórica, estética e moral, e o pensamento do mundo e do homem pela literatura não é o mais comum» (2010: 43).

Contudo, em nada desmerece a literatura o facto de já não ter essa exclusividade quanto «à faculdade de dar forma à existência humana» (2010: 42). Na realidade, o cinema, a música e outros *media* têm igualmente esta capacidade. A literatura terá, então, de ser pensada como «parte inevitável das estruturas mais vastas da comunicação semântica, formal e simbólica» (Steiner, 2014; 14). Pois, afinal, já não será *só* através ou pela literatura que temos acesso à experiência e à consciência humanas (as palavras de Italo Calvino, em epígrafe, terão, desta feita, de ser atualizadas).

Apesar de tudo, nós acreditamos, como Compagnon, que a literatura é a melhor no *labor* estético e na ressonância do humano: porque aguça mais a imaginação melhor do que qualquer outra, porque desenvolve a capacidade cognitiva[14], porque aprofunda a já de si profunda relação ontológica com a palavra (Aguiar e Silva, 2010), porque a matriz da cultura ocidental, o nosso ADN, inscreve-se e projeta-se na literatura[15]. E porque, não podíamos deixar de o referir, os textos literários têm «desempenhado um papel preeminente na formação humana, na educação linguística e na educação estética dos jovens e adolescentes» (2010: 27). É este papel que queremos não caia no olvido nem seja entendido como um luxo ou privilegio que agudiza, ao invés de esbater, a clivagem entre os alunos de diferentes origens socioeconómicas no que, ao acesso aos textos literários e ao desenvolvimento da sensibilidade estética, diz respeito. Além disso, numa época especialmente voltada para o ensino de «conhecimentos científicos ou técnicos aos quais se atribui uma utilidade prática imediata, quer dizer: uma aplicação laboral directa» (Savater, 2006: 118) é necessário erguer a bandeira das Humanidades, não como conjunto de saberes antagónicos ou rivais daqueles mas, pelo contrário, para potenciar o diálogo com outros saberes e para promover a capacidade de «julgar, argumentar, deliberar, assumir responsabilidades culturais e cívicas» (Aguiar e Silva, 2010: 52). Não terá sido a despropósito que na Conferência da UNESCO, em

[14]Por exemplo, em relação à capacidade narrativa, Fernando Savater compara a literatura com o cinema e afirma o seguinte: «a sensibilidade narrativa é, acima de tudo, sensibilidade literária: aprende-se fundamentalmente lendo, embora haja outras importantes formas narrativas que a educação não deve descuidar, como é o caso da cinematográfica. Mas a leitura é sempre uma actividade intelectual em si própria, um esboço de pensamento, qualquer coisa de mentalmente mais activo do que ver imagens» (2006: 140-141).

[15]Ao enfatizar os poderes da literatura não estamos a recusar qualquer beneficio resultante da utilização de outros discursos ou a rejeitar a sua presença dentro da sala de aula. Pelo contrário, consideramos extremamente positivo e proveitoso um diálogo entre diferentes manifestações artísticas e, é neste sentido, que estamos de acordo com o que sugere Aguiar e Silva ao propor «o aproveitamento das possíveis articulações dos textos literários com textos pictóricos, com textos musicais e com textos fílmicos» (2010: 210).

Lisboa, em 2006, António Damásio afirmou: «a matemática e as ciências não fazem cidadãos»[16].

Tendo em conta esta dimensão formativa do texto literário que temos vindo a evidenciar, porque não selecionar textos que, além de permitirem o desenvolvimento da competência comunicativa e literária – obviamente o primeiro objetivo da aula de Português -, favoreçam também o espírito crítico e a reflexão sobre questões éticas? Por outras palavras, tendo o professor de Português a possibilidade de escolher entre diversos textos literários para apresentar aos seus alunos, não seria interessante selecionar aquele(s) que constitue(m) um desafio, ao contribuir para o seu autoconhecimento e capacidade de conhecer melhor o Outro e questionar o mundo?

Desta forma, propor aos alunos o comentário e reflexão, devidamente adequados ao seu nível de desenvolvimento, sobre o conjunto de costumes e valores que eles mesmos possuem, que caracterizam a sociedade onde se inserem ou outras sociedades que têm a oportunidade de conhecer através dos textos, poderá revelar-se verdadeiramente enriquecedor para a sua formação. Note-se que o conceito de ética é aqui entendido – *lato sensu* – exatamente como o propõe de forma muito clara Fernando Savater, ao distingui-lo do conceito de moral, sendo este o conjunto de costumes e valores de determinada pessoa ou sociedade e aquele a *reflexão* sobre esse conjunto de valores[17]. Esta reflexão será condição *sine qua non* para nos aperfeiçoarmos no que Savater diz ser a *arte de viver* (Savater, 2008: 32). Para Luís Araújo,

> a reflexão ética visa traçar um itinerário conducente à experiência quotidiana da Dignidade, gera necessariamente uma sabedoria, capaz de propiciar verdades para a vida, vocacionada a pensar os argumentos humanos para o afrontamento do erro, da injustiça, da desordem e da violência. Tal perspectiva, a um tempo antropológica e axiológica, é uma empresa de avaliação e transmutação da situação humana, ou seja, uma tentativa de compreensão preocupada da existência, mas comprometida na mudança para melhor (Araújo, 2010 : 20).

Tanto para Araújo como para Ricoeur, a reflexão ética possui uma aplicabilidade efetiva, isto é, «uma sabedoria prática» (Jardim, 2002: 45). A literatura, com o seu poder para evocar mundos alternativos, «contém um saber insubstituível, circunstanciado e não

[16]Diário de Notícias, de março de 2006.
[17]cf. Savater, 2008: 51. Remetemos também para um excerto de uma entrevista feita ao filósofo espanhol retirada de site escolavirtual.pt.

resumível, acerca da natureza humana», que ajuda no desenvolvimento da personalidade dos leitores, ao «permitir aceder a uma experiência sensível e a um conhecimento moral que seria difícil, e até mesmo impossível, adquirir nos tratados dos filósofos» (Compagnon, 2010: 44).

Segundo Compagnon – e nós estamos inclinados a concordar com ele – este poder da literatura contribuí «de forma insubstituível para a ética prática e para a ética especulativa» (*ibidem, ibidem*). Parecem-nos, portanto, evidentes os benefícios de uma abordagem desta natureza se entendermos o ensino da literatura num âmbito mais alargado da educação dos jovens.

Esta proposta não pressupõe, de forma alguma, a secundarização da leitura e interpretação do texto literário em prol da divulgação de uma ideologia ou de outro preceito qualquer. De facto, há que não esquecer que enquanto obra de arte ou fenómeno estético, o texto literário, na aula de Português, e a respetiva interpretação apoiada na sua forma – na exploração integrada da forma da expressão e da forma do conteúdo – estão plenamente justificados. Por outras palavras, a sua presença na aula de Português é legitimada *gratia sui*.

Porém, em contexto educativo e exatamente porque «ler e interpretar um texto literário é um acto crítico» (Aguiar e Silva, 2010: 214) não devemos escamotear as suas potencialidades pedagógicas no que à reflexão sobre questões éticas diz respeito, já que a literatura permite

> conhecer a pluralidade e a relatividade, mas também a permanência e a universalidade dos valores éticos e, em última instância, da própria condição humana [e] é uma fascinante aventura cognitiva, uma fundamental aprendizagem da vida e uma riquíssima experiência pedagógica. A literatura, desde os poemas homéricos até aos dias de hoje, proporciona a representação incomparavelmente valiosa dessa mutabilidade e dessa constância, com os seus conflitos e dilemas, com as suas emoções e paixões, com as suas grandezas e misérias (Aguiar e Silva, 2010: 42).

Nesta linha de pensamento, Rosana Acquaroni, professora e investigadora na área do espanhol língua não materna, possui, a nosso ver, uma posição pedagógica muito interessante ao tentar conciliar a dimensão autotélica da literatura - que reconhece uma função eminentemente estética da obra literária e, consequentemente, o seu valor absoluto e autónomo – e a dimensão ou valor instrumental da literatura, afirmando que ambas dimensões não têm porque ser incompatíveis. Segundo a autora,

> el sentimiento estético que provoca la lectura de un texto literario puede servir para que el lector no solo se emocione, sino para que reflexione, tome conciencia, comprenda mejor el mundo, y, por qué no, para que aprenda algo nuevo de una lengua y/o de una cultura (Acquaroni, 2007: 19).

Na nossa opinião, este duplo efeito didático da literatura – desenvolvimento da sensibilidade estética e desenvolvimento da capacidade de refletir, de criticar e de abertura ao mundo, de pensar o humano – constitui uma das grandes vantagens de levar à sala de aula o texto literário e legitima a questão que aqui se tenta problematizar. Outra vantagem está obviamente relacionada com as potencialidades do texto literário para estimular o desenvolvimento da competência comunicativa[18].

Se atendermos à proposta de Acquaroni constatamos que se consubstancia num esforço de concertação dos paradigmas que têm agitado a Teoria da Literatura desde os anos 60 do século passado, com repercussões óbvias nos estudos literários e no sistema escolar. Vários especialistas manifestaram esta tendência conciliatória. Até um estruturalista como Todorov, nota Jacinto do Prado Coelho, «propõe que se analise a motivação estética sem se ignorar a motivação "realista"» da obra de arte (1976: 57). De facto, na sua já citada obra, *La littérature en Péril*, Todorov parece apostar na articulação entre as abordagens externa e interna, isto é, uma abordagem complementar que aceite a estreita relação da obra literária com o mundo sem com isso comprometer o reconhecimento das propriedades do discurso poético. Por outras palavras, propõe, por um lado, que não se acatem as generalizações abusivas de cunho estruturalista - que dão conta da obra literária como objeto fechado, autossuficiente e absoluto, sem finalidade externa; por outro, que não se persiga a lógica historicista que entende o texto literário como causa e efeito da realidade exterior (Todorov, 2009: 36).

Outros especialistas comungam desta opinião e estamos plenamente de acordo com eles: no emblemático *Ao Contrário de Penélope*, Jacinto do Prado Coelho coloca a questão da seguinte forma:

> (…) dizer que a marca do estético é específica da obra literária, no conceito de literatura mais ou menos generalizado a partir do Romantismo, não implica por força advogar um esteticismo formalista. Só com humanidade não se faz

[18]«(…) ler textos literários na escola é um dos grandes contributos para a aquisição da competência linguística e do seu aprimoramento.» (Mendes, 1997: 155, 160-161)

> literatura, mas é humanidade (vivências, sentimentos, ideias) o pré-texto do texto, a matéria a que a literatura dá forma. E nem sempre a linguagem da obra literária é intransitiva; grandes poema como a *Divina Comédia* ou *Os Lusíadas* nos surgem esteticamente impuros, se chamarmos impureza à vontade de denunciar o real e de agir sobre os leitores, com vista a modificá-lo. Extremamente complexa, a obra literária solicita vários ângulos de abordagem; requer ainda uma atenção muito lúcida ao vaivém de relações entre o real (o não-literário) e o supra-real, logo ao papel do referente no próprio funcionamento da obra enquanto literatura (1976: 49).

As palavras de Prado Coelho salientam o convívio possível e necessário entre a natureza estética da obra literária e a sua abertura ao mundo e à vida do homem que, aliás, a antecedem. A indissociabilidade entre forma e conteúdo, entre texto e pré-texto, pressupõe que se reconheça, simultaneamente, a «marca do estético» inerente à literatura e às relações, de vária ordem, que esta estabelece com o real.

Convicção semelhante demonstra Maria Vitalina Leal de Matos quando, a propósito do papel do crítico literário, declara que:

> A nossa aposta consiste no seguinte: recolher tudo o que há de positivo nas tendências formais que se desenvolvem desde os finais do século XIX e que concebem a obra literária como objecto susceptível de ser estudado em si mesmo – não renunciaremos a esta orientação «para o texto»; mas tal orientação não nos servirá de «álibi» para a recusa do juízo ou da tomada de posição que a obra nos exige (1987: 18-19).

Como podemos verificar, apesar de advogar uma crítica centrada na obra literária, a autora rejeita o hermetismo formalista, pois que atribui ao crítico a faculdade de a julgar e de a *referir*, estabelecendo «a conexão [daquela] com o húmus social, psíquico ou filosófico em que se origina» (Matos, 1987: 16).

Além disso, considera que, «pela sua índole de sistema semiótico de segundo grau» (*ibidem, ibidem)*, a obra literária exige ser perspetivada, tendo em conta uma série de outros códigos que, para além do linguístico, atuam também no sistema literário, como os

ideológicos, axiológicos, estéticos, etc.[19], formulando, assim, uma ideia semelhante à de Prado Coelho, quando refere a necessidade de abordar a obra sob vários ângulos, dada a sua complexidade.

Tanto Prado Coelho como Maria Vitalina Leal de Matos defendem, portanto, a autonomia do estética e o estatuto poético da literatura sem, contudo, porem em causa o diálogo que o texto literário tem como o mundo. E é por esta razão que, nos respetivos artigos, ambos trazem à colação, em jeito de síntese, as certeiras palavras de José Guilherme Merquior sobre a importância da mensagem ética:

> toda a vez que a análise estilística permanece muda à mensagem ética da literatura – que nada tem em comum com a heresia didáctica -, os estudos literários se tornam indignos do seu título de humanidades, ineptos para a nobre responsabilidade do julgamento crítico (Colóquio/Letras, nº 10)[20].

Exatamente por se tratar de um fenómeno estético, de um objeto artístico, a obra literária tem a capacidade de inovar, de surpreender[21], penetrando mais fundo e de forma mais significativa e impactante na memória cognitiva e afectiva do leitor; porque retrata a vida, sugere a vida e dá conta da condição humana, a literatura tem, efetivamente, um valor formativo que não devemos desaproveitar com receio de incorrer numa perspetiva utilitária. O texto literário, porque «fala de mim e dos outros» e «apela à emoção e à empatia» (Compagnon, 2010: 46) contribui para uma auto e heterognose[22]. É, portanto, o «lugar por excelência da aprendizagem de si e do outro» (Compagnon, 2010: 54). Enquanto «exercício do pensamento», a leitura de textos literários convoca a imaginação e incita à «experimentação de possíveis», «inventa uma reflexão indissociável da ficção, visando menos anunciar verdades do que introduzir a dúvida, a ambiguidade e a interrogação nas nossas certezas» (Compagnon, 2010: 49-50).

---

[19]cf. Matos, 1987: 16.

[20]*apud* Prado Coelho, 1976: 49 e Matos, 1987: 18.

[21]Na terminologia dos formalistas russos empregaríamos o termo *estranhamento* para designar o que, segundo Chklovski, «consiste na criação de efeitos destinados a suscitar, no leitor, uma estranheza que contraria a rotina» (Reis, 2008: 155). Diz Chklovski: «en examinant la langue poétique aussi bien dans ses constituants phonétiques et léxicaux que dans la disposition des mots et des constructions sémantiques constituées par ces mots, nous nous apercevons que le caractère esthétique se révèle toujours par les mêmes signes: il est créé consciemment pour libérer la perception de l'automatisme» (*apud* Reis, 2008: 156)

[22]É no confronto com o Outro, quer em processos de identificação quer em processos de diferenciação, que construímos a nossa identidade e um conhecimento mais aprofundado de nós próprios. No dizer de Paul Celan: «Sou mais eu quando sou tu» (citado por Steiner, 2011: 17). É no encontro com o outro que estabelecemos pontes de diálogo e fraternidade. Convocamos, uma vez mais as palavras de Paul Celan: «Não vejo diferença de princípio entre um aperto de mão e um poema» (1996: 19).

Temos até aqui defendido um valor formativo[23] para a literatura reconhecendo-lhe, assim, uma dimensão humanizadora. Tal assunção não é, nem nunca foi, consensual e a crítica literária atual reflete ainda este estado de coisas. Harold Bloom adverte, no seu *Cânone Ocidental*, que «ler os melhores dos melhores autores – digamos, Homero, Dante Shakespeare, Tolstoi – não fará de nós melhores cidadãos» e, sentencia, citando Oscar Wilde: «A arte é perfeitamente inútil» (2011: 30).

Já George Steiner não demonstra ser tão intransigente mas afirma peremptoriamente: «a verdade, simples mas desanimadora, é que temos muito poucas provas de que os estudos literários contribuam em grande medida para enriquecer ou consolidar as qualidades morais, muito poucas provas de que *humanizem*. Nada demonstra que os estudos literários tornem um homem realmente mais humano. E pior ainda: há indícios que sugerem o contrário» (2014: 105-107). A menção de Steiner à barbárie que marcou o século XX faz ecoar na nossa memória a pergunta de Theodor Adorno que contesta a possibilidade de escrever poesia após Auschwitz.

A resposta, por mais absurdo que possa parecer, poderá estar no próprio *lager*. A propósito da impossibilidade de a literatura redimir o horror ou resgatar a vida diz-nos Antoine Compagnon (2010: 40): «Mas haverá mais bela homenagem à literatura do que a de Primo Levi, em *Se isto é um homem*, recitando o canto de Ulisses e narrando *A Divina Comédia* ao seu companheiro de Auschwitz?: «Considerate la vostra semenza,/fatti non foste a viver come bruti,/ma per seguir virtute e canoscenza»[24].

A leitura destes versos resgatou, momentaneamente, Primo Levi da vil realidade: «Por um momento, esqueci-me de quem sou e onde estou» (Levi, 2002: 126). A criação de uma obra de arte – qualquer que ela seja -, enquanto exercício do pensamento, possui uma dimensão ética que seria imperdoável desperdiçar. É o que nos diz Harold Bloom quando afirma que «só a leitura aprofundada e constante funda plenamente e reforça uma personalidade autónoma». E é também o que sugere Paul Ricoeur ao defender que a *identidade narrativa* – aptidão para narrar, de forma concordante, os acontecimentos heterogéneos da existência – era indispensável à constituição ética (*apud* Compagnon, 2010: 46-47). Sintetizando as posições anteriores, Jean-François Forges afirma que «mediante a leitura, vai-se criando uma personalidade independente capaz de ir ao encontro do outro» (2006: 46-47). É este, creio, o objectivo a perseguir para a educação de hoje e de sempre:

[23]«Bem orientado, o ensino da literatura, porque põe em jogo a inteligência, a sensibilidade, a cultura, a personalidade inteira do aluno (como do professor) é altamente formativo» (Prado Coelho, 1976: 63).

[24]*O Inferno*, canto XXVI.

educar e formar para a autonomia e para uma humanidade partilhada.

O próprio Steiner, apesar do desencanto e descrença na civilização europeia, não nos faz esquecer as lições dos *seus* mestres e recorda o pensamento de F. R. Leavis, que se baseia «na convicção de que há uma relação estreita entre a capacidade que um homem tem de responder à arte e a sua aptidão geral para uma existência humana» (2014: 362). Essa capacidade, acrescenta Steiner, «pode ser despertada e enriquecida pelo crítico. A educação da sensibilidade é uma pré-condição do juízo lúcido dos assuntos humanos» (*ibidem, ibidem*) e chama à colação Leavis para aclarar o seu raciocínio: «pensar sobre as questões políticas e sociais é uma atividade que deve ser feita por espíritos dotados de uma educação literária efetiva, e levada a cabo numa atmosfera intelectual informada por uma cultura literária viva» (*apud* Steiner, 2014: 362). Continua o professor de Oxford: «Quando uma sociedade não possui no seu interior uma literatura contemporânea importante nem o exercício paralelo do questionamento crítico, «o "espírito" (e o espírito inclui a memória) não vive completamente». E conclui, dizendo que «a concepção que Leavis faz da crítica literária é, acima de tudo, a defesa de uma ordem social viva e humana» (Steiner, 2014: 362).

Convém ressalvar que Steiner aborda a questão da crítica literária do ponto de vista da universidade mas, estamos em crer, podemos daqui reter importantes linhas de reflexão aplicáveis ao ensino básico e secundário. Desde logo, a que estabelece uma estreita relação entre a condição estética da obra literária e a capacidade de pensar e abrir-se ao humano, reforçando o alcance reflexivo da obra de arte literária que temos vindo a mencionar. Em segundo lugar, a chamada de atenção para a necessidade de existir um mediador – o crítico literário – que dinamize essa relação. No contexto do ensino obrigatório, o professor, à semelhança do professor-investigador universitário, tem o dever de cumprir esse papel, pois também é um crítico[25] e é nesta equação texto-professor-aluno que o texto poderá revelar-se em toda a sua plenitude, pois que o *aparecimento* da obra literária, a sua revelação está muito dependente da mediação do crítico[26]. É por esta razão que é possível dizer que «há maior prazer em compreender uma obra através de uma leitura crítica do que em olhá-la quando ela nos permanece fechada, muda e hostil» (Matos, 1987:15), exatamente porque a obra, através dessa leitura crítica, ilumina-se e revela a sua riqueza de sentidos.

[25]Maria Vitalina Leal de Matos considera que «o professor de literatura terá de ser um crítico, o que equivale a dizer um "bom amador" e alguém que se arrisca a emitir juízos» (1987: 14). Embora a autora esteja a falar no contexto do ensino superior, julgamos que o professor do ensino básico e do ensino secundário tem, igualmente, de cumprir esta função, não só porque a sua formação científico-pedagógica assim o exige, mas também porque, em matéria de educação, acreditamos que não existe um ensino neutro (cf. Savater, 2006: 152).
[26]cf. Matos,1987: 16.

O que até aqui aduzimos quanto às potencialidades formativas e humanizadoras da literatura, consideramos nós, resulta precisamente da articulação entre as suas dimensões ética e estética. Assim, será pertinente debruçarmo-nos, mais aprofundadamente, sobre os laços que a criação literária estabelece com a ética e que, como é expectável, estão dependentes da «representação literária do homem da sociedade e da vida» (Aguiar e Silva, 2010: 38), isto é, da cosmovisão representada na obra literária.

Milenares e controversas, as relações entre ética e literatura marcaram incontornavelmente a poética ocidental e permanecem atuais, tendo como principal "campo de batalha" a ancestral oposição entre as doutrinas platónica e aristotélica, já que, como sabemos, a primeira decreta a expulsão dos poetas da cidade ideal, despojando a poesia da sua autoridade; e a segunda, ao reabilitar o conceito de mimese e ao defender o valor moral e epistemológico da arte, na sua dimensão catártica, restitui-lhe o seu lugar na *polis* (Azevedo, 2005).

Além disso, ao longo dos tempos, o poder político e o poder religioso têm-se imiscuído nas relações que a literatura estabelece com a ética, operando mecanismos de controle e censura de vária ordem e servindo-se sempre da literatura como via de consecução de interesses mais ou menos velados[27].

Mais recentemente, temos assistido a um recrudescimento do interesse pela «perspetivização ética da literatura» na teoria e na crítica literárias[28], nem sempre com as melhores consequências para a literatura assim como para o seu ensino. Entre elas, destacamos o didatismo moralista de pseudo-programas de ensino da língua e da literatura que se revela duplamente pernicioso pois, se, por um lado, impõe a leitura dogmática de determinados textos adscritos à ideologia que pretendem veicular, por outro, ocultam ou mesmo proíbem os textos que se afastam daquela ou que consideram politicamente incorretos.

Outra questão sensível prende-se com o facto de existirem textos literários «refractários ou, mais grave ainda, adversos a princípios éticos (…) hoje consagrados como pilares universais da civilização» (Aguiar e Silva, 2010: 41). Muitos desses textos são antiquíssimos. A sua interpretação requer, não só uma perspetiva histórica que permita compreender a cosmovisão que está por de trás da tessitura da obra, caso contrário corremos o risco de incorrer em interpretações anacrónicas, mas também a consciência de que os juízos

[27]cf. Aguiar e Silva,2010: 39.
[28]cf. Aguiar e Silva, 2010: 40.

éticos reclamam uma reflexão aturada, não sendo, por isso, suficiente apelar a uma justificação desses juízos com base em fatores histórico-contextuais[29].

Os malefícios que brevemente expusemos, e que resultam de uma abordagem ética distorcida e perniciosa da literatura, devem ser tidos como exemplos de condutas a evitar. No exercício da docência, os professores de português devem tê-los sempre presentes para que, de forma alguma, comprometam o estatuto poético da literatura, isto é, a sua autonomia como produção artística e *thesaurus* cultural. Este compromisso com o estético, como temos tentado demonstrar, não inviabiliza abordagens complementares do fenómeno literário se os fundamentos científico-pedagógicos que as sustentam respeitarem esse compromisso.

Das relações entre a ética e a estética, centramos até agora a nossa atenção no texto literário e nos efeitos, para nós, benéficos, que podem causar no leitor. Não abordamos, portanto, a instância do autor nem consideramos oportuno fazê-lo aqui, até porque cremos que cabe ao professor, como crítico que também deve ser, fazer os seus juízos, ponderar e selecionar as obras que considere mais adequadas às necessidades e interesses dos seus alunos, evitando incorrer nos erros a que acabámos de fazer referência.

De facto, não será tanto na óptica da criação literária (autor) como da obra literária (texto) e de quem a receciona (leitor ou ouvinte) que situamos esta nossa reflexão, exatamente por considerarmos que a discussão da dimensão ética da literatura - sempre devedora, em primeira instância, da dimensão estética da obra literária[30] - tem pertinência no contexto educativo, onde a abordagem pedagógica do texto literário é uma realidade, cremos nós, necessária para o desenvolvimento do aluno enquanto pessoa.

Repare-se que a bibliografia especializada no ensino do Português e da Literatura reitera estas virtualidades pedagógicas do texto literário e chama a atenção para esta dimensão ética da Literatura, uma questão, como já vimos, polemizada desde os seus primórdios.

Jacinto do Prado Coelho afirma mesmo que «não há disciplina mais formativa que a do ensino da literatura. Saber idiomático, experiência prática e vital, sensibilidade, gosto, capacidade de ver, fantasia, espírito crítico – a tudo isto faz apelo a obra literária, tudo isto o seu estudo mobiliza» (1976: 45-46).

Este mesmo valor formativo da Literatura pode ser vislumbrado nas palavras de um outro especialista que afirma serem

[29]Aguiar e Silva é claro quando afirma que «compreender histórico-contextualmente não significa aceitar ou justificar os valores éticos que são objecto dessa compreensão» (2010: 42).

[30]Concordamos plenamente com Jacinto do Prado Coelho quando afirma «que pode, até certo ponto, haver (eu diria: deve haver) adesão estética do leitor independentemente da adesão ideológica» sem, contudo, esquecer que «a «mensagem ética» situa-se num plano, creio, de maior universalidade – e constituí, sem dúvida, mais uma dimensão a considerar quando nos ocupamos do ensino da literatura, ou, mais precisamente, do valor da literatura na formação integral dos homens» (1976: 49).

> os significados e valores antropológicos, éticos, sociais e políticos constitutivos do textos literários» e «plasmados em formas e em arquitecturas estético-verbais (…) que religam a literatura à vida, ao mundo e à história e que justificam e legitimam em boa parte o seu ensino (Aguiar e Silva, 2010: 37-38)[31].

Claro está que, como adverte Aguiar e Silva, dar destaque à dimensão ética, «nos planos da teoria, da hermenêutica e da crítica literárias, aos problemas e aos valores da ética não equivale a secundarizar, menosprezar ou elidir as formas e as estruturas que os escritores constroem como literatura e que os leitores lêem como literatura.» Creio que o mesmo se poderá aplicar, com as devidas ressalvas[32], ao plano do ensino da literatura, pois, não esqueçamos,

> os poemas, as narrativas e os dramas representam nos seus mundos imaginários sentimentos, paixões, ideais e valores como o amor, a justiça, a liberdade, o ódio, a violência, a ambição, etc., não sendo possível eliminar dessa representação os elementos éticos que lhe são consubstanciais e sem os quais (…) careceriam de sentido (Aguiar e Silva, 2010: 39).

Os próprios documentos orientadores do ensino do português atestam a importância da leitura e comentário dos textos literários para o desenvolvimento da sensibilidade estética (isto é, a capacidade para entender e apreciar a dimensão conotativa da linguagem poética) e do espírito crítico e reflexivo dos alunos sobre questões éticas.

Destacamos, a título de exemplo, nas Metas de Português para o Ensino Básico, no domínio da Educação Literária, para o 7º ano de escolaridade, o objetivo número dezoito – *Ler e interpretar textos literários* -, o descritor de desempenho número seis que prevê que o aluno será capaz de: «identificar e reconhecer o valor dos seguintes recursos expressivos: enumeração, personificação, comparação, anáfora, perífrase, metáfora, aliteração, pleonasmo e hipérbole.»[33]; e o objetivo número dezanove – *Apreciar textos literários* -, descritor de desempenho número três que prevê que aquele seja capaz de «exprimir, oralmente e por escrito, ideias pessoais sobre os textos lidos ou ouvidos.»

---

[31]Vítor Aguiar e, *As Humanidades, os Estudos Culturais, o Ensino da Literatura e a Política da Língua Portuguesa*, Coimbra, Almedina, 2010, pp. 37 e 38.

[32]Ao incidir na dimensão ética dos textos literários não se pretende impor um *corpus* ideológico dogmático mas tão só proporcionar, através da seleção de textos literários linguisticamente ricos, esteticamente luminosos e com potencial para a reflexão ética, uma apropriação integradora desses mesmos textos que contribua para desenvolver nos alunos a competência linguística, a sensibilidade estética e a reflexão crítica e abertura ao mundo.

[33]cf. Metas Curriculares do Português para o Ensino Básico, p.53.

Para o 8º ano de escolaridade, referimos o objetivo número vinte com a mesma designação do primeiro objetivo identificado para o 7º ano, descritor de desempenho número oito que pressupõe que o aluno seja capaz de «identificar e reconhecer o valor dos recursos expressivos já estudados e, ainda, dos seguintes: antítese, perífrase, eufemismo, ironia», bem como o objetivo número vinte e um – *Apreciar textos Literários* -, descritor de desempenho número dois que propõe que o aluno seja capaz de «reconhecer valores culturais e éticos presentes nos textos»[34].

Quanto ao Programa de Português para o 3º ciclo do Ensino Básico mencionamos, por exemplo, na competência específica da Leitura, no ponto *Ler para apreciar textos variados*, os seguintes descritores de desempenho: «expressar, de forma fundamentada e sustentada, pontos de vista e apreciações críticas suscitados pelos textos lidos em diferentes suportes» e «reconhecer e reflectir sobre os valores culturais, estéticos, éticos, políticos e religiosos que perpassam nos textos»[35]; e no ponto *Ler textos literários*, outros quatro descritores de desempenho: «exprimir opiniões e problematizar sentidos, como reacção pessoal à audição ou leitura de uma obra integral»; «analisar processos linguísticos e retóricos utilizados pelo autor na construção de uma obra literária»; «valorizar uma obra enquanto objecto simbólico, no plano do imaginário individual e colectivo»; «reconhecer e reflectir sobre as relações que as obras estabelecem com o contexto social, histórico e cultural no qual foram escritas»[36].

Assim, do ponto de vista pedagógico-didático, as duas esferas do texto literário - estética e ética - não teriam, por conseguinte, que ser excludentes mas, pelo contrário, deveriam coexistir harmoniosamente, no âmbito do ensino e aprendizagem do Português, em prol da formação integral dos alunos.

Em *Los hijos del limo* (1956), Octavio Paz discorre sobre a poesia e as suas palavras, acreditamos, são inteiramente aplicáveis a toda a criação literária digna desse nome, pois exprimem de forma contundente e luminosa, o encantamento e poder que a literatura encerra, dando-nos conta, afinal, da dualidade da natureza humana de quem participa no texto, autor e leitor:

> A poesia é conhecimento, salvação, poder, abandono. Operação capaz de mudar o mundo, a actividade poética é revolucionária por natureza; exercício espiritual, é um método de libertação interior; A poesia revela este mundo; cria outro. (…)

[34] *ibidem*, p.61.
[35] cf. Programa de Português do Ensino Básico, p.124.
[36] *ibidem*, p.125.

> Expressão histórica de raças, nações, classes. Nega a história: no seu seio resolvem-se todos os conflitos objectivos e o homem adquire finalmente consciência de ser algo mais do que trânsito. Experiência, sentimento, emoção, intuição, pensamento não dirigido. Filha do acaso. Fruto do cálculo. Arte de falar de forma superior; linguagem primitiva. Obediência às regras; criação de outras. Imitação dos antigos; cópia do real, cópia de uma cópia da Ideia. Loucura, êxtase, logos. (…) Ensinamento, moral, exemplo, revelação, dança, diálogo, monólogo. Voz do povo, língua dos eleitos, palavra do solitário. Pura e impura, sagrada e maldita, popular e minoritária, colectiva e pessoal, nua e vestida, falada, pintada, escrita, ostenta todos os rostos, porém, há quem afirme que não possui nenhum: o poema é uma máscara que oculta o vazio; prova formosa da supérflua grandeza de toda a obra humana (*apud* Mello, 1999: 223).

De facto, a literatura é tudo isto, uma autêntica maiêutica, no sentido em que nos revela o humano, propicia uma experiência do humano, desafiante e reveladora do eu e do outro: «Grande parte da luz de que dispomos sobre a nossa condição essencial e interior é ainda a que nos proporciona o poeta» (Steiner, 2014: 25). A literatura não nos pode salvar da barbárie, é certo, mas desenvolve progressivamente, de forma exigente, o conhecimento e compreensão da complexidade da condição humana, permitindo-nos formar uma conceção dos homens que engloba o que há em nós de mais funesto e o que há de mais luminoso, ajudando-nos, consequentemente, a melhor *temer*[37] e celebrar, respetivamente, essas facetas da nossa existência.

Será, então, um contrassenso dizer que uma utilização legítima da literatura resulta, precisamente, da sua relevância estética? Em contexto educativo, isto é, no plano do interesse pedagógico, estamos em crer que não. Não, quando a «mais alta missão pedagógica [é] contribuir para a formação humana, espiritual e moral dos alunos» (Mello, 1999: 223) e não, quando o respeito pelo texto literário, pela autonomia da linguagem literária permanece inabalável.

A obra literária, porque é obra de arte, fruto da atividade poética - no verdadeiro sentido da palavra *poiesis* - que o autor opera na linguagem e o que o leitor, num processo sempre renovado de significação, completa, dá-nos o mundo e o homem e concorre para a

[37]Refletindo acerca da violência, Fernando Savater considera que «a virtude fundamental da nossa condição violenta é ter-nos ensinado a temer a violência e a valorizar positivamente as instituições que nos fazem desistir dela» (2006: 89). A escola e, neste contexto, a literatura, podem ajudar o aluno-leitor a despertar para o impacto dessa faceta da humanidade.

vida, pelo que o seu significado, o seu valor e o seu prazer estético têm, por conseguinte, um poder que transcende a sua circunstância contextual e perdura no tempo.

Assim, o que está em causa não é a seleção de obras literárias que na sua génese obedeçam a propósitos morais, cívicos, sociais ou políticos ou que veiculem determinada ideologia, mas sim optar por obras que, pelas suas características estético-formais e temáticas, pela sua capacidade de evocar mundos possíveis e de ampliar o conhecimento e o diálogo com a vida e a condição humana, cumpram essas potencialidades pedagógicas e possam propiciar o desenvolvimento da competência literária, da sensibilidade estética, do espírito crítico, da capacidade de autoquestionamento e abertura ao mundo que, a par com a competência linguística ou comunicativa e no quadro de uma educação humanista, o professor de português tem o dever de promover.

Não poderíamos, portanto, estar mais de acordo com as palavras de Fernando Azevedo (2006) quando assevera que «a literatura e o seu estudo devem ser considerados intelectualmente provocativos e, ao mesmo tempo, humanizantes, ao possibilitarem uma visão crítica da identidade dos sujeitos e mesmo das alteridades, pois, graças à sua dimensão ética, estética, axiológica e renovadora, o ser humano pode (re)construir visões do mundo, e, simultâneo, crescer como pessoa e verdadeiro cidadão»[38].

3. O comentário do texto literário: Ética e Estética

3.1. O comentário do texto literário na aula de Português: a forma e o conteúdo

Os limites da minha linguagem significam os limites do meu mundo.
Wittgenstein

O senso da realidade e o senso poético iluminam-se reciprocamente.
Óscar Lopes

Contemplada recentemente pelas Metas Curriculares de Português (2012), a Educação literária é um domínio que «congregou vários descritores que antes estavam dispersos por

[38] *apud* Sardinha & Machado, 2013: 21.

diferentes domínios» restituindo, noutros moldes, à leitura e ao comentário do texto literário a presença na aula de Português, outrora perdida.

Encarada como «repositório de todas as possibilidades históricas da língua» que «veicula tradições e valores e é, como tal, parte integrante, do património nacional» a literatura reafirma o seu importante contributo «para a formação completa do indivíduo e do cidadão»[39]. O Programa de Português do Ensino Básico homologado em 2009 e em progressiva aplicação desde então, reconhece também a importância dos textos literários enquanto consubstanciação da dimensão artística da língua portuguesa que favorece «um "diálogo" mais complexo e mais rico com a experiência pessoal do aluno, alargando as suas experiências, despertando a sua curiosidade e ampliando o seu conhecimento do mundo e dos outros»[40].

Na análise realizada ao referido programa e ao antigo Programa de Língua Portuguesa de 1991, Maria Adriana Martins Gonçalves[41] constata qua ambos sublinham a importância pedagógica da literatura «enquanto veículo de ensino da língua e das potencialidades que ela encerra ao nível estético, e enquanto processo de socialização e de solidarização com a espécie humana, através da apropriação, pelo leitor, das matrizes existenciais que dela emanam» (2012: 47). E continua, concluindo:

> De acordo com tais princípios, a aula de língua portuguesa constitui-se, assim, como espaço privilegiado de abertura ao mundo, encarando-se a posse da competência leitora com primordial na formação cognitiva, afectiva e ética dos jovens e mesmo como inestimável contributo no esbatimento das assimetrias sociais de partida que marcam a população escolar (*ibidem*, *ibidem*).

No âmbito da Educação Literária, pretende-se que os alunos, na experiência heurística e no diálogo indagador que estabelecem com os textos literários, desenvolvam a designada competência literária[42]. Importa, pois, esclarecer em que consiste a competência literária, um conceito com origem na poética generativa, e que foi definido, pela primeira vez, por Bierwisch (1965) como tentativa de aplicar o conceito de competência linguística cunhado por Chomsky ao domínio da poética. Sinteticamente, poderíamos dizer que competência

[39]cf. Metas Curriculares do Português para o Ensino Básico, p.6.
[40]cf. Programa de Português do Ensino Básico, p.14, 137.
[41]GONÇALVES, Maria Adriana Martins, «Lugar(es) da literatura no ensino do português. Análise crítica de Programas e Manuais de Língua Portuguesa para o 9º ano de escolaridade» *in* Sensos 4, nº 2, vol.2, 2012, pp.41-59.
[42]Sobre o conceito de competência literária consulte-se a obra de Aguiar e Silva, *Competência Linguística e Competência Literária. Sobra a possibilidade de uma Poética gerativa*, Coimbra, Almedina, 1977.

literária é o saber que permite compreender e produzir textos literários[43]. Para Fernanda Irene Fonseca é já um conceito que adquiriu um sentido mais alargado, «que engloba as dimensões textual e contextual da actuação verbal e pode ser definida como a capacidade de recepção e fruição do texto literário encarado como produto linguístico (textual) de um modo de comunicação específico» (2002: 43).

Nas aulas de Português, o contacto com este *modo de comunicação específico* não deve ser menosprezado em prol de modos de comunicação corrente (associados ao texto não-literário), não só porque o desenvolvimento da competência literária ajuda «no alargamento e intensificação de todas as competências que o falante actualiza ao falar a língua» (*ibidem*, *ibidem*), mas também porque o discurso literário, como temos vindo a reiterar ao longo desta nossa reflexão, proporciona «através da língua, uma relação com a própria língua como "objecto" de conhecimento e fruição» (2002: 42) e, acrescentamos nós, de reflexão sobre o humano.

Neste sentido e advogando o ensino da literatura, no âmbito do ensino do português, com base numa cultura humanista, isto é, que potencie o desenvolvimento da sensibilidade às questões estéticas e éticas a partir dos textos literários, consideramos, na senda de Aguiar e Silva (2010), que o modelo textocêntrico - e o seu correlato, a hermenêutica textual - constitui a abordagem por excelência, pois convoca o aluno-leitor na sua totalidade, e, como tal, deve ocupar um lugar de destaque na aula de língua materna.

Neste modelo, a hermenêutica está centrada na dimensão material dos textos, no trabalho sobre a linguagem e nos sentidos que potencia. Contudo, esta atenção ao texto não o encerra em si mesmo, num hermetismo esteticista, pois «convoca e legitima uma liberdade interpretativa» (Aguiar e Silva, 2010: 36) dos leitores, na medida em que o(s) sentido(s) do texto também são por eles construídos e atualizados. E é esta hermenêutica comprometida com o texto mas, simultaneamente, respeitadora da subjetividade do leitor, onde a formas e sentidos são dimensões indissociáveis dos textos, que «inscreve no texto «o grande teatro do mundo» e projeta o texto «no grande teatro do mundo», pois que todos os problemas da vida, do homem, da sociedade e da cultura estão representados, sob diferentes modelizações e em graus diversos de refração, na literatura (…)» (Aguiar e Silva, 2010: 37).

Assim, fica patente que «subjectividade e objectividade entram igualmente em jogo na leitura da obra literária» (Prado Coelho, 1976: 49). Cristina Mello também identifica, no ato de leitura, o que designa como «movimentos de subjectivação (compreensão intuitiva) e de objectivação (validação de inferências)» necessários à construção do significado textual e

[43]cf. Aguiar e Silva, 1977: 105 e segs.

defende que o ensino desta metodologia de leitura não compromete a autonomia do literário (1999: 226).

Podemos, então, dizer que a hermenêutica textual reúne, por um lado, os saberes e metodologias provenientes do diálogo com a Filologia, a História Literária, a estilística, a Retórica, etc. e, por outro, a subjetividade do leitor em toda a sua complexidade, ou seja, a sua inteligência, sensibilidade, intuição e emoção, bem como a sua enciclopédia, os seus conhecimentos da língua e os conhecimentos literários. Consequentemente, destaca a necessidade de se considerar a indissociabilidade entre forma e conteúdo para uma apropriação do texto. Esta apropriação pode e deve fazer-se, na aula de Português, através do *comentário* do texto literário. Nascido da turbulenta articulação entre filologia e hermenêutica[44], o comentário é um texto secundário, porque devedor da sua existência ao texto primário, «literária e culturalmente relevante», cujo «discurso metatextual ou metacomunicativo (…) cumpre, em relação ao leitor, insubstituível função filológica, exegética e didática» (Aguiar e Silva, 2010: 18)[45]. Constitui, desta forma, uma etapa necessária para formular um conhecimento objetivo da «letra do texto» que permita alavancar «a indagação filológica e o trabalho hermenêutico» (*ibidem*, *ibidem*: 19-20).

Face a esta conceção do comentário, muitos críticos literários recusam a sua mediação e denunciam a ausência de uma «relação amorosa, livre e criativa, do leitor com o texto literário» (Aguiar e Silva, 2010: 22). Com efeito, a atividade hermenêutica da obra literária, precisamente por se tratar de uma obra de arte, não pode ser assética e destituída de prazer estético. Mas o facto de sublinharmos a feição cognitiva e filologicamente estruturada do comentário literário (o que não deixa de ser necessário para evitar o bloqueamento da leitura e o consequente abandono do processo de compreensão[46], bem como pseudo-interpretações ou inferências arbitrárias), não significa que estejamos a recusar a expressão da subjetividade dos leitores – como já tivemos oportunidade de a referir - nem tampouco a elidir a importância do papel desempenhado pelas suas emoções. Como sagazmente afirma Jacinto do Prado Coelho, «o amor da literatura não está na razão inversa do conhecimento da literatura» (1976: 64), até porque, do grau de envolvimento dos leitores na leitura e interpretação do texto literário depende a fruição que dele experienciam.

[44]cf. Aguiar e Silva, 2010, pp. 14-18.
[45]Segundo Aguiar e Silva o comentário: explica as palavras e expressões difíceis, obscuras, arcaicas ou neológicas; dilucida formas e construções gramaticais que podem originar obstáculos à compreensão; esclarece o sentido das referências e alusões mitológicas, religiosas, históricas, geográficas, etc., que o texto contém; identifica e analisa as relações intertextuais, sobretudo aquelas que são relevantes para a interpretação do texto; examina as conexões do texto com discursos não literários; assinala os recursos retóricos e estilísticos utilizados na urdidura do texto e informa sobre a sua função e o seu significado» (2010: 18).
[46]cf. Aguiar e Silva, 2010: 22.

É neste sentido que Aguiar e Silva fala na indissociabilidade dos afetos e do conhecimento na experiência estético-literária e chama a atenção para a necessidade «indispensável de alcançar o que alguns especialistas das ciência cognitiva designam por «conhecimento quente» (*hot cognition*)» (2010: 215). Este é um conhecimento intimamente associado às emoções e aos afetos, entendidos como reação natural e mesmo inevitável dos leitores às representações do homem e do mundo proporcionadas pelos textos literários. É por esta razão que,

> as opiniões, as crenças e os valores do leitor são interpelados pelo texto literário a nível da inteligência e a nível da sensibilidade e dos afectos, num diálogo em que a inteligência clarifica e depura as emoções e em que estas vivificam e fertilizam a inteligência. Este processo interactivo da razão e das emoções, mediado pelas formas linguístico-textuais, constitui uma das mais valiosas contribuições das Humanidades para a educação da criança, do jovem e do adolescente (Aguiar e Silva, 2010: 214-215).

Esta opinião é semelhante à defendida por Cristina Mello que pretende que a descoberta do texto proporcionada pelo ato de interpretação concretize a «desejada aliança entre saber e sabor» (Mello, 1999: 226), até porque, e estamos de acordo com a autora, os benefícios da leitura resultam da «dialéctica em que o entendimento frutifica com o deleite e vice-versa» (*ibidem*, *ibidem*).

Até aqui vimos como é que podemos mediar o encontro dos alunos com o texto literário através do comentário, não esquecendo que o exercício hermenêutico constitui-se como um diálogo com o texto, que convoca a inteligência, os conhecimentos e a sensibilidade dos leitores-intérpretes, numa abordagem crítica e reflexiva orientada para um estudo verdadeiramente poético e humano do texto.

Uma abordagem do literário nestes moldes requer uma verdadeira apropriação do texto, o que pressupõe encarar a especificidade da sua urdidura e, no quadro da estética da receção, o papel que o autor (no plano generativo) e o leitor (no plano interpretativo) desempenham na criação e atualização textual, respetivamente. Com efeito, o trabalho da palavra levado a cabo pelo autor traduz-se numa linguagem ambígua e inovadora, capaz de criar mundos alternativos que requerem a atividade hermenêutica do aluno-leitor - «em que formas e sentidos textuais são indissociáveis» (Aguiar e Silva, 2010: 37) - para que este

possa, orientado pelo professor "dar os seus passeios inferenciais," (U. Eco)[47] e descobrir-lhes os caminhos de sentido. Centremo-nos, pois, nesta questão da inseparabilidade da forma e do conteúdo, já que é fundamental incuti-la nos alunos quando lemos e interpretamos um texto literário, na aula de Português. Maria Vitalina Leal de Matos não podia ser mais clara:

> Porque, se a literatura é arte pela forma como diz, isso não pode fazer-nos esquecer que só há literatura enquanto há alguma coisa para dizer. O estético não pode fazer-nos esquecer o real (aliás, só um conceito estreito de estética poderia permiti-lo) (Matos, 1987:10).

E o contrário também é verdade: «Se a literatura só vale pelo que tem a dizer, só existe pela forma como o diz» (Matos, 1987: 13). Isto quer dizer que, na obra literária, forma e conteúdo são as duas faces da mesma moeda, complementam-se. Na formulação cristalina de Óscar Lopes «O senso da realidade e o senso poético iluminam-se reciprocamente» (*apud* Prado Coelho, 1976: 75).

Tendo isto em conta, onde reside concretamente a singularidade da linguagem literária capaz de transmitir uma «mensagem ética», com um impacto mais profundo, significativo e perene do que o discurso dos tratados filosóficos ou até de discursos associados a usos mais correntes da linguagem?

Para demonstrar de que forma o texto literário tem essa capacidade de tornar a mensagem mais luminosa e incisiva, Carlos Reis recorre a Abraham Moles que identifica dois tipos de informação - a semântica e a estética. Moles define a primeira como «sendo de natureza lógica, estruturada e de propensão utilitária», aquela a que «nos referimos, quando dizemos, de um romance ou de um drama, que nos facultou informações relevantes acerca de comportamentos humanos ou de fenómenos sociais» (*apud* Reis, 2008: 158-159).

No entanto, como esclarece Moles, «essas informações (de certa forma susceptíveis de serem colhidas também em obras não literárias) só se tornam sugestivas e artisticamente significativas, quando formuladas em termos que propiciem um segundo tipo de informação: a informação estética» (*ibidem, ibidem*).

Do pensamento de Moles fixemos as palavras-chave informações *sugestivas* e *significativas*: enquanto sistema conotativo, a capacidade de inovar e surpreender o leitor tornam a mensagem muito mais apelativa e, consequentemente, aumentam a sua capacidade

[47]Mello, 1999: 226.

de causar impacto no pensamento, nas emoções e no comportamento dos leitores. É esta ideia que está presente nas seguintes palavras de Moles:

> Se uma mensagem é o que serve para modificar o comportamento do receptor, o valor de uma mensagem é tanto maior quanto mais a mensagem for susceptível de trazer mais modificações a esse comportamento, isto é, não por ela ser mais longa, mas antes por ser *nova*, uma vez que *o já conhecido* é integrado pelo receptor e pertence ao seu sistema interior (*apud* Reis, 2008:159).

E conclui desta forma: «o valor (da mensagem) está ligado ao *inesperado*, ao *imprevisível*, ao *original*» (*apud* Reis, 2008:159), ou seja, a força da mensagem e a sua capacidade de influenciar o leitor estão dependentes da dimensão estética inerente ao texto literário. Como diz Jacinto do Prado Coelho, «a literatura é um sistema específico, onde, vindos do "real", ideias, sentimentos e palavras têm a marca e a função do estético» (1976: 58).

Assim, a defesa da indissociabilidade da dimensão ética e estética radica na seguinte equação, em que a ordem dos fatores é arbitrária: a capacidade de refletir sobre o humano é potenciada pela natureza estética da obra literária (sublinhamos as palavras de Moles, o valor da mensagem está ligado ao *inesperado* e ao *original*); a obra literária, enquanto fenómeno estético e porque representa o homem, a vida, o mundo precisa dessa capacidade de reflexão do leitor para se revelar, isto é, precisa do leitor para se consumar e atualizar. Recuperemos as palavras de Compagnon: a literatura

> permite aceder a uma experiência sensível e a um conhecimento moral que seria difícil, e até mesmo impossível, adquirir nos tratados dos filósofos. Ela contribui, portanto, de forma insubstituível para a ética prática assim como para a ética especulativa (2010: 44).

Em suma, a experiência hermenêutica que aqui propomos para as aulas de Português[48], consubstanciada no comentário do texto mediado pelo professor, permite uma abordagem heurística do literário e contribui para um apuramento da sensibilidade estética e para o desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre a vida do homem e do mundo. Pelo

[48]Apesar de nos referimos, até aqui, em exclusivo às aulas de Poruguês, queríamos deixar claro que esta proposta, com as devidas ressalvas, também a faremos para as aulas de língua estrangeira (LE), neste caso de espanhol.

que atrás expusemos, cremos que presença da hermenêutica do texto literário é fundamental, não só na aula de Português mas no quadro alargado da educação integral do jovens pois «A *dignitas hominis*, a liberdade do homem, a sua conduta ética, a sua intervenção cívica e a sua participação política são impensáveis sem a capacidade de produzir e interpretar textos» (Aguiar e Silva, 2010: 88).

4. A literatura aplicada ao ensino do Espanhol como língua estrangeira

4.1. Porquê usar os textos literários na aula de Espanhol

Pugnar pela presença da literatura na disciplina de Espanhol língua estrangeira (ELE) pressupõe considerar, primeiramente, e numa perspetiva diacrónica, as abordagens metodológicas adotadas e a potencialidade pedagógico-didática por aquelas atribuídas aos textos literários. Se, nos dias de hoje, predomina uma metodologia de ensino comunicativa, voltada para a capacitação oral e escrita do aluno, e onde o texto literário começa a reaparecer, nem sempre foi assim.

Desde o método tradicional ou de gramática-tradução – eminentemente prescritivo – passando pelas abordagens de base estrutural – de pendor mecanicista - e pelo método nocio-funcional, até chegar, em meados dos anos oitenta, às abordagens comunicativas (modelos processuais ou de tarefas) o ensino de LE/L2 percorreu um longo caminho[49].

Nos últimos anos, constata Moyano López, a presença da literatura na aula de ELE oscilou entre a completa omissão (para evitar possíveis associações com metodologias com as quais se queria romper, como o modelo gramatical e os programas nocio-funcionais) até à sua progressiva incorporação nas aulas que, num primeiro momento, a remeteram para um lugar secundário, reflexo de «un cierto temor al texto literario de tal modo que éste no sería visto como un estimulo potenciador del aprendizaje»[50]. Contudo, acrescenta o autor, nos finais dos anos noventa, os textos literários já não aparecem como simples pinceladas culturais no final de uma unidade didática «sino como actividades de pleno derecho con un objetivo didáctico

[49]Para uma síntese clara e rigorosa da presença da literatura no ensino de língua estrangeira ou língua segunda veja-se o capítulo 2, ponto 2.1 – La función de la literatuta según los principales enfoques metodológicos – da obra de Rosana Acquaroni, *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza de español como LE/L2*.
[50]Moyano López, *Reflexiones sobre la literatura en la clase de ELE*, p.77.

claro relacionado con el resto de la unidad y con actividades enfocadas a conseguir ese objetivo»[51].

A incorporação do texto literário na aula de língua estrangeira em geral, e de Espanhol em particular é, de facto, um tema que tem suscitado aceso debate e controvérsia[52], sendo a sua concretização ainda dificultada por problemas de vária ordem como atestam os manuais escolares, como veremos mais adiante. No entanto, caminha-se atualmente para um consenso alargado, reconhecendo-se o seu valor enquanto discurso autêntico a que corresponde «um uso concreto, real, efectivo da língua em que [o texto] está escrito» (isto é, destinado a falantes nativos), bem como mostra de língua de inegável qualidade e riqueza dada a especificidade de emprego dos recursos linguísticos e discursivos que o enformam (Bizarro, 2006: 280).

Os documentos orientadores do ensino de línguas estrangeiras são prova desta (re)afirmação da literatura. Vejamos: O *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCERL) ou Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação (QECRL)[53] afirma que

> qualquer forma de aprendizagem e de uso da língua pode ser descrito do seguinte modo: o uso de uma língua abrangendo a sua aprendizagem, inclui as acções realizadas pelas pessoas que, como indivíduos e como actores sociais, desenvolvem um conjunto de competências gerais e, particularmente, competências comunicativas[54] em língua (QECRL, 2001: 29).

As competências gerais dos alunos ou aprendentes de línguas subdividem-se em três domínios: o conhecimento declarativo (saber); a competência de realização (saber-fazer); a competência existencial (saber-ser e saber-estar) e a competência de aprendizagem (saber-aprender)[55]. O primeiro dos três domínios engloba o conhecimento do mundo, o conhecimento sociocultural[56] e a consciência intercultural. Por sua vez, o conhecimento sociocultural remete para «os aspectos distintivos característicos de uma determinada

[51]cf. *ibidem*, p.78.
[52]cf. Sanz González, Félix, *La literatura en la clase de lengua extranjera:¿una presencia incómoda?*, Didáctica, 7, Servicio de publicaciones UCM, Madrid, 1995, p.119.
[53]*Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*, Porto, Edições Asa, 2001.
[54]Sublinhados nossos.
[55]Ver secção 5.1 do QECRL.
[56]Referindo-se, concretamente, ao «conhecimento da sociedade e da cultura da(s) comunidade(s) onde a língua é falada», o conhecimento sociocultural merece especial atenção, na medida em que, contrariamente a outros aspetos do conhecimento, este poderá não fazer parte da experiência anterior do aluno, para além da possibilidade deste ser distorcido por estereótipos (cf. QECRL, 2001: 148), generalizações abusivas e cristalizadas que configuram uma conceção muitas vezes não coincidente e deturpada da cultura meta que os alunos desconhecem.

sociedade europeia e da sua cultura» (QECRL, 2001: 148) e podem estar relacionados, por exemplo, com:

> 4. Os *valores, as crenças e as atitudes* em relação a factores como:
> - Artes (música, artes visuais, literatura[57], teatro, música e canções populares)

Além disso, tendo como objetivo alargado conseguir maior unidade entre todos os membros do Conselho da Europa – ao constituir-se como uma base comum para o ensino das línguas vivas no espaço europeu – com a finalidade de promover a mobilidade, o conhecimento e a cooperação recíprocas na Europa, bem como eliminar os preconceitos e a discriminação, o QECRL salienta também o papel das literaturas e do seu ensino na persecução desse objetivo[58]:

> As literaturas nacionais e regionais dão um contributo da maior importância para a herança cultural europeia, e o Conselho da Europa entende-as como "um recurso comum precioso a ser protegido e desenvolvido." Os estudos literários têm várias finalidades educativas, intelectuais, morais e afectivas, linguísticas e culturais e não apenas estéticas. Espera-se que os professores de literatura de todos os níveis possam encontrar várias secções do QECRL que considerem importantes para os seus interesses e úteis para a definição dos seus objectivos e para a transparência dos seus métodos (2001: 89).

Constatamos, desde já, que o QECRL entende a literatura como um fenómeno artístico e um meio ou via de acesso privilegiada para o conhecimento da língua e da cultura meta. Enquanto produto sociocultural altamente reconhecido pela sociedade, o QECRL antevê para os estudos literários campos de estudo e ação que não estão limitados ao seu valor estético.

O *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC), o outro documento de referência do ensino do espanhol como língua segunda, pois «constituye una referencia de primer orden para cualquier iniciativa relacionada con el diseño y desarrollo curricular en el campo de la enseñanza del español como lengua extranjera»[59], também destaca os benefícios da incorporação do texto literário nas aulas de ELE, pondo em relevo a estreitíssima relação existente entre língua e cultura e o quão decisiva é para o desenvolvimento da competência intercultural.

---

[57] Sublinhados nossos.
[58] cf. QECRL, p.19 e 20.
[59] http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/presentaciones.htm, [acedido em 20-09-2014].

Neste sentido, o PCIC inclui um repertório de Referentes Culturais (capítulo 10 no plano geral da obra) que se divide em três secções: *Conocimientos generales de los países hispanos*, *Acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente* e *Productos y creaciones culturales*. Esta última secção reúne «las tendencias artísticas y culturales, con sus autores y creaciones, que conforman el patrimonio cultural de España y de Hispanoamérica[60]. O cinema e a literatura têm aquí um lugar de destaque, na medida em que se procurou «reflejar la realidad de la práctica del aula, en la que el cine y la literatura constituyen una base de material particularmente significativa»[61].

Por sua vez, na secção de *Productos y creaciones culturales*, podemos encontrar uma subsecção (3.1.) destinada às obras de literatura e pensamento que dá conta das produções literárias em espanhol. Estas, à semelhança das outras produções culturais (*música, cine y artes escénicas, arquitectura* e *artes plásticas*) são abordadas por fases ou estádios, três, para sermos exatos - *de aproximación*, *de profundización* e *de consolidación* - que pressupõem uma forma de gradação na apresentação dos conteúdos, com base no maior ou menor grau de *universalidade*, e no maior ou menor grau de *accesibilidade* de ditos conteúdos.

Como podemos depreender pelo exposto, e de forma inequívoca, tanto o QECRL como o PCIC recomendam a introdução do texto literário na aula de ELE, não só porque a literatura é um meio de comunicação e também um meio de expressão cultural que promove aprendizagens significativas.

Porém, os manuais de ELE nem sempre refletem estas recomendações e, inclusivamente, confirmam o panorama apresentado por Moyano López e descrito anteriormente. Ernesto Martín Peris (2000: 123) analisou seis manuais publicados entre 1980 e 1994 e corrobora esta situação, afirmando o seguinte:

> Podemos afirmar que en la década de los 80 el texto literario entró de lleno en los manuales publicados en España. Existen todavía algunos casos de ausencia total, pero son los menos. En otros manuales encontramos una cierta cautela, esperando a llegar a los niveles superiores. De este panorama se deprende una mayor valoración de la funcionalidad didáctica del texto literario, pero, paradójicamente, esta funcionalidad didáctica se pretende explotar cuando los estudiantes ya han aprendido: es decir, parecería que la literatura se considere investida de una

[60] http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/10_referentes_culturales_introduccion.htm, [acedido em 20-09-2014].
[61] *ibidem.*

> especial dificultad, o de un especial respeto, que impide ponerla al alcance de los principiantes (Martín Peris, 2002: 123).

Deste modo, verificamos que os manuais concretizam a tendência de "empurrar" a literatura para o final do processo de aprendizagem, revelando o já mencionado temor ao texto literário «de tal modo que este no sería visto como estímulo potenciador del aprendizaje, sino como gratificación reservada a quienes hayan logrado aprender. Complemento, por tanto, del aprendizaje, y no parte integrante del mismo […]» (*ibidem, ibidem*).

Esta resistência ao texto literário também é evocada por Marta Sanz Pastor (2006) como razão para justificar a ausência dos textos literários na aula de ELE. Seja por parte dos alunos, seja por parte dos professores, por desinteresse daqueles ou por falta de formação destes, a verdade é que à presença da literatura na sala de aula tem sido colocados diversos entraves por parte dos protagonistas da comunidade escolar. A autora enumera ainda outras razões que supostamente estão na origem desta situação: «la lejanía respecto a los intereses de los alumnos; la falta de contacto com la realidad sociocultural; e incluso la "incorrección" y las "violaciones" de la norma linguística que sistemática y supuestamente se perpetran en las prácticas literarias.» (2006: 351)

No entanto, segundo Rosana Acquaroni, que também analisou três manuais de ELE publicados entre 1995 e 2005, assiste-se a uma inversão desta tendência, constatando-se o que parecer ser um avanço relativamente ao tratamento e ao maior grau de integração do texto literário na sequenciação das unidades didáticas (2007: 52).

Atualmente, é cada vez mais notória uma posição consertada em torno das potencialidades e benefícios dos textos literários para o ensino e aprendizagem de ELE que resultam da especificidade deste tipo de texto, a saber:

a) En su condición de textos auténticos, es decir, de muestras culturales de la lengua que los alumnos aprenden;
b) En su condición de textos lingüísticamente fecundos, de incuestionable calidad, es decir, susceptibles de ofrecer un "input" privilegiado para ejercitar actividades de aprendizaje de la lengua» (Martínez Sallés, 2004: 2).

Mas, como Martínez Sallés faz questão de lembrar, existem outros aspetos específicos dos textos literários que é necessário ter em conta, nomeadamente: «sus múltiples posibilidades de interpretación, su no trivialidad, su carga afectiva, su capacidad de interpelar

al lector.» E, deste modo conclui: «son, en definitiva, los rasgos más específicamente ligados a las características intrínsecas del lenguaje literario y a sus funciones» (2004: 2). A autenticidade dos textos literários e a riqueza linguística também são apontados por María Dolores Albaladejo García como razões sólidas para introduzir a literatura na aula de ELE, acrescentando ainda, o caráter universal dos temas literários, o seu valor cultural e o seu potencial para gerar um compromisso pessoal entre o aluno e o texto (2007: 6-9).

Repare-se que os motivos elencados apontam para o estabelecimento de um diálogo entre o aluno-leitor e o texto literário ou, melhor dizendo, para uma experiência pessoal e afetiva com a obra literária, exatamente porque esta tem um modo específico de interpelar o leitor. Com efeito, pelo emprego intencional e criativo da linguagem, a literatura cria mundos alternativos, representações do homem e do mundo, que convocam o leitor a conhecê-los e a indagar-lhes o(s) sentido(s), fazendo-o partícipe da construção da realidade representada. Acquaroni também evidencia os beneficios resultantes desta experiência:

> La experiencia con la literatura, ya sea a través de poemas, relatos breves, novelas o piezas teatrales, no sólo estimula la capacidad creativa del alumno - tanto interpretativa como productiva -, sino que además promueve la maduración cognitiva y estética en general (Gregg y Pacheco, 1981), al tiempo que desarrolla la capacidad para desarrollar juicios críticos (2007: 54).

É esta dimensão que queremos aqui explorar, esta capacidade da leitura crítica dos textos literários criar uma experiência vital (Sanz Pastor, 2006 e Ballester & Insa, 2000: 834) que ajude ao desenvolvimento da sensibilidade estética e à reflexão sobre o humano. Trata-se, na verdade, de defender para a aula de Espanhol, à semelhança do que propusemos para a aula de português, uma atividade de hermenêutica textual, uma abordagem heurística da obra literária que constitua um desafio à inteligência, à imaginação, às emoções e aos conhecimentos do aluno-leitor mas cuja liberdade de interpretação assegure sempre o respeito pela materialidade do texto (cf. Aguiar e Silva, 2010: 17).

O facto de os alunos não estarem familiarizados com o texto literário nas aulas de língua estrangeira e a dificuldade que, por vezes, apresentam na transferência[62] dos conhecimentos adquiridos numa para outra disciplina, requerem dos professores um trabalho

[62]Rosa Bizarro recorre a Braga e Busnardo (1993) para nos alertar que «teoricamente, um grande número de propostas metodológicas para o ensino da leitura em língua estrangeira pressupõe que as habilidades e estratégias adquiridas em língua materna podem ser transferidas para a leitura em língua estrangeira. No entanto tal transferência nem sempre é simples ou viável» (2006: 272).

extra na mediação entre os alunos e as obras literárias, no sentido de os fazer compreender que, através da leitura e do comentário crítico, é possível aprender e disfrutar desses textos mesmo numa aula de língua estrangeira.

Primeiramente, é necessário que os alunos tenham consciência das particularidades da linguagem literária – a que podemos chamar *literariedade*[63] - e que nenhuma dessas propriedades que caracterizam o fenómeno literário serve para defini-lo por completo, na sua totalidade, o que não devemos esquecer se queremos que os alunos retirem o máximo proveito dos textos literários que levamos para as aulas. Assim, devemos ajudá-los a reconhecer que a linguagem literária «es un tipo especial de uso lingüístico que responde a una intención comunicativa precisa» como afirma Acquaroni (2007: 42), o que de resto é uma definição compatível com aquela que propõe Fernanda Irene Fonseca quando define o conceito de competência literária (vd. pág. 30). Na linguagem literária predomina a função poética ou estética, ou seja, aquela que se centra na mensagem e promove a desautomatização da percepção do discurso através do denominado efeito de *estranhamento* que Weinrich identifica como fator decisivo para combater o tédio nas aulas de línguas (1983: 178-9). Como já tivemos oportunidade de mencionar, esta capacidade de surpreender ou mover, inovando - que resulta da «marca do estético» inerente à obra literária - confere um poder e significado muito maiores à vida do homem e ao mundo nela representados, o que, consequentemente, vai produzir um impacto mais profundo no leitor (vd. págs. 33-34).

Por esta razão, a linguagem literária afasta-se do uso quotidiano da linguagem, subverte-o, tornando o texto mais «oscuro y cargado de abundantes figuras y artificios» (Acquaroni, 2007: 22). Esta relação que é costume establecer-se entre opacidade, abundância de recursos expressivos ou, dizendo de melhor forma, entre complexidade linguística e o uso literário da linguagem contribuiu para a tendência de evitar a incorporação do texto literário como material didático na aula de ELE (*ibidem, ibidem*). A autora contesta esta posição, e nós também, ao evidenciar que os recursos expressivos não são exclusivos da literatura – a metáfora está presente na linguagem do quotidiano – e a sua abundância e relevância neste tipo de textos pode constituir uma vantagem para a aprendizagem se são devidamente explorados (2007: 23). De igual forma, Weinrich considera que é exatamente pelo efeito retardador que a estranheza do texto provoca na perceção dos fatos linguísticos e não linguísticos que a perceção se torna mais profunda e intensa (cf. 1983: 179), o que vem apoiar

[63]O conceito de literariedade está profundamente ligado com a definição de literatura, conceito em permanente transformação e que oscila entre as teorias semióticas que defendem que a literariedad é algo intrínseco à obra literária, e as teorias sociológicas que afirmam que a literariedade é «una noción essencialmente histórica, variable y consensuada» (Acquaroni, 2007: 21).

a ideia de que a obra literária, pelo caráter original e ambíguo[64] do seu discurso, ecoa de forma mais significativa no leitor, podendo influenciar o seu comportamento (vd. pág.34).

Neste sentido, não poderíamos deixar de mencionar a plurissignificação - um dos aspectos mais característicos do texto literário. O discurso literário pertence ao plano da conotação e da sugestão, possui «una carga significativa afectiva y evocadora que va más allá de lo puramente denotativo o referencial» (Acquaroni, 2007: 23). Por isso, permite múltiplas e legítimas leituras. Esta questão foi magistralmente estudada na obra de Umberto Eco, *Leitura do Texto Literário – Lector in fabula* (1993), que remete, precisamente, para a noção de abertura e polissemia da obra literária, em cuja construção do(s) sentido(s) o leitor está intimamente implicado, desempenhando um papel interpretativo decisivo, em cooperação com o autor, necessário para que a obra literária se realize como obra literária.

Sendo assim, na aula de ELE, como na aula de língua materna, o professor não deverá incorrer no grave erro de impor a sua leitura como única e inquestionável. Esta deve constituir apenas um exemplo de uma leitura possível que dialoga com as leituras dos alunos. Desta forma, «o apelo à personalidade radical e intransmissível irrompe do texto literário e prolonga-se no diálogo pedagógico, pelo confronto de reações» (Prado Coelho, 1976: 66). Daqui, assevera Jacinto do Prado Coelho, surgem «as virtualidades formativas do estudo da literatura devidamente orientado – convite incessante para uma autognose, um enriquecimento interior e o exercício de um espírito independente» (*ibidem*, *ibidem*).

Em terceiro lugar, devemos alertar os alunos para a impossibilidade de separar a forma do conteúdo. Efetivamente, na linguagem literária forma e conteúdo são inseparáveis: «la forma es parte del contenido que se quiere comunicar» (Acquaroni, 2007: 23). Para que os alunos compreendam e possam ter prazer na leitura do texto literário é necessário mostrar-lhes que não podemos perspetivar isoladamente estas duas dimensões que o conformam. Devemos adotar exatamente a perspetiva contrária: «la forma y el fondo son absolutamente solidarios» y «todos los aspectos expresivos y formales que conforman el texto literario pertenecen al contenido» (Acquaroni, 2007: 44). Já tivemos a ocasião de abordar esta questão da inseparabilidade da forma e do conteúdo, no âmbito de hermenêutica textual e do quão necessária é para uma apropriação do texto que o revele em toda a sua potencialidade (vd. pág.33).

[64]Conscientes, é certo, do o caráter ambíguo da linguagem literária e das potencialidade que encerra, não esquecemos, porém, que a sua opacidade, ou seja, a complexidade formal e semântica, pode dificultar ou mesmo inviabilizar a compreensão, a interpretação e a fruição do texto literário. Esta é uma das muitas razões porque consideramos fundamental praticar o comentário do texto literário com os alunos (cf. Aguiar e Silva, 2010: 21-22).

Por último, a ficcionalidade, ou seja, a capacidade do autor para «crear universos posibles a través del uso lingüístico», sempre e quando, a nova realidade criada cumpra com o «pacto de verosimilitud suscrito por el autor y el lector: contar la historia de manera que sea creíble» (Acquaroni, 2007: 24). Segundo Rosa Bizarro, que cita Fernanda Irene Fonseca,

> para além de uma reconhecida função catártica, a ficção tem uma função heurística fundamental na sua qualidade de capacidade de acesso, através da linguagem, a 'mundos possíveis' alternativos. Salientar-se-á, assim, a dimensão essencial da actividade linguístico-cognitiva que é justamente a capacidade de projecção de 'mundos' inerentes à modelização do real que está na base da construção do conhecimento (2006: 283).

O que até aqui expusemos põe em evidência as especificidades do texto literário e de que forma as marcas do estético que o enformam contribuem para legitimar a sua presença na sala de aula. Além disso, no âmbito do comentário crítico que queremos realizar com os alunos, é necessário que estes sejam conscientes destas especificidades, pelo que o professor deve ensiná-las através de uma terminologia adequada e acessível, evitando a todo o custo dissecar o texto, sob pena de arruinar a relação, muitas vezes já frágil, entre este e o aluno. Manifestamos, pois, a nossa total concordância com o que afirma Aguiar e Silva:

> no 3º ciclo do ensino básico e sobretudo no ensino secundário, torna-se indispensável, porém [com parcimónia], fornecer aos alunos termos e conceitos fundamentais da gramática, da linguística, da retórica e da poética, mostrando a partir dos textos e com os textos, a sua utilidade heurística, cognitiva e hermenêutica (2010: 216).

Assim, o que defendemos e propomos, na senda de Martínez Sallés (2004), Sanz Pastor (2006) e Acquaroni (2007) e no âmbito de uma abordagem comunicativa do ensino de ELE, é alargar as formas de aproximação aos textos literários, o que significa «apostar por um salto cualitativo que vaya más allá de la competencia lingüística e introducir en nuestras aulas una pedagogía que tenga en cuenta el aprendizaje y la ejercitación de algunas de las habilidades de la competencia literaria» (Sallés, 2004: 3).

O que pretendemos é combater o papel redutor que é conferido à literatura pela didática de LE, tentando demonstrar que o texto literário, não deixando de ser um ótimo

material didático para a aquisição de conhecimentos léxico-gramaticais e discursivos, e uma via singular de acesso à cultura meta, possui, também, outras potencialidades. Estas podem e devem ser exploradas em benefício de um conhecimento mais aprofundado e rigoroso do fenómeno literário em geral, e do património literário de língua espanhola em particular, bem como de uma aprendizagem de ELE de pendor formativo.

Por outras palavras, será possível conciliar a didática de línguas estrangeiras com a didática da literatura? Nós cremos que sim. E esta proposta é tanto mais expectável se entendemos a língua, a cultura e a literatura de determinado país ou comunidade de países como uma unidade cujos elementos são complementares e indissociáveis.

E é também neste sentido que apelamos a que tomemos como exemplo as sequências didáticas propostas por Acquaroni na sua obra *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y ensenãnza de español como LE/L2*[65], na medida em que estas resultam de uma abordagem integradora, de uma forma «abierta de trabajar con el material literario», isto é, de uma conceção da literatura como «recurso o medio para contribuir a un mayor dominio de la lengua y de la cultura y la literatura como objeto de estudio en sí mismo» (2007: 48). É por esta razão que estas sequências didáticas, elaboradas em torno de um texto literário e de acordo com as diretrizes do QECRL, combinam o emprego do texto literário tendo em vista três fins distintos mas complementares: o desenvolvimento da competência comunicativa, da competência literária (apresentando, neste caso, o fenómeno literário como um objetivo em si mesmo) e da competência metafórica.

Amplamente legitimada, parece-nos, está a incorporação do texto literário na aula de ELE pese embora os constrangimentos que a sua concretização pode acarretar. Esta é, sem dúvida, dificultada, ou melhor, desafiada, pela intenção de conferir, à leitura e ao comentário do texto literário, sem olvidar o firme propósito de desenvolver a competência comunicativa como pugnam as abordagens didáticas vigentes nos nossos dias, um outro propósito - o reflexivo - que incida, simultaneamente, nas dimensões ética e estética presentes nos textos literários que selecionamos para as aulas. Isto, porque consideramos que as especificidades da linguagem literária, a sua natureza eminentemente heurística, possibilitam aos alunos aprendizagens não só em termos linguísticos mas também culturais, estéticos, sociais e humanos (Bizarro, 2006: 281). Com efeito, como diz Fonseca «o contacto com o texto literário [deve ocupar um lugar importante, viabilizando] o processo de construção, pelo aluno, de uma relação criativa consigo próprio, com o Outro, como mundo cognoscível e com a própria língua» (*apud* Bizarro, 2006: 283).

[65]cf. Acquaroni, 2007: 103 e segs.

Deste modo, com o intuito de sustentar esta abordagem pedagógica e dar conta da sua pertinência, remetemos para a excelente proposta de Rosana Acquaroni que alia a abordagem imanente da obra literária - que defende uma postulação autotélica da linguagem literária - com uma abordagem que, partindo da sua dimensão estética e reconhecendo-lhe uma relação estreita com os *realia* que evoca ou representa, explora outras dimensões do texto literário[66]. Daqui se antevê a possibilidade, no quadro da abordagem comunicativa vigente para o ensino-aprendizagem de ELE, de o texto literário contribuir para o desenvolvimento da sensibilidade estética, da reflexão e conhecimento sobre o humano e o mundo e, simultaneamente, ajudar ao desenvolvimento da competência comunicativa e intercultural preconizadas no QECRL.

Repare-se que não existe algo sacrílego ou depreciativo para as obras literárias, enquanto obras de arte, o facto de as perspetivarmos com um outro olhar que não o puramente estético. A defesa da dimensão ética da literatura não a reduz ou limita a literatura à reflexão sobre o humano - embora, curiosamente, como já o tentámos demonstrar, consideremos que faz falta à literatura essa capacidade reflexiva sobre o homem e a sua vida para o texto literário ser, de facto, um texto literário (vd.pág. 34).

A propósito das relações entre literatura e conhecimento, Manuel Gusmão manifesta uma opinião com a qual concordamos inteiramente e que sustenta esta ideia. Diz o seguinte: «Não sei aliás porque terá a literatura ou a nossa relação com ela e através dela de ser reduzida a uma única dimensão. Nesse sentido, a admissão daquela dimensão não tem que ser pensada como alternativa a outras» (1995: 164). Manuel Gusmão refere-se ao conhecimento mas poderíamos falar de outra dimensão, nomeadamente, a que tem ocupado a nossa reflexão: a ética. E o facto, sublinhe-se, de uma dimensão não constituir uma alternativa a outras dimensões é fulcral, na medida em que só equacionamos as potencialidades de reflexão ética do texto literário precisamente porque a dimensão do estético o enforma e potencia essa mesma reflexão.

Acquaroni, ao chamar a atenção para a necessidade de aproveitar as potencialidades dos textos literários para o ensino das línguas estrangeiras, destaca a capacidade de cativar, de despertar interesse no leitor e, consequentemente, «desencadenar algún tipo de reacción emocional o intelectual en él» (2007: 59). E, continua: «Como ya sabemos esta reacción se consigue a través del trabajo del lenguaje, o sea, a través de las fórmulas novedosas que el autor consiga crear y que sean capaces de «sorprender y/o de conmover al lector» (2007: 59).

[66] Para Acquaroni, «el sentimiento estético que provoca la lectura de un texto literario puede servir para que el lector no solo se emocione, sino para que reflexione, tome conciencia, comprenda mejor el mundo, y, por qué no, para que aprenda algo nuevo de una lengua y/o de una cultura» (2007: 19).

O que mais uma vez se constata com estas palavras da autora é que a «marca do estético» (Prado Coelho) - fator distintivo, porque predominante, do texto literário em relação aos textos não-literários - confere-lhe um poder que lhe permite não só dar conta do humano mas fazê-lo de uma forma incisiva, intensa e significativa porque apela ao leitor na sua totalidade (pensamentos, sentimentos, emoções, imaginação, comportamentos, etc.) «La littérature peut servir non seulement à informer sur la vie, mais à transformer la vie» (Giasson, 2000:10 *apud* Bizarro, 2006: 278).

Tendo isto em conta, e não desconsiderando - valorizando até – a função legítima do texto literário como material adequado para desenvolver a competência comunicativa e intercultural, consideramos, porém, que a sua presença na aula de ELE deve ultrapassar largamente este fim, postulando, como já tivemos a oportunidade de mencionar, momentos dedicados a uma atividade hermenêutica centrada no texto, pretendendo com isto, que o texto literário seja o centro da aula e que os alunos se envolvam na construção do(s) seu(s) sentido(s).

A questão de dificuldade surge muitas vezes quando se trata de abordar um texto literário numa aula de língua estrangeira (LE). Esta preocupação é, até certo ponto, legítima quando falamos de alunos que estão a iniciar a sua aprendizagem. No entanto, o objetivo, diz Acquaroni, não é esperar que os alunos de ELE compreendam o texto da mesma forma que um nativo. «Se trata de alguna manera de habitar el texto, de que el aprendiz se apropie de los **espacios de connotación** y sea capaz de percibir tanto lo que está escrito como lo que se sobreentiende» (Sanz Pastor, 2000 *apud* Acquaroni, 2007: 59). Marta Sanz Pastor também desmistifica esta preocupação, argumentando com o princípio comunicativo de que a dificuldade está na tarefa que se coloca aos alunos e não com o texto em si (2006: 349). Cremos, então, que cabe ao professor decidir o que considera ser a opção mais sensata e adequada para os seus alunos, não esquecendo jamais que, enquanto mediador entre o aluno-leitor e o texto literário, deve apoiá-lo sempre «en su proceso de acercamiento a la obra, de comprensión y sumersión en el texto», cujo sucesso «va a depender de la inclusión de actividades de *preparación, encuadre y contextualización*» (Acquaroni, 2007: 44) que escolha para melhor enquadrar o texto.

O QECRL, para além da apologia da literatura, também defende uma formação abrangente do aluno, que compreenda o crescimento pessoal e social, isto é, que estimule o auto e o heteroconhecimento e a capacidade de questionar e refletir sobre questões éticas. Com efeito, o QECRL identifica, dentro das já anteriomente mencionadas *Competências Gerais*, a consciência intercultural, destacando o desenvolvimento de uma «personalidade

intercultural» - através do conhecimento, da consciência e da compreensão da relação (semelhanças e diferenças distintivas) entre "o mundo de onde se vem" e "o mundo da comunidade-alvo" - como uma finalidade educativa importante (2001: 150). Além disso, faz parte das Competências Gerais a competência existencial (saber-ser e saber-estar) que está associada a factores de índole pessoal, tais como:

1. *Atitudes*, tais como o seu grau de utilizador/aprendente em termos de:
   • abertura e interesse por novas experiências, outras pessoas, outras ideias, outros povos, outras sociedades e outras culturas;
   • vontade de relativizar o seu próprio ponto de vista e o seu sistema de valores culturais;
   • vontade e capacidade de se distanciar de atitudes convencionais relativas às diferenças culturais.

2. *Motivações*
   • internas/externas;
   • instrumentais/integrativas;
   • desejo de comunicar, necessidade humana de comunicar.

3. *Valores*, p. ex. éticos e morais (QECRL, 2001: 152).

Assim, com o aval do documento de referência para o ensino de ELE e com o apoio dos especialistas da área verificamos que a presença dos textos literários na classe de ELE possui, efetivamente, vários benefícios que corroboram o seu valor formativo e que o reconhecem como material privilegiado para o ensino da língua e da cultura. Rosa Bizarro elabora uma síntese com as razões que considera legitimam a presença obrigatória do texto literário nas aulas de francês língua estrangeira (FLE) e cuja adequação às aulas de ELE consideramos inteiramente aceitável (Bizarro, 2006: 287-288):

i) invoca vários níveis de interação: primeiro, entre o professor e os aprendentes e entre estes, relativamente uns aos outros; depois, a interação entre a produção e a leitura, o autor e o leitor, a língua e o discurso;
ii) possui um carácter lúdico, que escola alguma pode desprezar;
iii) educa a sensibilidade e o gosto, permitindo o desenvolvimento, no aluno, do sentido estético e do espírito crítico;
iv) dá ao aluno a possibilidade de se tornar um cidadão mais consciente dos seus direitos e dos seus deveres, pela multiplicidade de experiências que invoca e viabiliza;

v) ajuda a ler outros textos, mas até o próprio mundo (Coelho, 1976), viabilizando a construção de sentidos coerentes no entendimento das incoerências que esse mundo muitas vezes apresenta;
vi) ajuda a conhecer a cultura do OUTRO e, por confronto, a aprofundar e/ou consciencializar a cultura de SI[67] mesmo e da comunidade a que pertence;
vii) promove o desenvolvimento da competência de comunicação (Moirand, 1982) e da competência da aprendizagem (Vieira e Moreira, 1993), de relevância para a formação do aluno;
viii) põe em evidência as infinitas possibilidades de reestruturação dos recursos da língua (Bronckart, 1997), apresentando, ainda, diferentes registos e usos, bem como múltiplas variedades discursivas, para já não referirmos a possibilidade do contacto com vários estádios diacrónicos da língua em aprendizagem;
ix) viabiliza, revestindo-se de funcionalidade, múltiplas tarefas de inquestionável valia para o desenvolvimento do aluno (tomada de notas, exercícios de antecipação semântica, levantamento de hipóteses com a respectiva confirmação ou informação, pesquisa de informação, exposições orais, diálogos…);
x) possibilita que a Escola ensine o aluno a ler, para que ele se torne um verdadeiro leitor, fomentando a sua autonomia.

Desta listagem quisemos salientar os benefícios do texto literário que legitimam a abordagem que temos vindo a defender e que, por isso, destacámos sublinhando-os.

Por último, gostaríamos de referir que apesar do conceito de competência literária (vd. pág. 30) não estar contemplado no QECRL, «se reconoce que dentro de los objetivos de enseñanza-aprendizaje de una LE/L2 puede estar específicamente la adquisición de determinados conocimientos declarativos que contemplan lo literario» (Acquaroni, 2007: 74). Logo no início desta reflexão destacamos esses conhecimentos de forma a justificar a presença do texto literário na aula de ELE. Cremos que o QECRL deveria explicitar concretamente a persecução de uma Educação Literária, consubstanciada no objetivo de ajudar a desenvolver a competência literária dos alunos, uma vez que já comprovámos que a presença dos textos literário na aula de ELE são uma mais-valia para a o ensino-aprendizagem de uma LE.

Por esta razão, mencionamos a proposta de J. Badia e D. Cassany (1994) que consideram que a Educação Literária integra diferentes dimensões: a educação ética - «la

[67]Sublinhados nossos.

literatura proyecta los valores de una sociedad y la reflexión de estos puede desarrollar el espíritu crítico»; a educação estética, pois as obras literárias, como obras de arte, contribuem para o desenvolvimento da sensibilidade artística das pessoas; a educação cultural, na medida em que os textos literário constituem uma fonte privilegiada de conhecimento e saber; e a educação linguística, uma vez que a literatura promove o desenvolvimento da competência linguística e comunicativa (*apud* Ballester & Insa, 2000: 835). As dimensões ética e estética estão, uma vez mais, presentes e assumem lugares de destaque.

Porque consideramos que o fenómeno literário possui um verdadeiro valor formativo, contribuindo, efetivamente, para formar pessoas críticas e reflexivas, com maior sensibilidade e abertura aos outros e ao mundo que as rodeia, terminamos com uma citação de Marta Sanz Pastor pois, também é este o nosso credo:

> Enseñar la lengua a través de la literatura y enseñar literatura es una opción ideológica que implica una concepción de la enseñanza y del ser humano. Es aspirar al más alto nivel de comprensión y asumir que aprender es un modo de ser mejor, una perspectiva que parte de la base de que el ser humano es y está en los textos, y de que los textos son y están en el ser humano (2006: 353).

5. Descrição do estudo realizado durante o estágio pedagógico e reflexão sobre a prática letiva

O presente capítulo pretende descrever e analisar as atividades desenvolvidas no decorrer do estágio pedagógico realizado na Escola Básica de Pedrouços, na Maia, ao longo do ano letivo 2013/2014, sob a orientação da professora de Espanhol Marta Ceriz e da professora de Português Fátima Alves. Em seguida será feita uma breve caracterização da escola, dando particular destaque ao contexto educacional e social onde esta se insere. Posteriormente, seguir-se-á uma descrição das turmas com as quais trabalhei, bem como a reflexão sobre o trabalho que desenvolvi com os alunos no decorrer da prática letiva.

5.1. Caracterização da Escola Básica de Pedrouços

A escola na qual realizei o estágio curricular é a escola-sede do Agrupamento Vertical das Escolas de Pedrouços – a Escola Básica de Pedrouços – que serve os Concelhos da Maia e Gondomar, nos subúrbios da cidade do Porto. O Agrupamento Vertical das Escolas de Pedrouços é constituído por onze escolas, incluindo a já mencionada escola-sede e os seguintes estabelecimentos de ensino: a Escola E.B.1/Jardim de Infância de Pedrouços, a Escola E.B.1/Jardim de Infância das Enxurreiras, a Escola E.B.1 da Giesta, a Escola E.B.1/Jardim de Infância do Paço, a Escola E.B.1/Jardim de Infância de Parada, a E.B.1/Jardim de Infância da Boucinha, a E.B.1 de Santegãos, a E.B.1 de Triana, o Jardim de Infância de Carreiros e o Jardim de Infância de Santegãos.

Além disso, o Agrupamento Vertical das Escolas de Pedrouços é um projeto TEIP, isto é, Território Educativo de Intervenção Prioritária que, sob a divisa "Promover o Sucesso, Prevenir a Exclusão", tem procurado responder aos desafios que a sua população escolar lhe coloca. Desde o ano letivo 2006/07 que o Agrupamento, com os recursos humanos e materiais disponíveis em consequência do Projeto TEIP, tem tentado dar resposta a três grandes problemas: o insucesso escolar, a indisciplina e o abandono escolar.

De facto, é necessário ter em conta as especificidades da região que o Agrupamento abrange, sobretudo, e como nos indica o documento *Projeto Educativo TEIP*, atualizado no presente ano letivo e a que podemos ter acesso na página oficial do Agrupamento de Escolas de Pedrouços, a baixa escolaridade das famílias de origem dos alunos; o aumento dos índices de desemprego que as afeta; os pais ausentes, resultado da emigração ou em virtude de pertencerem a famílias desestruturadas; as famílias com parcos recursos económicos e outros problemas que surgem em consequência destes; os grupos étnicos com especificidades muito próprias e que condicionam sobremaneira o percurso escolar dos alunos e as taxas de absentismo. Só conscientes destas particularidades familiares, sociais, económicas, etc., terá a escola capacidade para, na medida do possível, antecipar as dificuldades e necessidades dos alunos e agir em conformidade, através da disponibilização de diferentes serviços de apoio à comunidade escolar, sejam de carácter social ou de caráter pedagógico como, por exemplo, o S.A.S.E (Serviço de Ação Social Escolar), os Planos de Acompanhamento Pedagógico Individual e de Turma e o P.M.G. (Plano de Melhoria Gradual).

5.2. Caracterização das turmas

A prática letiva decorreu em duas turmas de Português do 3º Ciclo do Ensino Básico (7º E e 8º E) e em duas turmas de Espanhol também do 3º Ciclo do Ensino Básico (7º A e 9º F)[68].

5.2.1. Caracterização da turma de Português do 7º ano

A turma do 7º ano de Português, constituída por 23 alunos, 16 do género masculino e 7 do género feminino, com idades compreendidas entre os 11 e os 15 é uma turma heterogénea, uma vez que apresenta alunos com bom aproveitamento mas um número significativo de alunos possui grandes dificuldades na maioria das disciplinas (8 deles já ficaram retidos pelo menos uma vez durante o seu percurso escolar). Um dos alunos tem necessidades educativas especiais (NEE), apresentando características compatíveis com o síndrome de hiperatividade e défice de atenção, e também dificuldades grafo-perceptivas associáveis à dislexia. Na primeira reunião do Conselho de Turma, no 1º período, catorze alunos foram propostos para Apoio Pedagógico Acrescido (A.P.A.) às disciplinas de Matemática e Português.

Na generalidade, o 7ºE é uma turma interessada que manifesta grande vontade de interagir oralmente mas alguns alunos têm problemas de disciplina, revelando comportamentos perturbadores, desatenção, incumprimento de tarefas como a realização de atividades em aula ou dos trabalhos de casa, etc., o que se repercute na sua aprendizagem e aproveitamento escolar. O ambiente na sala de aula também se ressente com a indisciplina de um determinado grupo de alunos (5) que, particularmente durante o primeiro período do ano letivo, teve um número significativo de faltas disciplinares. Nota-se, claramente, que alguns alunos não se sentem integrados nem estão motivados, em especial aqueles que já reprovaram mais do que uma vez (1) ou que foram transferidos para a escola durante o 2º período, como é o caso de um dos alunos. O absentismo também é um problema grave, existindo quatro alunos com muitas faltas injustificadas.

No terceiro período as classificações obtidas à disciplina de Português espelharam a realidade da turma, tendo seis alunos obtido uma classificação negativa (2) e os restante atingido classificações positivas: onze alunos obtiveram o nível três e apenas dois atingiram o nível quatro. No final do ano letivo oito alunos ficaram retidos no 7º ano de escolaridade. Os

[68] Não tendo sido trabalhado o tema do relatório de estágio na turma do 7º ano de espanhol não se procederá aqui à sua caracterização.

quatro alunos que mantiveram elevados níveis de absentismos não foram avaliados no 3º período.

Esta turma tinha três tempos letivos de Português por semana: dois de 90 minutos à segunda-feira, das 16h:45m às 18h:15m e à quinta-feira das 13h:20m às 14h:50m, e um de 45 minutos às sextas-feiras, das 14h:05m às 14h:50m.

5.2.2. Caracterização da turma de Português do 8º ano

Por sua vez, a turma do 8º ano de Português tem 21 alunos[69], 10 do género masculino e 11 do género feminino, oscilando as idades entre os 13 e os 16anos. Um dos alunos tem necessidades educativas especiais (NEE), mais concretamente, o síndrome de Asperger. Na generalidade, o 8º E é uma turma tranquila com alunos interessados e participativos, existindo, porém, alguns alunos mais agitados e/ou menos colaborativos quer dentro, quer fora da sala de aula. Uma aluna tem elevados níveis de absentismo escolar. O facto de terem a mesma professora de Português desde o 5º ano seguramente que contribui para criar um ambiente de proximidade e para dar continuidade e consistência ao trabalho desenvolvido nas aulas.

Apesar desta circunstância claramente benéfica para o processo de ensino-aprendizagem, o rendimento escolar dos alunos na disciplina de Português não é muito positivo, existindo manifestas dificuldades de aprendizagem, principalmente, na escrita e na gramática, para as quais contribuem a notória falta de hábitos de trabalho. Oito alunos já ficaram retidos uma ou mais vezes em anos letivos anteriores, sendo que sete foram propostos para cursos vocacionais. Contudo, revelam interesse, ainda que instável, na leitura e interpretação de textos literários.

No final do ano letivo oito alunos ficaram retidos, tendo os restantes transitado para o 9º ano de escolaridade, sendo que à disciplina de Português nove tiveram negativa (2), dez atingiram o nível 3 e apenas um aluno conseguiu obter o nível 4.

O horário semanal da disciplina de Português também é constituído por três tempos letivos, dois de 90 minutos à segunda-feira, das 13h:20m às 14h:50m e à sexta-feira das 15h:00m às 16h:30m, e um tempo letivo de 45 minutos à quarta-feira das 14h:05m às 14h:50m.

[69] Destes 21 alunos, um foi transferido no início do ano escolar.

Em ambas as turmas de Português houve a possibilidade de lecionar os três géneros literários com exceção do texto dramático no 8º ano.

5.2.3. Caracterização da turma de Espanhol do 9º ano

Já a turma de Espanhol, do 9º ano de escolaridade, tem 23 alunos, 12 do género masculino e 11 do género feminino, com idades compreendidas entre os 13 e os 16 de idade. Também aqui há alunos repetentes (5), alguns deles claramente desmotivados e com dificuldades em adoptar um comportamento adequado dentro da sala de aula durante os 90 minutos. Na generalidade, são alunos irrequietos e que resistem fortemente a falar na língua estrangeira em estudo apesar de, note-se, ser já o terceiro ano de Espanhol que frequentam. Contudo, a maioria tem um aproveitamento satisfatório não só a Espanhol como às restantes disciplinas. Existem mesmo alguns alunos que se destacam, seja na produção oral seja na produção escrita, e, por isso, obtêm classificações de bom e muito bom. Na sua maioria os alunos mostraram-se calorosos, interessados e colaborativos mas um pouco agitados e extremamente avessos à realização de trabalhos de casa.

Quanto às classificações da disciplina de Espanhol no 3º período apenas um aluno teve classificação negativa (2). Todos os outros alunos foram aprovados, dez deles com a classificação de três, sete alunos com a classificação de quatro e dois deles obtendo a classificação máxima, cinco. Todos os alunos transitaram para o Ensino Secundário excepto dois.

O horário semanal desta disciplina reduz-se a um tempo letivo de 90 minutos à segunda-feira, das 16h:45m ás 18h:15m, o que, na nossa opinião, é claramente insuficiente. O facto de ser o último tempo letivo poderá, eventualmente contribuir para a desmotivação, agitação e cansaço generalizados observados durante as aulas.

5.3. A presença dos textos literários nas aulas de Português

As aulas lecionadas nos três anos do 3º ciclo do Ensino Básico, quer a Português, quer a Espanhol, e os textos que constituíram o seu âmago serão agora objeto de análise e reflexão, incluindo-se também aqui, no caso de quatro destas aulas, os textos redigidos pelos alunos na sequência das questões que lhes foram colocadas como T.P.C.

Antes, porém, de iniciar a reflexão, gostaria de referir que os textos literários foram selecionados por mim com o objetivo de pôr em prática o tema do presente relatório mas também com a preocupação de seguir a Planificação Anual elaborada pela escola e os documentos orientadores de cada disciplina. Não esqueçamos, contudo, que por vezes, a escolha de ditos textos foi condicionada por constrangimentos incontornáveis como o cumprimento do programa das disciplinas e a calendarização das aulas.

Menciono também que optei por não incluir aqui as aulas dedicadas à literatura infantil e juvenil, como, por exemplo, as que se centraram na peça de teatro «Leandro, rei da Helíria» de Alice Vieira, no caso da disciplina de Português, ou na obra da escritora Elvira Lindo «Manolito Gafotas», no caso da disciplina de Espanhol. Esta decisão prende-se, essencialmente, com o facto de perspetivar a literatura infantil e juvenil como um domínio à parte em relação à literatura *tout court*, sem mais atributos. Com esta posição não pretendo, de forma alguma, retirar importância ao papel da literatura infantil e juvenil na criação do gosto e de hábitos de leitura[70] e, consequentemente, na formação de leitores ativos, críticos e exigentes. Muito pelo contrário. É hoje reconhecido o seu «valor formativo essencial», na medida em que amplia a experiência de vida da criança, «potenciando e estimulando a sua atividade cognitiva, e, em particular, a sua competência intertextual (Mendoza Filolla, 1994; 1999; 2001; 2003), aspeto tanto mais relevante quanto os nossos alunos se afiguram hoje como receptores passivos de uma cultura crescentemente massificada e despersonalizada» (Azevedo, 2013: 88-89).

A análise dos textos elaborados pelos alunos foi realizada separadamente para cada texto literário e incidiu, principalmente, sobre os temas evocados e a capacidade daqueles para refletir e formular juízos. Além disso, estivemos atentos à expressão, à forma como os alunos estruturaram o seu discurso (vocabulário, ordem de ideias, repetições, recursos expressivos, etc.) cujas características facultam informações que podem ser reveladoras do estado de espírito dos alunos e da sua posição face à questão que lhes é colocada.

Exatamente porque a análise dos textos centrou-se na opinião e raciocínio manifestados pelos alunos considerou-se pertinente proceder à eliminação dos erros ortográficos detetados para evitar qualquer ruído que a sua presença pudesse provocar na compreensão dos mesmos. A estrutura sintática, porém, mantem-se inalterada.

[70] Tzvetan Todorov considera que «devemos encorajar a leitura por todos os meios», até das obras que possam não ter grande aceitação por parte da crítica, pois reconhece-lhes importância como mediadoras ou como base para futuras leituras, já que obras como *Os Três Mosqueteiros* ou *Harry Potter* «levaram ao hábito da leitura milhões de adolescentes, mas, sobretudo, lhes possibilitaram a construção de uma primeira imagem coerente do mundo, que, podemos nos assegurar, as leituras posteriores se encarregarão de tornar mais complexas e nuançadas» (Todorov, 2009: 82).

5.3.1. Atividades realizadas durante o estágio pedagógico de Português na turma do 7º ano

1. Leitura de um texto narrativo na primeira Unidade Didática

«Não restam dúvidas que é isto a leitura:
reescrever o texto da obra dentro do texto das nossas vidas.»
Roland Barthes

A aula lecionada ao 7º ano no dia dez de fevereiro foi a minha primeira aula e a única, no mesmo ano de escolaridade, dedicada ao texto narrativo. Estabeleci, desde logo, como linha de rumo, que todas as aulas de Português lecionadas por mim ao 7º ano de escolaridade obedeceriam a uma estrutura tripartida, composta pelas seguintes fases ou momentos, a saber: pré-atividade de motivação ou contextualização, fase de audição e/ou leitura do poema e atividades de pós-leitura (interpretação do texto apoiada numa ficha de trabalho e, em alguns casos, ficha de gramática).

Para além de respeitar os documentos orientadores do ensino do Português, ou seja, as Metas Curriculares de Português (coord. de Helena Buescu, de 2012), o Programa de Português do ensino básico (coord. de Carlos Reis, de 2009), bem como a Planificação Anual das Sequências Didáticas da disciplina de Português para o 7º ano de escolaridade em vigor na escola, a conceção destas aulas também foi fortemente influenciada pelo modelo textocêntrico proposto por Aguiar e Silva (2010) para o ensino da literatura, no qual a hermenêutica assume uma função nuclear.

Com base neste modelo, diz-nos Aguiar e Silva: «A indagação hermenêutica, em que formas e conteúdos textuais são indissociáveis, inscreve no texto «o grande teatro do mundo» e projetar no texto «o grande teatro no mundo», pois que todos os problemas da vida, do homem da sociedade e da cultura estão representados, sob diferentes modelizações e em graus diversos de refracção, na literatura […]» (2020: 37). Através de uma liberdade interpretativa sempre devedora do texto, isto é, que num exercício de indagação textual, mediado pelo professor, que convoca os saberes filológicos e a subjetividade do leitor, os aluno serão capazes de construir o(s) sentido(s) do texto e apropriar-se verdadeiramente dele no quadro de uma experiência heurística cognitiva e aftiva.

O recentemente criado domínio da Educação Literária, criado pelas Metas Curriculares de Português para o ensino básico, restitui um lugar de destaque à Literatura,

encarando-a «como repositório de todas as possibilidades históricas da língua» que «veicula tradições e valores e é, como tal, parte integrante, do património nacional» e reafirmando o seu importante contributo «para a formação completa do indivíduo e do cidadão» (2012: 6).

O Programa de Português para o ensino básico reconhece também que «a aprendizagem do Português encontra-se diretamente relacionada com a configuração de uma consciência cultural» para a qual contribuem de forma capital os textos literários, «entendidos como modelização própria, esteticamente codificada e também culturalmente vinculada a visões do mundo que interagem com o espaço (e em particular com o espaço nacional) em que surgem» (2009: 12). No alargado espaço da língua portuguesa, é necessário dar visibilidade à singularidade e à diferença relativa da nossa língua materna, entre outras questões, às variedades do português e às suas produções literárias e, desta forma, contribuir para alargar os horizontes culturais dos alunos, numa perspetiva de autoconhecimento, por um lado, e de inclusão e reconhecimento do Outro, por outro lado.

Assim, privilegia-se uma visão ampla do âmbito do ensino da língua materna que engloba a competência literária e a competência comunicativa para que mutuamente se influenciem, deixando de lado uma perspetiva meramente funcionalista da língua e dando o espaço legítimo ao texto literário na aula de Português.

Neste sentido selecionei para leitura e interpretação o conto - «Nós chorámos pelo Cão Tinhoso» - da autoria do escritor angolano Ondjaki, presente no livro de contos *Os da minha rua*, publicado pela primeira vez em 2007. Esta opção prende-se com a minha concordância com o que afirma Ferreira sobre o lugar do autor na literatura angolana:

> No mosaico literário da lusofonia, Ondjaki surge como um autor de reconhecido mérito. Segue, por um lado, a linha da narrativa africana sedimentada numa ligação ao quotidiano real, não esquecendo, por outro, o papel (re)criativo da linguagem enquanto arte, na esteira de autores fundadores como, por exemplo, Luandino Vieira (2003: 264).

Além disso, o facto de vários títulos da sua obra literária serem recomendados pelo Plano Nacional de Leitura e estarem incluídos nos manuais escolares, bem como a presença assídua do autor nas escolas em ações de promoção da leitura, granjearam-lhe uma proximidade com o publico infantojuvenil que não devemos desperdiçar.

«Nós choramos pelo Cão Tinhoso» é uma apropriação original, imediatamente identificável pelo título, da narrativa de Luís Bernardo de Honwana – *Nós matámos o Cão*

Tinhoso – publicada em 1964, na antologia de contos homónima, e por muitos considerada a génese da literatura moçambicana. Relata a experiência inolvidável da leitura do conto de Honwana por uma turma da 8º classe, tendo o narrador Ndalu como protagonista.

Será, portanto, impossível, ler «Nós chorámos pelo Cão Tinhoso» sem abordar o intenso e riquíssimo diálogo intertextual entre este conto de Ondjaki e o seu hipotexto. Este, resumidamente, conta a seguinte história:

«Ginho, Quim e o grupo de amigos comum, desafiados pelo Sr. Duarte da Veterinária para liquidar um cão tinhoso, organizam-se para executar tão apelativa tarefa. Entretanto, Isaura, uma menina com problemas de integração, adoptara esse mesmo cão, brincando com ele e nele sentindo o amigo que não possuía entre os seus colegas. Ginho relata então todos os acontecimentos em torno da decisão de liquidar o cão, desde os preparativos envolvidos, observando durante esse processo, o afecto de Isaura pelo cão e tornando-se progressivamente consciente da crueldade do ato de matar o animal, numa crescente cumplicidade com Isaura. À medida que o momento da morte do cão se aproxima, Ginho apercebe-se de que este, ele próprio e Isaura, possuem algumas semelhanças. Hesitante entre a integração no grupo de amigos e o afecto que acaba por uni-lo ao cão e a Isaura, Ginho escolhe finalmente a inclusão no grupo de companheiros, participando na morte do cão» (Ferreira, 2003: 265-266).

Tendo já a presente a narrativa do escritor moçambicano, podemos constatar que «Nós chorámos pelo Cão Tinhoso» recupera várias características daquela, nomeadamente, a história do cão tinhoso, o protagonismo que concede aos jovens e a carga emocional e afetiva que contamina toda a ação.

De facto, é através dos olhos de Ndalu que o leitor se vai inteirando sobre o destino do cão, descobrindo, entretanto, a sensibilidade e emoção que o sofrimento e a morte do animal despertam, não só no próprio narrador mas também nos restantes elementos da turma e o combate interior que aquele trava entre o desejo de desistir da leitura para não ter que reviver a dor do Cão Tinhoso e a vontade de superar o desafio colocado pela professora.

Partir para o texto literário através dos afetos, «dele procurando extrair a urdidura da construção dos afetos, constituí uma etapa eficaz no processo de vinculação dos jovens à leitura, motivando o interesse pelo diálogo com o texto e, por extensão, com os universos evocados, a História e o labor que a escrita representa» (Ferreira, 2009: 138).

O afeto, as emoções assumem, de facto, um lugar de destaque nesta narrativa, não só na forma com as personagens interagem entre si (caracterizada pelo gosto dos alunos pela

caricatura pois «ninguém tinha escapado de ser alcunhado»[71]), mas também na forma como a ação se desenrola, já que os acontecimentos são narrados segundo Ndalu os evoca, ou seja, num *crescendum* de emotividade e seriedade face à sorte do Cão Tinhoso.

À medida que a leitura vai progredindo os gracejos e o ruído esfumam-se porque os alunos começam «a sentir o peso do texto»[72], apropriam-se dele interiorizando o sofrimento do Cão Tinhoso, comovendo-se e sofrendo com ele. É aqui que, segundo Carla Ferreira, reside o interesse pedagógico do conto de Ondjaki, «no modo hábil como nos revela a subjetividade da recepção juvenil ao texto de Luís Bernardo de Honwana» (2003: 268).

Relembremos a leitura do último trecho do texto de «Nós matámos o Cão Tinhoso», a cargo de Ndalu, que nos dá conta, através do entrelaçar anafórico das duas narrativas, da total rendição da turma ao texto do escritor moçambicano:

> Os olhos do Ginho. Os olhos da Isaura. A mira da pressão de ar nos olhos do Cão Tinhoso com as feridas dele penduradas. Os olhos do Olavo. Os olhos da camarada professora nos meus olhos. Os meus olhos nos olhos da Isaura nos olhos do Cão Tinhoso[73].

Assistimos aqui a uma verdadeira fusão das duas histórias: «No final da narrativa, as personagens e a ação de «Nós matámos o Cão Tinhoso» integram-se no espaço da aula e as crianças da 8ª classe penetram na narrativa do cão tinhoso» (Ferreira, 2003: 269).

Realmente, «Nós matámos o Cão Tinhoso» é um ótimo exemplo do impacto positivo da literatura no leitor e sobre o qual não devemos deixar de refletir com os nosso alunos porque, enquanto leitores, somos testemunhas de «um processo de transfiguração do narrador, em particular, e das restantes personagens juvenis, em geral» (Ferreira, 2003: 269). No caso de Ndalu esse poder transformador é ainda mais evidente pois, tratando-se já da segunda leitura que o rapaz faz da narrativa de Honwana (a primeira foi há dois anos, na 6º classe), assistimos a uma atualização da leitura que o faz reviver ainda com maior intensidade, porque prenhe de memórias, a história de Ginho, de Isaura e do Cão Tinhoso. Podemos, desta forma, encarar a leitura como uma experiência vital de encontro com o Eu e o Outro, tendo o poder de contribuir para o desenvolvimento pessoal e intercultural ao despertar o leitor para a forma como nos relacionamos e perspetivamos os outros.

[71] Ondjaki, «Nós chorámos pelo Cão Tinhoso», *Os da minha rua: estórias*, Alfragide, Bis, 2013, p. 101.
[72] *ibidem*, p. 103.
[73] Ondjaki, «Nós chorámos pelo Cão Tinhoso», *Os da minha rua: estórias*, Alfragide, Bis, 2013, p. 104.

Considerando o que foi dito até agora, o conto «Nós matámos o Cão Tinhoso» constitui um excelente texto para, como nos relembra Carla Ferreira (2009: 138), pôr em prática o que José Cardoso Bernardes considera ser, «talvez, a aposta que mais se impõe em termos de eficácia pedagógica: quebrar o circuito de unilateralidade que, na prática, impede o adolescente de descobrir o texto a partir da sua personalidade e das suas próprias motivações» (Bernardes, 1999: 123), isto, é, permitir o diálogo entre o aluno-leitor e o texto literário, que envolva as vivências, emoções e afetos do aluno, encarando-as não como «um factor de perturbação ou um resíduo impuro da experiência estético-literária» mas sim como «a resposta natural e insubstituível do leitor à representações do mundo, da vida e do homem que o texto literário lhe proporciona» (Aguiar e Silva, 2010: 214-215).

Além disso, a história de «Nós chorámos pelo Cão Tinhoso» reúne em si um conjunto de ingredientes que, parece-nos, constituem importantes fatores de motivação para a leitura e interpretação do texto orientados para um público jovem, entre ele, o cenário escolar, a relação que as personagens estabelecem entre si, a idade das personagens, a linguagem e atitudes que estas manifestam, etc..

Para que todas estas linhas de sentido pudessem ser exploradas pelos alunos e, no final do comentário, o texto se revelasse em toda a sua luminosidade (Vilela, 2005:639) era necessário que a leitura e interpretação do conto fosse antecedida por um momento de motivação que estimulasse a concentração e provocasse a curiosidade dos alunos.

Com estes objetivos em mente propus à turma uma pré-atividade de compreensão auditiva (vd. anexo I) que resultou da adaptação de uma proposta do manual adotado - *Entre Palavras 7*- e teve o propósito de enquadrar os alunos e predispô-los para o que seria a tarefa central da aula: a leitura e comentário do conto de Ondjaki.

Dar a conhecer aos alunos alguns aspetos significativos da biografia e bibliografia dos autores para que estes não sejam perspetivados por aqueles como entidades abstratas e distantes parece ser fundamental sendo que, neste caso, essa necessidade é ainda mais premente, se tivermos em consideração que se trata de um conto escrito numa variante africana do português, facto para o qual os alunos devem estar despertos. Margarida Vieira Mendes afirma mesmo que

> o mais persuasivo modo de captar o aluno para os livros e os textos é apresentar os autores deles como pessoas concretas, no modo narrativo e anedótico. Não há problemas teóricos ou temáticos, ou linguísticos, ou estéticos que possam interessar o aluno nesta fase. Mas a questão expressiva e a relação do eu com o mundo e com

> a escrita ou qualquer modo de expressão, sim, isso lhes diz respeito, isso os prenderá com certeza (1997: 160).

A pré-atividade foi realizada sem dificuldades e os alunos colaboraram na sua correção – os *inputs* auditivos ou audiovisuais são sempre uma mais-valia quando se trata de captar a atenção da turma -, ficando cientes de que o texto que iam ler tinha especificidades linguísticas, discursivas e semânticas para as quais deviam estar atentos: o autor que agora conhecem partilha a mesma língua mas vem de um universo cultural e comunicativo diferente do deles. Optei por aprofundar a informação relativa ao cenário histórico-social para que remete o conto apenas se tal fosse necessário para a compreensão do mesmo ou se solicitado pelos alunos.

Neste sentido, poderia dizer-se que a máxima «não há texto sem contexto» se adequa a textos como este e a alunos de 7º ano de escolaridade não querendo, com tal opção, pôr em causa a reconhecida qualidade estética que, *de per si*, legitimam o conto do escritor angolano como texto representativo da literatura angolana contemporânea enquanto país de língua oficial portuguesa. A já mencionada relação de intertextualidade com o conto do autor moçambicano Luís Bernardo Honwana, «Nós matámos o Cão Tinhoso», foi apenas aflorada pela recriação intertextual do título, dedicatória e pelas linhas gerais da ação. Ainda assim, o diálogo que se estabelece entre estes dois textos é muito rico e intenso, pelo que uma unidade didática dedicada a explorar esta relação de intertextualidade deve ser equacionada no futuro. Propor o conto como leitura domiciliária também é uma opção válida que seguramente contribuí para que os alunos ampliem o seu repertório de obras lidas e explorem os seus interesses, influindo, consequentemente, na seleção de futuras leituras por iniciativa e gosto pessoal.

Seguiu-se a leitura do texto, realizada por duas vezes, uma por mim e outra pelos alunos. Após a leitura, foi necessário esclarecer algumas dúvidas relacionadas com o vocabulário desconhecido, dúvidas naturalmente expectáveis tendo em conta a variedade africana do português em que o texto está escrito e também o tom oralizante e coloquial que marca o discurso dos jovens.

Posteriormente, iniciámos a interpretação do texto que se centrou, fundamentalmente, na exploração de conceitos básicos sobre a narrativa (tempo, espaço, narrador, personagens) que permitissem enquadrar os alunos relativamente à história para que depois, num exercício de descoberta, estes tivessem a oportunidade de explorar, partilhar, discutir e refletir sobre as linhas de sentido do texto que lhes permitissem uma verdadeira apropriação do conto, não só

no que diz respeito à compreensão do universo nele representado mas também ao trabalho criativo do autor sobre a língua.

Por outras palavras, quis que os alunos explorassem o mundo evocado e de que forma o autor se apropria das virtuosidades da língua para lhe conferir mais força e expressividade. Por um lado, a leitura emotiva da história do Cão Tinhoso pela turma de Ndalu congrega em si, a tensão e a emotividade latentes necessárias para cativar os alunos e para que estes estabeleçam uma relação de empatia e identificação com o protagonista do relato, que vive uma experiência que, porventura, já poderão ter vivido também: a da leitura como experiência vital, que marca indelevelmente o leitor, transformando-o.

Por outro lado, os alunos vão também deparar-se com um universo cultural distinto do deles e, por isso, vão estabelecer pontes de diálogo com a diferença e, a partir daí, envolvidos na história, podem também, já em relação à dimensão linguística e discursiva, trabalhar questões pertinentes para uma apropriação mais consciente da língua materna, já que o texto em estudo é representativo de uma variedade do português pouco conhecida ou explorada, com semelhanças e diferenças relativamente ao português que aprendem na escola.

Desta forma, os alunos não deixaram de vivenciar uma experiência simultaneamente partilhada mas também desconhecida porque modelizada por um universo cultural diferente que, considero, constituiu estímulo suficiente para um comentário oral, acompanhado pela resolução de uma ficha de trabalho (vd. anexo II) em torno de questões relacionadas, por exemplo, com a evolução do comportamento e atitude dos meninos à medida que vão lendo o texto, o dilema vivido pelo protagonista, as marcas coloquiais do discurso, as leituras significativas para os alunos, o "efeito matriosca" do conto (que remete para a já mencionada poderosíssima relação de intertextualidade entre o conto de Ondjaki e o conto de Luís Bernardo Honwana que aquele evoca), etc.

Gostaria ainda de referir que a resolução da ficha de trabalho se constituiu como um processo gradual, isto é, só partíamos para a resolução de determinada pergunta depois de termos explorado o assunto que esteve na sua origem, tentando que a resolução da pergunta fosse uma constatação das conclusões que já tínhamos alcançado por meio do diálogo, discussão e partilha de opiniões sobre o texto.

Por fim, como já foi referido, os alunos realizaram um laboratório gramatical dedicado às frases passiva e ativa (vd. anexo III). Para introduzir os conteúdos gramaticais, elegeu-se um tipo de abordagem didática que privilegia a dimensão de descoberta e a possibilidade de promover, nos alunos, uma maior consciencialização do processo de construção e funcionamento da sua própria língua.

Num artigo de 1992[74], Inês Duarte legitima esta forma de ensino da gramática apoiando-se numa perspectiva heurística da aprendizagem, isso é, baseada no método experimental. Ana Maria Brito corrobora esta posição, afirmando:

> A aula de gramática deve ser conduzida como uma "atividade de descoberta", privilegiando a operacionalidade sobre a língua, com base em métodos de trabalho próprios da investigação científica e que os estudantes usam ou deveriam usar nas aulas de Ciências da Natureza (Brito, 1997: 110).

Concordo com as posições manifestadas por estas duas especialistas, em especial no que à dimensão heurística diz respeito, na medida em que me parece evidente que esta abordagem é não só mais motivadora como também uma excelente forma de os alunos acompanharem as suas aprendizagens pois têm a possibilidade de verificar a sua progressão à medida que superam ou não as etapas do labortório gramatical.

A introdução de exercícios com títulos de jornais pareceu-me ser uma opção válida, na medida em que aqueles são mostras autênticas de língua com as quais os alunos possuem um contacto diário ou frequente.

O manual adoptado propõe, a par com a consolidação dos conteúdos relativos à frase ativa e à frase passiva, a revisão do lugar dos pronomes pessoais átonos na frase. No entanto, optei por não seguir este caminho, uma vez que a variedade africana em que o conto está escrito possui diferenças significativas a este nível, o que, no ano de escolaridade em questão, poderia resultar prejudicial quando o objetivo é consolidar os ditos conteúdos gramaticais.

Além disso, dei primazia ao texto e à oportunidade de colocar os alunos em contacto com a variedade do português de Angola e com a exploração da temática do texto. Ainda assim, mencionei, embora superficialmente, essas diferenças entre o português-padrão que os alunos aprendem na escola e a variante angolana presente no conto em análise. Seria, no entanto, fundamental e enriquecedor dedicar-lhe, quando o lugar dos pronomes pessoais átonos na frase fosse um conteúdo já solidamente interiorizado, um momento no qual pudessem comparar as diferenças existentes entre uma e outra variantes.

Não queria deixar de referir que, relativamente a esta aula, considero ter ficado muito aquém na exploração do potencial pedagógico que este texto encerra, pois, como temos vindo a comentar, «Nós chorámos pelo Cão Tinhoso» é um texto que promove «a reflexão sobre

[74] DUARTE, Inês, «Oficina Gramatical: contextos de uso obrigatório do conjuntivo», *in* Maria Raquel Delgado-Martins *et al.*, *Para a Didáctica do Português. Seis estudos de Linguística*, Lisboa, Edições Colibri, 1992, pp. 165 – 177.

vários tópicos de alcance pessoal, ético e cultural» (Ferreira, 2003: 266) e, posso acrescentar, também literário, que merece uma abordagem mais consistentemente orientada para a descoberta e interpretação da constelação de sentidos que esta narrativa de Ondjaki evoca.

Concluindo, a elaboração deste plano da Unidade Didática e de Aula constituiu um primeiro exercício de formulação, preparação e reflexão sobre a prática docente no âmbito do estágio curricular e teve como principal objetivo proporcionar aos alunos um contato motivador, desafiante e enriquecedor com um texto literário simultaneamente representativo da unidade e diversidade da língua portuguesa e evocador de um universo também ele, simultaneamente desconhecido e compartilhado, um texto que, de facto, potenciasse a descoberta do texto e contribuísse para a dimensão formativa da própria língua.

2. Leitura de um texto poético na segunda Unidade Didática

> Sabes o que são poetas? São os homens que fazem versos. Quando os versos são bonitos e soam bem aos ouvidos é muito agradável lê-los. Muitas pessoas aborrecidas ficam bem dispostas quando leem versos. Por isso ser poeta é tão útil como ser grande médico ou ser grande engenheiro[75].
>
> Rómulo de Carvalho

O valor formativo da leitura de textos literários é apontado por vários especialistas do ensino da literatura como Jacinto do Prado Coelho (1976), Vítor Aguiar e Silva (2010) ou Maria Graciete Vilela (2005). O texto poético, em particular, por condensar em si as características do texto literário, com implicações na produção do sentido e da sua sonoridade, revela-se um material com excelentes potencialidades formativas. O poema «não age só no leitor pelo ritmo que produz, mas também pelo sentido que sugere» (Pinson, 2011: 35-36).

Com base nesta premissa, o texto que escolhi para a aula do dia vinte de março – a primeira dedicada ao texto poético - foi um poema de António Gedeão, pseudónimo de Rómulo de Carvalho, intitulado «Impressão Digital», que pertence ao seu primeiro livro de poesia - *Movimento Perpétuo* -, editado em 1956. A extensa obra poética do autor, presença assídua e incontestada nos manuais escolares, com os conhecidos poemas «Lágrima de Preta» e «Pedra Filosofal», entre outros, revela-se pedagogicamente fecunda pois alia a qualidade

[75] CARVALHO, RÓMULO de, *As origens de Portugal – História contada a uma criança*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1998. p. 4.

estético-formal das suas obras a uma cosmovisão centrada no homem, expressão do poeta que renunciou à torre de marfim.

Neste sentido, como os outros «poemas lírico-didácticos»[76] de António Gedeão, «Impressão Digital» configura-se como um excelente ponto de partida para problematizar e refletir sobre questões de grande valor formativo e necessárias a uma convivência pacífica em sociedade, como sejam o respeito pela idiossincrasia e pela pluralidade de perspetivas que daí resultam. Isto é, o que pretendi foi que os alunos interpretassem e refletissem sobre a mensagem veiculada pelo poema e que, simultaneamente, trabalhassem a dimensão estético-formal do mesmo, principalmente, as características que distinguem o texto poético dos outros géneros textuais. Esta distinção é essencial e é por isso que Aguiar e Silva alerta para que «desde o 3º ciclo do ensino básico e ao longo do ensino secundário, se preste a devida atenção às estruturas formais e semânticas que no texto literário relevam dos modos, dos géneros e dos subgéneros literários, pois que as determinações e os condicionalismos arquitextuais são factores relevantes para a didáctica do texto literário» (2010: 213).

Antes da leitura e do comentário do poema, a motivação e concentração dos alunos foi trabalhada através da realização de uma pré-atividade (vd. anexo IV) que consistiu na observação e discussão de um conjunto de imagens, umas que produziam uma ilusão de óptica – *trompe l'oeil* – e outras que colocavam em evidência a diversidade de perspetivas que podem existir sobre uma determinada realidade o que, de certa forma, antecipa a mensagem do poema: o ser humano, cada um de nós, capta a realidade não só com os sentidos, mas com tudo aquilo que é, com tudo que já viveu e com aquilo que deseja viver. Por isso, não há duas formas iguais de ver o mundo. Haverá, porventura, tantas realidades quantas impressões digitais.

Esta atividade foi muito bem recebida pelos alunos e, creio, introduziu com sucesso o poema, pois tiveram a oportunidade de efetivamente testemunhar, obviamente numa dimensão puramente sensorial, a multiplicidade de pontos de vista perante um objeto ou realidade. Estes *inputs* visuais, de natureza apelativa e problematizadora, foram entendidos pelos alunos como um jogo, na medida em que ao constatarem que diante de determinada imagem viam algo diferente do colega, esforçavam-se por conseguir captar também essa outra perspetiva. Como tal, participaram ativamente e com entusiasmo.

---

[76] Todas as citações de Urbano Tavares Rodrigues dizem respeito ao seu discurso intitulado *António Gedeão: decifrador do mundo, alquimista do sonho*, proferido na sessão plenária e pública da Academia das Ciências de 28 de Novembro de 1996 e publicado *in* Memórias da Academia das Ciências de Lisboa. Classe de Letras, t.33 (1966-1997, p.157-169). Disponível em: http://purl.pt/12157/1/estudos/urbano-tavares-rodrigues.html, [acedido em 20-03-2014] (a versão digital do artigo não se encontra paginada).

Conhecendo já o poema «Lágrima de Preta», explorado numa aula anteriormente lecionada por outra professora estagiária, os alunos estavam já familiarizados com o autor, pelo que não dediquei um momento específico à exploração da sua biografia e bibliografia. Ainda assim, sempre que se justificou, não deixei de fazer referência a algum aspeto ou circunstância relevantes da sua trajetória de vida ou linguagem literária que pudessem contribuir para clarificar alguma dúvida.

Como foi habitual ao longo do ano letivo nesta turma, os alunos escutaram com entusiasmo a audição e foi também com entusiasmo que leram, por duas vezes, o poema. Posteriormente, esclareci as dúvidas que surgiram relativamente ao vocabulário que desconheciam para, em seguida, dar início ao comentário oral acompanhado pela elaboração de uma ficha de trabalho (vd. anexo V). Este consistiu na exploração e reflexão das linhas de sentido do poema e em conceitos básicos sobre o género textual, fundamentalmente, no que diz respeito à expressão de sentimentos e opiniões do sujeito poético, bem como ao emprego de determinados recursos estilísticos, e às características formais do texto poético, nomeadamente, ao conceito de estrofe, verso, rima e esquema rimático, por forma a que os alunos reconheçam o seu contributo para a expressividade e força da mensagem.

Ao propor um lugar central para o texto literário defendo, inevitavelmente, a sua hermenêutica, identificada por Maria Graciete Vilela como «a descoberta do miolo dos textos», ou seja, uma leitura crítica do texto e a reflexão sobre essa leitura (2005: 636). Pretendi, neste sentido, proporcionar aos alunos a possibilidade de estabelecer um diálogo com o poema e criar um ambiente no qual eles pudessem partilhar, justificando, as suas opiniões sobre o poema e as emoções que este lhes suscitasse, tendo sempre em vista «estimular a aquisição de projectos de leitura, in.centivar a reflexão como forma de conhecimento de si próprio e dos outros, provocar a inquietação e desenvolver o sentido crítico» (Vilela, 2005: 634).

Em «Impressão digital», António Gedeão mantém «um diálogo didático e filosófico, no mais amplo sentido da palavra, com os outros homens»[77], onde constata e celebra as múltiplas conceções do mundo que conferem diversidade à mole humana, a que a evocação do par D. Quixote e Sancho Pança e o ritmo binário do dístico que encerra o poema imprimem uma força e vitalidade singulares: «Vê moinhos? São moinhos./Vê gigantes? São Gigantes». *Unitas multiplez:* «Compreender o humano é compreender a sua unidade na diversidade, a sua diversidade na unidade» assevera Edgar Morin. E acrescenta: «a educação deverá ilustrar este princípio de unidade/diversidade em todos os domínios» (2002: 60).

[77] *Ibidem.*

Neste sentido, outro aspeto relevante que, obvia e consequentemente, foi abordado no comentário, é a relação de intertextualidade que o poema de António Gedeão possui com a obra-prima de Miguel de Cervantes, O Engenhoso Fidalgo *Dom Quixote de la Mancha,* e de que forma a referência às duas personagens centrais do romance contribui para clarificar a mensagem transmitida na composição poética em apreço. Creio ser fundamental que, desde cedo, os alunos sejam conscientes de que «nenhum texto é uma entidade fechada sobre si própria»[78], antes produto de uma interação e de um diálogo incessantes entre os textos que tecem essa «tapeçaria milenar que se vai, continuamente, construindo, destruindo, reconstruindo e aperfeiçoando» (Vilela, 2005: 638).

Por último, como já foi mencionado, os alunos realizaram uma breve ficha de gramática dedicada aos processos irregulares de formação de palavras (vd. anexo VI). A escolha deste conteúdo gramatical deve-se, essencialmente, à importância que assume enquanto conjunto de processos de criação de novas palavras com grande vitalidade no português e com o facto de constituir uma das áreas do conhecimento explícito da língua que mais novidades testemunhou com a entrada em vigor do Dicionário Terminológico (DT), publicado em 2008. Comparando a Nomenclatura Gramatical Portuguesa (NGP) e o DT verifica-se que estes processos são relativamente recentes no ensino do português. Apenas o termo estrangeirismo, agora designado empréstimo, surge na NGP, ainda que outros, como sigla e acrónimo, façam parte da tradição gramatical. Refira-se, também que estes processos de formação de palavras surgem no DT no domínio da Lexicologia.

Uma grande parte das palavras que se originam a partir destes processos são empregues diariamente pelos alunos e fazem parte do seu acervo lexical. Além disso, têm forte presença nos *media* e na Internet e são reflexo da dimensão global e do ritmo acelerado da vida moderna. Isto é, os alunos estão familiarizados com este tipo de palavras mas, muitos deles, não têm consciência dos processos que lhes deram origem. A oportunidade de observar, exercitar e refletir sobre estes processos permite-lhes compreender que existem padrões ou regras para construir novas palavras, bem como inferir o significado de palavras desconhecidas e analisar a sua estrutura interna o que, por sua vez, facilita a compreensão de conceitos a elas associados. Além disso, a exploração da formação de palavras ajuda à compreensão dos sentidos do texto e à apreciação estética quando a formação é neológica. Numa palavra, permite ao aluno tomar consciência do funcionamento da sua própria língua,

[78] http://dt.dgidc.min-edu.pt/ (Capítulo C. *Análise do discurso, Retórica, Pragmática e Linguística textual*, sub-capítulo C.1.2. *Texto*, verbete *Intertexto/Intertextualidade*), [acedido em 20-03-2014].

condição *sine qua non* para o desenvolvimento da competência linguística e literária e para o sucesso escolar.

Desta forma, o propósito desta ficha de gramática foi facilitar a sistematização dos conhecimentos, comprovar a sua aquisição e ampliar o conhecimento dos alunos quanto aos processos irregulares de formação de palavras. Aliás, poderá constituir um importante recurso para momentos de estudo posteriores, na medida em que disponibiliza um esquema-síntese[79] do conteúdo gramatical abordado e uma pequena amostra do corpus lexical criado a partir destes processos de formação de palavras. Refira-se também que esta ficha incidiu num conteúdo gramatical que pode suscitar algumas dúvidas por parte dos alunos, especialmente, no que diz respeito à distinção entre sigla e acrónimo.

Por esta razão, a sua abordagem fez-se a partir destes dois processos e recorrendo à visualização de uma parte do episódio nº 7 do programa da RTP «*Cuidado com Língua!*», emitido a 24 de fevereiro de 2013[80]. O facto de ser um programa televisivo com um formato pedagógico, lúdico e de comprovado rigor científico, constitui um material interessante e adequado para as aulas de Português. Para a realização do primeiro exercício da ficha foi necessário mostrar o dito programa aos alunos, pelo menos duas vezes, para que pudessem registar a informação pertinente. Embora não tenham tido tempo de realizar todos os exercícios durante a aula, penso que esta atividade foi por eles bem recebida, já que se mostraram motivados, participativos e agradavelmente surpreendidos com o programa (tanto a RTP 1 como a RTP 2 são canais completamente desconhecidos!...).

Contudo, agora que tenho a possibilidade de refletir sobre a aula que planifiquei e a aula que efetivamente lecionei, reconheço que este último momento não está de nenhuma forma articulado com o texto, aparecendo como que à parte relativamente aos outros momentos da aula. No momento de planificação das aulas, existe sempre a preocupação de cumprir com o propósito de integrar todos os domínios de referência – Oralidade, Leitura, Escrita, Educação Literária e Gramática - resultando, por vezes, deste esforço uma sequenciação artificial das atividades propostas de que nos consciencializamos apenas quando a colocamos em prática ou até só depois, em momentos de reflexão posterior.

Na minha opinião, esta desconexão não se verificou na aula dedicada ao conto de Ondjaki porque o laboratório gramatical foi elaborado a partir do texto. No futuro, terei de evitar esta quebra na estrutura da aula e elaborar uma sequência didática que permita uma

[79] Exatamente por pretender ser um quadro-síntese, optou-se por incluir todos os processos irregulares de formação de palavras, incluindo a onomatopeia, cuja aprendizagem está prevista para o 2º ciclo do ensino básico.
[80] Disponível em: http://www.rtp.pt/play/p1051/e108911/cuidado-com-a-lingua-viii, [acedido em 20-03-2014].

progressão lógica das atividades e, consequentemente, promova uma aprendizagem significativa.

3. Leitura de um texto poético na terceira Unidade Didática

A aula de Português construída em volta do texto (Aguiar e Silva (2010) permite encarar o comentário do texto literário como um exercício de interpretação que convoca as suas dimensões ética e estética, ou seja, que possibilita uma reflexão sobre as formas de vida criadas e projetadas no texto, enformadas por uma arquitetura discursiva marcada pela intencionalidade e criatividade inerentes a qualquer fenómeno artístico.

Há alguns anos atrás poder-se-ia contestar esta posição defendendo, para o ensino da língua materna, uma conceção essencialmente instrumental da linguagem, resultante da sobrevalorização da sua função comunicativa (Fonseca, 1987). Porém, a indissociabilidade entre língua e literatura é uma constatação incontornável como assinala Fernanda Irene Fonseca ao afirmar categoricamente que

> a inseparabilidade entre o ensino da língua e o ensino da literatura tem como fundamento teórico a inscrição genética do fenómeno literário no funcionamento da língua que se repercute e concretiza, no âmbito didáctico, na larga margem de coincidência dos objetivos a atingir (2000: 44),

e de que faz eco o recente domínio da Educação Literária proposto pelas Metas Curriculares de Português. Reforço esta ideia fazendo minhas as palavras de Aguiar e Silva: «Não se pode ensinar a língua sem o estudo da poesia, não se pode ensinar a poesia sem o estudo da língua» (2010: 208).

O texto selecionado para a aula do dia três de abril foi, uma vez mais, um poema de António Gedeão, pseudónimo de Rómulo de Carvalho, desta feita o poema intitulado «Pedra Filosofal» e que pertence ao seu primeiro livro de poesia - *Movimento Perpétuo*, editado em 1956. A decisão de selecionar outro poema do autor tem, essencialmente, duas razões. A primeira está relacionada com o reconhecidíssimo facto de a obra de António Gedeão possuir um potencial pedagógico enorme, uma vez que concilia de forma exemplar as dimensões

estética e humanística através de uma linguagem melodiosa e ritmada, aparentemente simples, mas evocadora de universos partilhados e sentidos múltiplos.

Segundo Urbano Tavares Rodrigues, foi António Gedeão, «como alquimista dos minérios e do verbo», quem «veio estabelecer, com a sua poesia, um espaço de conciliação, de interrelação dinâmica entre a cultura literária e humanística, por uma lado, e o conhecimento científico, por outro»[81].

No caso da composição poética em estudo, tal facto é extremamente evidente pois aborda uma temática de carácter universal – o sonho – com óbvios incentivos à problematização deste enquanto motor do desenvolvimento e da conduta humanas, pelo que podemos dizer que possui uma verdadeira dimensão formativa (atente-se na negativa presente logo no primeiro verso, e reiterada ao longo do poema, dos que desconhecem o poder do sonho e à comparação final que atesta a necessidade da sua constância para que haja progresso). Não esqueçamos que o poema foi publicado em 1956, pelo que podemos sentir e ver nele a constatação lúcida do «baço Portugal do Salazarismo»[82] que não tolhe, porém, a esperança acalentada pela ânsia da transformação consubstanciada, obviamente, no sonho.

Chamo outra vez à colação Urbano Tavares Rodrigues por considerar que o seu comentário coloca em destaque, de forma clara e rigorosa, o que particulariza «A Pedra Filosofal» quer no que respeita à forma, quer no que respeita ao conteúdo. Diz-nos o autor de «Não posso adiar o amor»:

> [Pedra filosofal] pode considerar-se, no seu género, uma obra-prima, pela fluidez, pelas sonoridades luminosas, pela singeleza dos arranjos sintácticos e rítmicos, lineares, sem transportes, pela riqueza e originalidade das enumerações que lhe dão a respiração, a robustez e o alento, a força motriz, com qualquer coisa de primitivo, mas também de sofisticado, num trajeto que percorre a história da epopeia humana. Neste extraordinário poema, que é um cântico ao sonho, associado à ideia de progresso, combina-se a terminologia científica e técnica (a cisão do átomo, o radar, o alto-forno, a geradora, o foguetão que desembarca na superfície lunar), com o vocabulário bucólico tradicional (o ribeiro manso, os pinheiros altos), e ainda com a

[81] Todas as citações de Urbano Tavares Rodrigues dizem respeito ao seu discurso intitulado *António Gedeão: decifrador do mundo, alquimista do sonho*, proferido na sessão plenária e pública da Academia das Ciências de 28 de Novembro de 1996 e publicado *in* Memórias da Academia das Ciências de Lisboa. Classe de Letras, t.33 (1966-1997, p.157-169). Disponível em: http://purl.pt/12157/1/estudos/urbano-tavares-rodrigues.html, [acedido em 03-04-2014].
[82] *ibidem.* A versão do artigo em formato digital não se encontra numerada.

surpresa de certas antíteses e imagens (os serenos sobressaltos, as aves que gritam em bebedeiras de azul)[83].

A epopeia humana de que fala Urbano Tavares Rodrigues refere-se, de forma privilegiada, ao sonho particular dos portugueses de quinhentos ao integrar o Infante, a rosa-dos-ventos, a Caravela, o Cabo da Boa Esperança, *topoi* que evocam a gesta lusa não retirando, contudo, ao poema, a sua dimensão *summa mundi* tal é o poder do sonho da humanidade, cuja sede de conhecimento vai iluminar o caminho de todos e de cada um, num progressivo e sempre insatisfeito domínio do mundo que nos rodeia. As extensas enumerações que vertebram o poema permitem constatar isso mesmo pois percorrem a História sempre fecunda das criações do homem até aos nossos dias, até ao «desembarque em foguetão/na superfície lunar» - previsão do futuro pois tal não tinha ainda acontecido aquando da publicação do poema, em 1956 - que enquanto foi sonho impulsionou o homem para o seu devir («como bola colorida/entre as mãos de uma criança») e hoje continua bem vivo no imaginário coletivo.

De facto, esta temática do sonho, que congrega a humanidade numa alavanca do seu próprio progresso e que, por isso, é energia vital e responsabilidade de todos, é magnificamente explorada por António Gedeão no poema, verificando-se uma apropriação verdadeiramente inovadora da língua, um extraordinário exercício de estética como a perfusa presença de recursos expressivos o comprova, com particular destaque para a metáfora, a comparação, a enumeração e a aliteração que tentei por em evidência no comentário feito na aula, não como elementos isolados e que os alunos teriam de encontrar no texto como se tratasse de uma "caça ao tesouro" sem sentido a não ser pelo simples facto de encontrar ditos elementos, mas como virtualidades linguísticas e discursivas da língua que dão força e luminosidade à mensagem do poema.

Em segundo lugar, este poema possui um lugar de relevo no que poderíamos chamar cancioneiro popular, ou melhor, no imaginário coletivo do povo português, já que a versão musicada de «Pedra Filosofal», por Manuel Freire[84], é conhecida por amplas camadas da população. Neste sentido, ao dar a conhecer este poema aos alunos estamos a dar-lhes a oportunidade de partilhar esse património cultural identitário que nos une e que marcou uma época da história recente do nosso país e, assim, a permitir-lhes que enriqueçam e alarguem a sua visão da língua e cultura portuguesas.

[83] *ibidem.* A versão do artigo em formato digital não se encontra numerada.
[84] Quando, em 1969, Manuel Freire apresentou a sua versão musicada de «Pedra Filosofal» no inovador programa televisivo Zip-Zip, o poema de António Gedeão alcançou um enorme sucesso.

Por tudo o que até aqui mencionei, decidi optar pelo poema «Pedra Filosofal», considerando este um excelente ponto de partida para proporcionar momentos de prática da expressão e interação oral que permitam refletir e debater questões de grande valor formativo e trabalhar a dimensão estético-formal do poema, principalmente, as características que distinguem o texto poético dos outros géneros textuais e os recursos expressivos. O meu propósito foi, então, proporcionar aos alunos um exercício de hermenêutica e fruição do poema pois, se tivermos em conta as palavras de Vítor Aguiar e Silva «(…) na escola, antes de tudo, os jovens e adolescentes devem sentir e entender como os poemas reinventam a linguagem verbal e como nessa reinvenção leem e dão a ler de modo inédito o homem e o mundo e transformam o homem e o mundo»[85].

A audição/leitura e interpretação do texto foi antecedida pela realizarão de uma pré-atividade que consistiu na visualização e breve comentário de uma passagem do filme «*Harry Potter e a Pedra Filosofal*» com o intuito de que os alunos, de forma contextualizada (porque apoiados no *input* audiovisual), explorassem os sentidos da expressão *pedra filosofal* e explicassem a que é que esta poderia estar associada. Desta forma, partiram para a audição do poema com uma hipótese formada relativamente à sua temática que terá ou não sido confirmada no decorrer da interpretação do poema em apreço.

Foi exatamente por não esquecer o quão importante é «introduzir e motivar»[86] que selecionei um *input* audiovisual que apelasse ao interesse dos alunos, que cativasse a sua atenção e que potenciasse a expressão das suas opiniões, configurando-se assim, uma atividade de contextualização e motivação que vai ao encontro dos objetivos para a Compreensão/Expressão oral no 3º ciclo contemplados nos descritores de desempenho propostos pelo Programa de Português do ensino básico (coord. de Carlos Reis, de 2009)[87].

Além disso, penso que esta atividade cumpriu com a sua função, pois os alunos mostraram-se claramente expectantes face ao excerto do filme e este foi o suficientemente elucidativo para despertar a sua curiosidade e para orientá-los relativamente ao texto que leram em seguida. Creio que é muito importante para a construção de uma perceção positiva da disciplina de língua materna – muitas vezes encarada como um mundo à parte e irrelevante pelos alunos - que estes tenham consciência do facto de que algo que lhes é familiar, como um filme, uma canção, seja por eles entendido como útil para as aulas e que entre estas e o seu mundo é possível estabelecer relações estreitas e significativas.

[85] SILVA, Vítor Aguiar e, *As Humanidades, os Estudos Culturais, o Ensino da Literatura e a Política da Língua Portuguesa*, Coimbra, Almedina, 2010.
[86] MENDES, Margarida Vieira, «Pedagogia da Literatura», *in Românica Revista de Literatura do Departamento de Literaturas Românticas da Faculdade de Letras de Lisboa*, 1997, pp. 155-166.
[87] cf. Programa de Português, p.120.

Sendo este o terceiro poema de António Gedeão com que os alunos tomaram contato (recorde-se que já tinham tido uma aula dedicada ao poema «Lágrima de Preta» e outra à composição poética «Impressão Digital»), não foi abordada em concreto a biografia do autor.

Ainda assim, considerei oportuno referir, relativamente à sua vida e à sua bibliografia, a formação académica e atividade profissional (o curso em ciências Físico-químicas e a atividade docente ecoam nos seus poemas lírico-didáticos, daí a perfusão de termos do quotidiano e de terminologia científica), bem como a data da primeira publicação do poema (ainda durante o Estado Novo) e, principalmente, o período histórico-social em que a versão cantada do poema obteve grande êxito, por forma a facilitar a sua compreensão. Repare-se que, de certa forma, um movimento de resistência política apropriou-se desta composição poética, como atesta o facto de esta figurar, por exemplo, na obra organizada por José Fanha *De Palavra em Punho, Antologia Poética da Resistência – de Fernando Pessoa ao 25 de Abril*[88].

Depois da leitura do texto e do esclarecimento de dúvidas relativamente ao vocabulário desconhecido (mais do que expectável dada a terminologia dos domínios técnico e científico, pelo que, para além de explicar em que consistiam também mostrei aos alunos imagens dos objetos em causa), seguiu-se um comentário (vd. Ficha de trabalho, anexo VII) eminentemente oral[89] que se centrou, fundamentalmente, na reflexão sobre o tema e o(s) sentido(s) da mensagem do poema e em conceitos básicos sobre o género textual, em especial, no que diz respeito à expressão de sentimentos e opiniões do sujeito poético, ao emprego de determinados recursos estilísticos - a comparação, a metáfora e a enumeração - e ao seu contributo para a expressividade da linguagem e a transmissão da mensagem.

Como já tive a oportunidade de mencionar anteriormente, à medida que ia explorando a mensagem, a temática do poema com os alunos, também ia chamando a atenção para as suas características formais – nomeadamente o conceito de estrofe, verso, rima e esquema rimático - uma vez que só a articulação entre forma e conteúdo permite apreender o texto literário em todas as suas dimensões, promovendo uma aproximação ao texto a vários níveis, cognitiva, afetiva e estética.

Por último, os alunos realizaram uma breve ficha de trabalho centrada em alguns conteúdos abordados no comentário do poema: o conceito de estrofe, a metáfora e a comparação, tendo como finalidade facilitar a sistematização dos conhecimentos, comprovar

[88] Obra editada pela Campo das Letras em 2004.

[89] O comentário foi orientado pela ficha de trabalho que dei aos alunos e que estes foram realizando, quer individualmente, quer a pares, à medida que avançávamos na interpretação do poema, tendo tido a preocupação de lhes dar tempo suficiente para responder e registar as respostas que depois discutimos para, em, seguida, dar continuidade ao comentário.

a sua aquisição e ampliar o conhecimento dos alunos sobre noções de versificação e o uso de recursos expressivos. Gostaria de chamar a atenção para o facto de a ficha de trabalho ser uma consequência lógica do texto literário estudado e imediatamente identificável pelos alunos pois considero que todas as fases ou momentos que constituem uma aula de Português devem estar relacionados entre si e a transição de um para o outro tem de fazer sentido. Apercebendo-me, de aulas anteriores, que os alunos tinham dificuldades em compreender a metáfora e acomparação e as diferenças entre este recursos expressivos, achei apropriado dedicar uma parte da aula à revisão e sistematização destes conteúdos (vd. Anexo VII).

Perspetivando esta aula na sua globalidade, creio que foi uma aula enriquecedora: a maioria dos alunos estava motivada em todos os momentos que a constituíram e puderam fazer pequenas mas importantes e significativas aprendizagens. Um dos aspetos mais positivos da aula e que retenho na memória de forma mais vívida foi o entusiasmo que praticamente todos os alunos mostraram aquando da leitura do poema, pelo que decidi que o íamos ler duas vezes (além da audição), cada estrofe um aluno. Não me arrependi desta decisão porque permitiu a um maior número de alunos praticar a leitura do texto poético (sempre um desafio…) e exigiu da turma maior concentração e silêncio. Tendo já referido a reação dos alunos à pré-atividade, gostaria de destacar a participação dos alunos durante o comentário. Pautada por períodos de acalmia e um ou outro momento de distração expectáveis, a meu ver, numa aula de noventa minutos, a participação dos alunos revelou-se bastante ativa e pertinente, pois responderam às questões colocadas e conseguiram interpretar razoavelmente bem o poema.

Como já tive a oportunidade de referir, a aula foi, na generalidade, bem sucedida, não fora a minha dificuldade persistente em cumprir com o planificação da aula. De facto, não consegui organizá-la de forma a destinar o tempo necessário para os alunos responderam, da forma mais ponderada e tendo em conta tudo o que já tínhamos explorado na aula, à questão número três (vd. Anexo VII), porque, creio, dispendo muito tempo na interpretação do texto. Antevendo esta situação, a solução encontrada foi pedir aos alunos que respondessem à pergunta em casa e posteriormente a entregassem (vd. Anexo VIII).

O T.P.C. consistia, portanto, no comentário de um verso do poema, - «Eles não sabem nem sonham/ que o sonho comanda a vida» - e alguns alunos associaram mais rapidamente o sonho à «atividade mental não dirigida que ocorre durante o sono e da qual, ao acordar, se pode conservar certa lembrança»[90] do que ao(s) sentido(s) que a

[90] Definição da palavra *sonho* adaptada do dicionário on-line da Porto Editora. Disponível em: http://www.infopedia.pt/lingua-portuguesa/sonho, [acedido em 12-08-2014]

palavra veicula no texto e que na generalidade os estudantes conseguiram compreender sem grandes dificuldades (veja-se um exemplo no anexo IX). Estes casos poderão estar relacionados como facto de alguns dos alunos terem entregue o T.P.C. com um atraso considerável, aumentando significativamente o período de tempo entre a aula dedicada ao poema e o momento em que terão realizado o texto e a posterior entrega. Provavelmente por esta mesma razão, podemos constatar que algumas respostas são autênticos novelos, já que repetem consecutivamente o binómio sonho/vida sem o desenvolver, isto é, sem conseguirem – porque certamente já não se recordam do texto nem o foram ler novamente ao manual - exemplificar de que forma o sonho guia ou orienta a vida das pessoas, ideia central do verso (vd. exemplo no anexo X). Em vários casos os alunos ficam mesmo presos ao verso, repetindo que concordam com o sujeito poético (atente-se ao exemplo no anexo XI) ou então, centrando-se sempre na mesma ideia (observe-se o exemplo no Anexo XII). Repare-se que o poema está pejado de exemplos de criações artísticas de vários domínios do conhecimento humano que na aula suscitaram o interesse dos estudantes, pelo que poderíamos esperar que indicassem algum deles ou que inclusive mencionassem outro(s) que estivesse(m) mais próximo(s) da sua realidade. Apenas um aluno fez tal exercício ao incluir na sua respostas «os génios [que] inventaram os telemóveis de hoje, o conforto que a vida pode dar.» (vd. Anexo XIII).

Apesar destas limitações, muitos alunos conseguiram estabelecer interessantes associações com o sonho: a mais importante e frequente é a que relaciona o sonho com os objetivos ou ambições para o futuro, isto é, o sonho entendido como motivação que orienta, que dá sentido à vida (vejam-se os exemplos nos anexos XII, XIII, XIV e XV). É interessante constatar que enquanto projeto de vida, muitos alunos têm consciência de que a concretização do sonho é algo difícil que implica esforço e dedicação (vd. Anexo XIII, XIV e XVIII). Um aluno em particular relaciona a capacidade de sonhar com a capacidade de se tornar melhor pessoa (veja-se o anexo XIV), o que de certa forma, poderá estar relacionado com a necessidade de ter de percorrer um caminho árduo e de entrega para concretizar e obter o sonho, aquilo que se deseja.

O sonho também é perspetivado como fonte de imaginação (vd. Anexo XII), ou como o mundo-refúgio de possibilidades onde podem ser felizes (repare-se nos exemplos nos anexos XVI e XVII). É também o sonho que os faz ter esperança e acreditar num futuro melhor (vd. Anexo XV).

A perspetiva negativa também foi considerada por alguns alunos ao equacionarem o mundo sem o sonho como algo «negro» (vd. Anexo XVII) e a vida «insignificante» e «aborrecida» (vd. Anexo XV).

É interessante verificar que alguns alunos dão o seu testemunho, ou seja, expressam de que forma o poder do sonho se concretiza ou poderá concretizar-se nas suas vidas e, em dois casos, fazem-no depois de ter mencionado a sua dimensão universal (vd. Anexos XVII e XVIII). Revelam, assim, a capacidade para refletir sobre uma determinada temática adotando mais do que um ponto de vista.

Outra perspetiva interessante expressou-a uma aluna ao associar a capacidade de sonhar ao *ser* e ao *fazer*, constatando que estas dependem da influência daquele, porque o sonho é fator decisivo e energizante da nossa forma de ser e estar/agir no mundo. Fernando Savater chama a atenção para o facto de «o desejo e o projeto constituírem o elemento dinâmico da nossa identidade» (2006: 150) e que poderíamos reformular da seguinte forma: «nós também somos aquilo que desejamos ser», demonstrando que a identidade de cada um e o progresso individual dependem desse entusiasmo vital que é o sonho.

Em suma, constato que existe, nesta turma do 7º ano, uma grande amplitude em termos de capacidades interpretativas. Em alguns textos ecoa o poema de António Gedeão mas outros estão claramente desfasados e alheados da grandeza da sua cosmovisão. De facto, posso dizer que a maioria dos alunos reteve a importância do sonho como «alavanca para o progresso individual»[91] mas nem todos conseguem constatar o seu impacto na História da humanidade.

5.3.2. Atividades realizadas durante o estágio pedagógico de Português na turma do 8º ano

1. Leitura de um texto poético na quarta Unidade Didática

Tendo tomado conhecimento de que os alunos do 8º ano não conheciam ainda o poema de António Gedeão «Pedra Filosofal» e tendo feito um balanço positivo relativamente

[91] SOARES, Luísa Ducla, A literatura infanto-juvenil de Rómulo de Carvalho in, *«António é o meu nome», Rómulo de Carvalho*, Lisboa, BN, 2006. Acessível em: http://purl.pt/12157/1/estudos/literatura-infantil.html, [acedido em 09-05-2014] (A versão digital do artigo não se encontra paginada).

à aula dedicada a esta composição poética no 7º ano de escolaridade, optei por também dedicar uma aula – a do dia nove de maio - ao poema nesta mesma turma. Na globalidade, a aula que preparei para o 8º ano é semelhante à que lecionei no 7º no dia três de abril. As alterações por mim efetuadas estão relacionadas com a intenção de adaptar a planificação ao grau de escolaridade e de desenvolvimento dos alunos e, nesse sentido, de aprofundar a interpretação do poema.

A aula constou, de igual forma, de três fases ou momentos - pré-atividade de motivação, fase de leitura/audição do poema e atividades de pós-leitura (comentário do texto e ficha de trabalho) – sendo o texto, neste caso o texto poético, o núcleo irradiador, em função do qual foi planificada a aula com o principal propósito de proporcionar aos alunos um exercício de hermenêutica textual como propugna Aguiar e Silva para o ensino da Literatura (2010).

Neste sentido, decidi elaborar uma nova pré-atividade que consistiu na visualização e comentário de um trecho do célebre discurso de 1963 de Martin Luther King, «I have a dream»[92] (vd. Anexo XIX). Este *input* audiovisual cuja pertinência reside na evocação de um exemplo histórico do impacto dos objetivos e ambições de um homem transmitidos através de um poderosíssimo discurso contribuiu para enquadrar a leitura do texto que os alunos iam ler em seguida, ao permitir-lhes formular hipóteses relativamente à sua temática, convocar os seus conhecimentos do mundo sobre a personalidade em questão e, neste sentido, predispô-los para as atividades que se seguiram.

Antevendo a possibilidade de ser, porventura, o primeiro poema de António Gedeão com que os alunos tomariam contacto elaborei uma breve biografia do autor (que introduzi na ficha de trabalho) mas dei particular destaque aos factos ou circunstâncias relacionados com o período histórico-social e cultural em que a versão cantada do poema obteve enorme popularidade, tornando-se numa espécie de hino de uma geração, pois considero ser fundamental que os alunos possam, de certa forma, contextualizar a génese e a publicação do texto - de qualquer texto -, assim como a reação a este por parte do publico coevo. O Programa de Português do ensino básico (coord. de Carlos Reis, de 2009) confirma a relevância da contextualização ao contemplar para a leitura de textos literários no 3º ciclo, os seguintes descritores de desempenho: «valorizar uma obra enquanto objecto simbólico, no plano do imaginário, individual e colectivo.»; «reconhecer e refletir sobre as relações que as

[92] Foi exibida apenas uma parte do vídeo acessível em: http://www.rtp.pt/noticias/index.php?article=676604&tm=7&layout=122&visual=61, [acedido em 09-05-2014].

obras estabelecem com o contexto social, histórico e cultural no qual foram escritas.» (2009: 126).

Não colocando em causa, de forma alguma, a transcendência das grandes obras literárias que rompem com as barreiras do tempo e do espaço, adquirindo justamente uma dimensão universal, creio, ainda assim, que o conhecimento do contexto[93] é fundamental – e adquire ainda maior relevância no âmbito do ensino da literatura – para que possamos compreender profundamente o texto e o diálogo que se estabelece entre este e o tempo histórico em que surgiu. «Pedra Filosofal» não é um poema preso à época histórico-social que lhe deu origem mas – sem perder a «grandeza da sua cosmovisão» – evoca-a, pelo que explicitar esse diálogo entre texto e contexto contribui para aproximar os alunos do poema e para dele fazermos uma reflexão mais profunda.

Após a audição do poema e da sua leitura, por duas vezes, reservei um momento para o esclarecimento de dúvidas relativamente às palavras desconhecidas, «pois qualquer leitura crítica deve ser precedida, sempre, de uma ou várias leituras prévias do texto, da descodificação vocabular e da verificação da sua compreensão» (Vilela, 2005: 636).

Em seguida, demos início ao comentário oral que, tal como aconteceu na aula do 7º ano, foi progredindo em estreita articulação com a realização da ficha de trabalho (vd. Anexo XX) e centrou-se, principalmente, na reflexão sobre a mensagem do poema e nas especificidades do texto poético, quer em termos temático-discursivos, quer em termos estético-formais, procurando nunca fazer uma separação entre uns e outros mas, isso sim, proporcionando aos alunos a oportunidade de se acercarem ao que Aguiar e Silva considera ser um verdadeiro exercício de interpretação: «um acto interpretativo deve ser sólida, rigorosa e coerentemente apoiado na forma do texto, na forma da expressão e na forma do conteúdo, e na informação linguística, literária e cultural do leitor […]» (2010: 214).

De facto, sempre que incidíamos sobre este ou aquele recurso expressivo - a metáfora, a comparação e a enumeração foram os mais explorados -, esforçava-me para que ficasse bem claro que só uma abordagem coesa do conteúdo e da utilização intencional dos recursos retórico-formais poderia dar conta da expressividade que a linguagem literária consegue imprimir à mensagem.

Além disso, sempre que, no comentário, aludíamos à perfusão de símbolos da criatividade e sede de domínio que marcaram a História da humanidade – a tela, o vitral, a sinfonia, máscara grega, a caravela, locomotiva, televisão, entre muitos outros –, estimulava os alunos a partilharem os seus conhecimentos, memórias, sensibilidade e imaginação com o

[93] Sobre a relação entre o texto literário e o seu contexto veja-se Carlos Reis, 2008 (cap.2).

resto da turma, ou seja, apelava a que a sua subjetividade também estivesse presente. Tentei fazer com que os alunos descobrissem por eles mesmos que o sonho está na génese de todas os fenómenos artísticos, científicos e tecnológicos que a humanidade criou ao longo da sua história e que são expressão da sua sede de conhecimento e alavanca ou acicate do seu progresso.

Assim, o comentário é encarado aqui como um processo de aproximação ao texto, de descoberta e familiarização com os vários níveis do texto (Mendes, 1997: 157)[94]. É também percecionado como momento privilegiado de sociabilização da leitura, no qual alunos e professor se debruçam sobre o texto, isto é, falam sobre ele quer do ponto de vista da língua quer do ponto de vista da mensagem ou do tema tratados, o que contribui para desenvolver, em paralelo, a competência comunicativa e a competência literária, resultando desta convivência um óbvio benefício para uma aprendizagem integradora[95].

Gostaria de referir que, em comparação com os alunos do 7º ano, estes alunos não se mostrar tão motivados ou participativos durante o comentário. Já em relação à leitura do poema também a maior parte não mostrou grande entusiasmo, à exceção de alguns que regularmente o fazem em todas as aulas. De facto, pareceu-me que estes alunos necessitaram de maior apoio na interpretação, revelando, por vezes um alcance limitado e falta de interesse relativamente à exploração do(s) sentido(s) do poema.

Posteriormente, os alunos realizaram um exercício centrado em alguns conteúdos abordados no comentário do poema, a saber: a metáfora e a comparação (vd. Anexo XX). Tal como os alunos do 7º ano, esta turma do 8º demonstrava algumas dificuldades em compreender o conceito de metáfora, pelo que considerei, também aqui, trabalhar estes conteúdos para que as dificuldades não persistissem. A explicação que antecedeu o exercício foi fundamental e facilitou a sistematização das diferenças entre os dois recursos expressivos e os exemplos permitiram concretizá-las, o que fez com que os alunos resolvessem o exercício sem problemas. Sou da opinião que, por vezes, é necessário fazer tábua rasa sobre determinado assunto se vemos que os alunos sentem dificuldades e não as manifestam.

Na última parte da aula, os alunos deram início à atividade de expressão escrita que era igual à do 7º ano mas com alterações no que diz respeito às indicações que, creio, eram desta feita mais rigorosas quanto ao que os alunos tinham de fazer e como tinham de o fazer (vd. Anexo XX). Uma vez mais, por causa da minha dificuldade para gerir o tempo, os alunos

[94] cf. MENDES, Margarida Vieira, «Pedagogia da Literatura», *in RomânicaRevista de Literatura do Departamento de Literaturas Românticas da Faculdade de Letras de Lisboa*, 1997, pp. 157.
[95] *ibidem.*

não conseguiram concluir esta tarefa na aula, pelo que foi-lhes pedido que a terminassem em casa e posteriormente a entregassem.

Antes de me centrar na análise dos textos dos alunos, gostaria de evocar sucintamente as razões que me levaram à escolha deste poema «Pedra Filosofal», remetendo, no caso de um comentário mais detalhado sobre esta composição poética, para a aula do 7º ano do dia três de abril àquela dedicada. Optei por este poema porque, primeiramente, e segundo Urbano Tavares Rodrigues, «Pedra Filosofal» é fruto, «da veia órfica» de António Gedeão que busca incessantemente a melodia e o ritmo e se distingue pela «força e generosidade da mensagem»[96].

Em segundo lugar, porque este poema é um admirável hino ao sonho, metaforizado em epopeia humana, que em longas enumerações evocadas, privilegia os descobrimentos portugueses ao integrar «vários dos tópicos comuns a Camões e a Fernando Pessoa»[97] como, por exemplo, a rosa-dos-ventos, a caravela quinhentista, o Cabo da Boa Esperança e o Infante.

Em terceiro lugar, porque através de uma linguagem poética simples que combina terminologia científica e tecnológica com termos do quotidiano, sintaxe escorreita e variadíssimas analogias, António Gedeão canta a humanidade na sua dimensão histórica e cósmica e sobre ela incide um olhar lúcido que constata que nem todos sabem que «o sonho comanda a vida», mas também um olhar de esperança que nos faz acreditar na ânsia de transformação sempre renovada de que é corolário a constelação de artes e saberes que iluminam a nossa trajetória neste mundo.

Desta forma, considero que «Pedra Filosofal» possui um enorme potencial pedagógico, uma vez que constitui uma magnífica oportunidade de colocar os alunos em contacto com um poema que concilia o uso criativo e estético da linguagem com uma mensagem poderosíssima que estimula a sensibilidade e a capacidade de problematizar e refletir sobre questões basilares da existência humana, contribuindo, assim, para a formação linguística, literária, cultural e humana dos alunos.

Regressemos, então, à análise dos textos dos alunos. Na generalidade, os alunos do 8º ano demonstraram um maior alcance ou amplitude interpretativa, ainda que um ou outro texto tenha revelado dificuldades na expressão da opinião, ideias repetidas e vocabulário pobre, refletindo o que na aula dedicada ao poema foi a participação dos estudantes: pobre, tímida e pouco colaborativa. No entanto, há que ter em conta que as conclusões a que aqui chegamos

[96] Todas as citações de Urbano Tavares Rodrigues dizem respeito ao seu discurso intitulado *António Gedeão: decifrador do mundo, alquimista do sonho*, proferido na sessão plenária e pública da Academia das Ciências de 28 de Novembro de 1996 e publicado in Memórias da Academia das Ciências de Lisboa. Classe de Letras, t.33 (1966-1997, p.157-169). Disponível em: http://purl.pt/12157/1/estudos/urbano-tavares-rodrigues.html, [acedido a 09-05-2014].
[97] ibidem.

tiveram como base a análise de um número muito restrito de textos entregues pelos alunos, pois a maioria, apesar de repetidos avisos, não entregou o T.P.C.

O sonho como algo intrínseco à natureza humana, na medida em que consubstancia os projetos de vida de todos e de cada um e influencia de forma decisiva o nosso comportamento perpassa em todos os textos. Com efeito, os alunos associam o sonho a «ideias para o futuro» ou como «base para o futuro» (vejam-se os textos nos anexos XXI e XXII) que confere sentido à vida, à luta do quotidiano ou à luta por aquilo que desejamos (vd. Anexo nº XXI, XXIII e XXIV).

A ideia, também desenvolvida no 7º ano de escolaridade, de que a concretização de um sonho exige trabalho árduo foi referida ao estabelecer a diferença entre o sonho impossível, utópico e o sonho possível - «uma vida boa» -, sendo este alcançável apenas com «luta», esforço e dedicação e se houver esperança (vd., por exemplo, o texto no Anexo XXI).

Esta ideia foi completada, pelo mesmo aluno, com a menção a Martin Luther King, cujo célebre discurso e preponderante papel pela defesa dos direitos civis nos EUA foi parcialmente escutado e comentado na aula e que é encarado pelo aluno como uma inspiração «para tornar realidade o nosso sonho» (vd. Anexo XXI). O exemplo possui, do meu ponto de vista, uma potencialidade pedagógica que não devemos desperdiçar. Neste sentido, em mais do que uma ocasião optei por dar a conhecer aos alunos, nas atividades de motivação, exemplos de vida que lhes permitissem refletir sobre o efetivo poder das nossas decisões e ações, isto é, do exercício consciente da liberdade, ou melhor, da luta pela liberdade.

Os alunos também demonstram ter consciência do poder do sonho – como fonte de imaginação e criatividade – que se manifesta no progresso científico e tecnológico e no impacto que provoca na vida dos homens, não só em termos individuais mas também coletivos. (vd. Anexos XXII e XXV).

De forma mais concreta, um aluno demonstra como um sonho desenvolvido e concretizado pode influenciar a vida das pessoas e ter uma utilidade prática de que nem sempre temos consciência, dando um exemplo muito familiar e atual: as novas tecnologias (vd. Anexo XXV). Este mesmo aluno que reconhece no sonho o poder para «construir um futuro melhor» é também aquele que manifesta uma visão que poderíamos chamar desencantada, ao chamar a atenção para a dificuldade em concretizar os sonhos quando às pessoas falta a persistência e a dedicação para os tornarem realidade.

O binómio sonho/felicidade também aparece com frequência nos textos destes alunos, sendo a concretização do sonho perspetivada como algo necessário à felicidade individual e

coletiva, o que reflete o poder do sonho para melhor a vida das pessoas (vd. por exemplo os textos nos Anexos XXII e XXIII).

O texto de uma aluna (vd. Anexo XXII) destaca-se, em relação aos restantes, não só pela correção linguística e pela coesão e coerência discursiva, mas principalmente pela capacidade que manifestou para evocar e problematizar vários temas associados ao sonho – texto esse que, de certa forma, sintetiza todos os temas que foram mencionados pelos restantes colegas. Vejamos: o texto inicia-se com a referência à importância do sonho para a humanidade como condição necessária para alcançar os objetivos e para perspetivar o futuro. O sonho, refere, também é condição para o crescimento e aprendizagem humanos ou seja, é necessário para o homem se tornar homem. Contrapõe, em seguida, esta ideia com o seu reverso, isto é, um homem sem sonhos nunca chega a sê-lo porque não se projeta no futuro, «nunca teve objetivos». A concretização do sonho é encarada sob o prisma da identidade, isso é, perante as dificuldade que aquela acarreta é possível distinguir as pessoas entre os que perseveram e os que desistem. O texto termina com uma visão poética do sonho, uma espécie de lenitivo que permite suportar a «cruel» realidade, sendo aqui entendido como mundo mágico feito à sua medida (vd. Anexo XXII).

Este texto contrasta com outro, realizado por outra aluna e que se carateriza por uma exploração temática pobre, pouco desenvolvida e repetitiva (vd. anexo XXIV).

Pude, assim, verificar que, na generalidade, os alunos conseguiram refletir sobre a temática do sonho, explorando linhas de construção de sentido plausíveis para o poema. É interessante constatar, porém, que nenhum deles faz referência à palavra «eles» nem à sua simbologia, apesar de esta ter sido explorada na aula, pelo que os alunos poderiam ter tentado interpretá-la à luz do cenário político e social da época da sua divulgação musicada (como hino à resistência, apelo à imaginação, à superação das dificuldades, como bandeira do desejo de transformação, etc.).

De igual forma, nenhum aluno mencionou a aventura marítima dos portugueses que também foi abordada no comentário. Embora seja só no 9º ano que os alunos estabelecem contacto com Camões épico, os Descobrimentos é um conteúdo programático da disciplina de História para o 8º ano.

Concluo, desta forma, que os alunos revelaram uma tendência para se afastarem do poema, o que poderá indicar que não o compreenderam bem ou que o intervalo de tempo entre a aula e a realização do T.P.C. contribuiu para diluir a memória que tinham dele. Também estou consciente de que muitos alunos tem dificuldade em relacionar conhecimentos de diferentes disciplinas e transferi-los quando tal seria pertinente.

Gostaria ainda de comentar o facto de a questão que os alunos levaram para realizar em casa pressupor apenas a reflexão sobre a temática do poema. Esta situação parece reforçar a separação entre forma e conteúdo que considero prejudicial para a interpretação completa e rigorosa do texto literário. Para contrariar esta ideia, ao longo das aulas tentei sempre demonstrar aos alunos a inseparabilidade destas duas dimensões para que estes pudessem participar na construção do(s) sentido(s) do texto e retirar prazer da sua leitura e interpretação. E, de facto, é possível verificar, ainda que indiretamente, que pelo menos uma aluna utilizou a metáfora e a comparação, conferindo maior expressividade ao seu texto (vd. anexo XXII). Claro está que o uso criativo da linguagem decorre (mas não só) da mobilização de saberes resultantes da nossa experiência enquanto leitores, mas o trabalho que fiz com os alunos poderá beneficiar a consolidação desses saberes, tornando-os mais conscientes e, logo, mais facilmente mobilizáveis.

Ainda assim, não seria descabido pedir-lhes que integrassem nos respetivos textos uma ou outra alusão à linguagem poética, em concreto, aos recursos expressivos que, no poema, contribuem para fortalecer a mensagem e que foram trabalhados na aula. Ou então, poderia ter proposto aos alunos que explorassem os efeitos estéticos da linguagem através, por exemplo, da elaboração de um poema que incidisse na mesma temática de «Pedra Filosofal».

2. Leitura de um texto poético na quinta Unidade Didática

Respeitando os documentos de referência do ensino do Português no ensino básico (as Metas Curriculares e o Programa da disciplina), bem como a Planificação Anual das Sequências Didáticas do 8º ano da disciplina de Português em vigor na escola, planifiquei a aula para o dia doze de maio, mantendo também a estrutura tripartida adoptada nas aulas anteriores, nas quais o texto literário é a coluna vertebral (Aguiar e Silva, 2010).

Para a aula do dia doze de maio, selecionei uma composição poética de Manuel Alegre intitulada «As mãos» que pertence à obra *O canto e as armas*, publicada em 1967, e que podemos encontrar também na antologia - *101 Poetas: Iniciação à poesia em língua portuguesa* - organizada por Inês Pupo e recomendada pelo Plano Nacional de Leitura.

À escolha deste poema subjazeu a intenção de explorar simultaneamente a temática da liberdade numa composição poética com característica próprias e de larga tradição na lírica portuguesa: o soneto. Isto é, demonstrar que conteúdo e forma são as duas faces da mesma

moeda, o poema. De facto, o meu objetivo foi, como nas outras aulas, dar a entender aos alunos que estas duas esferas do texto lírico são inseparáveis e que só a sua análise integrada permite uma apropriação plena do texto.

Além disso, o poema versa sobre a liberdade, um tema de carácter universal com claros incentivos à sua problematização enquanto motor de desenvolvimento e da conduta humanas, pelo que possui uma verdadeira dimensão formativa. Repare-se que o poema é, todo ele, um exercício metafórico e de metonímia no qual as mãos simbolizam o homem e o seu poder de decisão entre o bem e o mal, criar e destruir. As mãos representam também a dignidade e coragem do homem (que trabalha rasgando o mar e lavrando a terra), a sua força transformadora (que perdura no tempo «como farpas») e a sua capacidade para anunciar e lutar pela liberdade, combate este a que o sujeito poético incita, numa clara interpelação ao leitor («nas tuas mãos começa a liberdade»).

Desta forma, pode dizer-se que este poema, pela sua relevância linguística, estético-literária e pendor ético possui um potencial pedagógico significativo, uma vez que concilia de forma exemplar as dimensões estética e humanista através de uma linguagem rica mas acessível, evocadora de sentidos múltiplos que configuram e problematizam o conceito de liberdade.

Tendo em conta o poema escolhido, decidi que a sua audição, leitura e posterior comentário seriam antecedidos pela realização de uma pré-atividade que, em moldes semelhantes à que antecedeu o poema «Pedra Filosofal», na aula do dia nove de maio, consistiria na visualização e comentário de um conjunto de imagens de três personalidades que se destacaram na segunda metade do século XX até aos nossos dias pelas suas ações contra a opressão dos seus direitos e liberdades fundamentais e que, por isso, são hoje reconhecidos como símbolos da luta pela liberdade (vd. anexo XXVI). Foram eles: Rosa Parks - ativista dos direitos humanos norte-americana -, o jovem chinês, ainda hoje incógnito, que impediu o avanço dos tanques no que ficou conhecido pelo massacre da praça Tiananmen, em 1989; e MalalaYousafzai, a estudante e ativista paquistanesa que, em 2012, sofreu uma tentativa de assassinato quando ia para a escola. Com a exposição destes exemplos de vida, de diferentes países e em momentos históricos diferentes, pretende-se que os alunos tomem consciência do valor da liberdade e do impacto da luta pelo seu exercício.

Na sua globalidade, esta atividade de motivação foi bem sucedida pois os alunos tiveram a oportunidade de se familiarizarem com pessoas que experienciaram a repressão da liberdade mas que simultaneamente a exerceram conscientemente para reivindicar como direito inalienável. Além disso, puderam partilhar com os colegas o que sabiam sobre as

personalidades que conheciam – a ativista paquistanesa foi reconhecida pela maioria e quanto ao rapaz da praça Tiananmen, apesar de desconhecerem as circunstâncias que o tornaram célebre, uma boa parte dos alunos conhecia a icónica fotografia. Quanto a Rosa Parks, nenhum aluno tinha ouvido falar no gesto – recusou ceder o lugar a um passageiro branco - que impulsionou o boicote aos Autocarros de Montgomery entre 1955 e 1956. Foi interessante constatar a admiração dos alunos face ao poder e impacto que gestos tão banais adquirem, em determinadas circunstâncias, e a simbologia que, posteriormente adquirem. O facto de a atividade se ter estendido demasiado, roubando tempo destinado aos outros momentos da aula, leva-me a reconhecer que deveria ter optado por excluir um dos exemplos.

Tendo considerado que, provavelmente «As mãos» era o primeiro poema de Manuel Alegre com que os alunos tomariam contato, achei pertinente fazer referência, ainda que breve, à biografia e à bibliografia do autor, aludindo a factos ou circunstâncias que pudessem contribuir para facilitar a compreensão do poema ou para clarificar alguma questão relacionada, por exemplo, com o período histórico em que o poema fora escrito e publicado. Repare-se que esta composição poética de Manuel Alegre, a par de muitas outras, pode obviamente ser interpretada como cantar de intervenção no âmbito do movimento de resistência política contra o regime de Salazar.

No entanto, a abordagem que tentei pôr em prática não teve como prioridade destacar esta vertente de oposição política limitada ao contexto nacional, ainda que, como já referi, não a tenha deixado de mencionar, dando a possibilidade aos alunos de a considerar uma linha de interpretação plausível do poema. Quis, porém, que os alunos retivessem uma dimensão mais abrangente de um valor universal como é o da liberdade.

Depois da leitura e do esclarecimento das dúvidas que surgiram relativamente ao vocabulário desconhecido (muito poucas porque o vocabulário era, na generalidade, acessível), seguiu-se o momento de descoberta do poema, o comentário oral, acompanhado de uma ficha de trabalho (vd. Anexo XXVII) cuja realização dependeu da progressão na interpretação do mesmo, e que incidiu, essencialmente, na reflexão sobre a mensagem veiculada no poema e de que forma a utilização intencional e criativa dos recursos retóricos e discursivos contribui para a luminosidade do poema, isto é, para conferir força e expressividade à mensagem.

Além disso, cabendo a esta aula funcionar como aula introdutória a uma composição poética particular – o soneto – elaborei uma atividade onde foram abordadas as suas características formais distintivas, nomeadamente, o número e tipo de estrofe, o número de versos, a métrica, o esquema rimático e a rima a partir de um recurso audiovisual

disponibilizado pela Porto editora[98] que, de forma breve, menciona a origem do soneto e a sua especificidade formal.

Na minha opinião, esta atividade cumpriu com a sua função porque o recurso audiovisual era visualmente apelativo e, principalmente, sintético e rigoroso quanto ao seu conteúdo, pelo que os alunos não demonstraram grandes dificuldades na resolução dos exercícios que lhes propus em seguida e que incidiam no soneto «As mãos» (vd. anexo XXVII). Como foi anteriormente mencionado, tentei abordar o emprego dos recursos estilísticos e as características formais do poema como fruto de um trabalho laborioso do autor cujo objetivo é conferir luminosidade à mensagem do poema, demonstrando, desta forma, a complementaridade da forma e conteúdo do texto literário.

Deste modo, tentei mostrar aos alunos, «a partir do texto e com o texto, a sua utilidade heurística, cognitiva e hermenêutica» (Aguiar e Silva: 2010: 216). Procurei também proporcionar-lhes um momento privilegiado de sociabilização da leitura, no qual tenham a possibilidade de *conversar* com o texto, de viver uma experiência pessoal de leitura (Vilela, 2005: 640) que lhes permita abordar o texto de forma o mais completa possível, isto é, integrando na sua exploração de sentido(s) do texto quer as especificidades da linguagem literária, quer o conteúdo da mensagem. Não creio, contudo, ter criado o ambiente necessário para que os alunos, de facto, estabelecessem esse diálogo com o poema, pois o seu comentário revelou-se pouco produtivo e até um pouco monótono. Os alunos não mostraram grande entusiasmo e, apesar de responderem às questões por mim colocadas não se revelaram muito colaborativos nem manifestaram grande interesse na exploração do(s) sentido(s) do texto. Penso, no entanto, que na globalidade conseguimos, alunos e professora, traçar as principais linhas interpretativas do poema.

Por último, os alunos tiveram que realizar, para trabalho de casa, uma atividade de expressão escrita para a qual tiveram de evocar o seu conhecimento do mundo e expor a sua opinião sobre a temática tratada no poema, revelando na sua exposição escrita, assim o esperava, o reflexo de uma aula de Português cuja finalidade foi promover uma leitura interrogativa e aliar o prazer da descoberta à atividade de reflexão (Vilela, 2005: 637). Antes de a aula terminar, distribuí a questão a que teriam que responder em casa mas antes li-a com os alunos, expliquei-a e perguntei se havia dúvidas em relação ao que lhes era pedido (vd. Anexo XXVIII).

Refletindo agora sobre a esta atividade que propus aos alunos, reconheço que a sua formulação não foi a mais clara e rigorosa, tendo a ambiguidade que a caracterizava

[98] Acessível em: http://brip.escolavirtual.pt/page.php/resources/9por13_00029.html, [acedido em 12-05-2014].

contribuído para obter dos alunos um trabalho que, por vezes, se demarcou dos objetivos que me conduziram à sua escolha e adaptação. Estes eram, fundamentalmente, verificar a capacidade dos alunos para refletir sobre o poder e a capacidade do homem para decidir e agir em conformidade no sentido de contribuir para uma transformação positiva no mundo e de reconhecerem, dando exemplos concretos, o impacto desse poder que não é mais do que a liberdade que todos temos de decidir seguir por determinado caminho, tenha ele consequências positivas ou negativas.

À semelhança do que sucedeu na aula dedicada ao poema «Pedra Filosofal» de António Gedeão e também na turma do 7º ano, o número de alunos que entregou o trabalho de casa foi muitíssimo reduzido, mesmo depois de avisados que os T.P.C. constituiriam mais uma componente da avaliação. Consequentemente, o comentário que aqui farei aos textos dos alunos será sempre uma apreciação parcial do impacto da leitura e interpretação do poema, não só pelo seu desempenho durante a aula mas também pela realização do T.P.C. que, em ambos os casos, não teve grande aceitação por parte dos alunos.

Além disso, gostaria de referir que as instruções que facultei aos alunos não foram as mais claras e rigorosas. Deveria ter pedido explicitamente que expressassem a sua opinião e que refletissem sobre o poder - ao fim ao cabo - a liberdade que o homem tem para decidir a sua vida, para conduzir as próprias ações. Propus, contudo que dessem dois exemplos de ações humanas que tiveram um impacto significativo no mundo e que exemplificassem, indicando duas ações que, no seu entender, contribuiriam para transformar o mundo num lugar melhor para todos, o que, a meu ver, implicaria já a necessidade de justificar as suas escolhas.

Prevendo a eventual necessidade de consultarem alguma fonte de informação para os auxiliar quanto à identificação de personalidades ou acontecimentos decisivos para a História da humanidade, pedi aos alunos que não se esquecessem de a citar, querendo, desta forma, incutir o respeito pelo trabalho intelectual e, consequentemente, o hábito de identificar as fontes utilizadas nas suas produções escritas como, de resto, determina o Programa de Português do ensino básico (2009: 126). Nos T.P.C. entregues, nenhum aluno fez qualquer citação, à exceção de uma aluna que, de facto, identificou a revista em que se baseou para fazer o seu texto. No entanto este não era, efetivamente, um texto da sua autoria, já que era todo ele uma citação. Depreendo, portanto, que esta aluna não compreendeu o que lhe era pedido para fazer e que eu não o tenha conseguido explicar da melhor forma.

Relativamente aos outros textos, verifico que alguns alunos demonstram ser conscientes do profundo impacto das ações humanas no mundo e de que estas podem ter

sentidos opostos, demonstrando claramente que interiorizaram a dualidade da natureza do homem e as suas repercussões, que de forma tão clara o poema «As mãos» põe em evidência.

Uma aluna mencionou, como ação positiva, «as invenções com que o Homem já presenteou o mundo», dando como exemplo o telemóvel, e referiu, como ação negativa os atentados bombistas (vd. anexo XXIX). Um outro aluno aludiu à luta contra o racismo travada por Nelson Mandela para exemplificar uma ação positiva, escolhendo «a Guerra Mundial» como exemplo negativo, não deixando contudo de descortinar algo de benéfico resultante de tão trágico acontecimento: «o homem percebeu que a sua ação deveria ser pacífica» (vd. anexo XXX).

No que diz respeito ao que os homens podem fazer para melhorar o mundo em que vivemos, uma aluna conseguiu expressar ideias concretas como, por exemplo «incutir a reciclagem como um hábito para todos» ou descobrir a cura para uma doença (vd. anexo XXIX), enquanto que outros alunos foram mais vagos, isto é, não concretizaram as suas propostas: «acabar com o racismo», «acabar com as guerras» (vd. anexo XXXI) ou, então, «deixar de ser egoísta e passar a ser altruísta.» (Vd. anexo XXX). No entanto, em qualquer um dos textos, parece estar implícita a noção de que é fundamental começar por uma mudança de atitude para que haja uma transformação efetiva para melhor.

Refiro ainda que um outro texto se destacou, não tanto pela capacidade reflexiva demonstrada mas sim pelo exercício criativo, isto é, pelo emprego intencional da anáfora no plano sintático, tal qual o soneto de Manuel Alegre (vd. anexo XXXII). Além disso, esta aluna fez, ainda que indiretamente, uma referência à crise económica e social do país (menciona a falta de emprego, as pessoas sem-abrigo).

Na generalidade, pude verificar que os alunos mobilizaram os seus conhecimentos do mundo e que estão atentos à realidade do país e aos problemas que assolam o mundo. Pergunto-me, contudo, se alguns alunos terão compreendido claramente toda a carga simbólica que encerra a palavra «mãos». Isto, porque alguns deles não conseguem distanciar-se das atividades que o homem, de facto, exerce com o recurso à sua força física e destreza manual como a agricultura ou a construção civil, e interpretar as mãos como representação da capacidade do homem de escolher, de decidir o que quer fazer, ou seja, em última instância, de exercer a liberdade.

Na realidade, em nenhum texto aparece, como diria Fernando Savater «a palavra fundamental de toda esta embrulhada: *liberdade*.» (2008: 28), permitindo-me constatar que os alunos não compreenderam, ou melhor, não se apropriaram, cognitiva e afetivamente, do derradeiro verso do soneto - «nas tuas mãos começa a liberdade».

O texto de uma aluna, porém, destaca-se por ser o que estabelece um diálogo mais próximo com o soneto (vd. anexo XXIX). Apesar de não mencionar a palavra «liberdade», refere que «o destino do mundo está nas mãos do homem» e utiliza o verbo *decidir* para expressar essa relação de dependência, regressando à mesma ideia no final do texto: «No fundo, é nas mãos do Homem que reside a esperança num futuro melhor».

Concluindo, com esta aula esforcei-me por proporcionar aos alunos um itinerário de aprendizagem com diferentes momentos: de escuta, de leitura e interpretação, de expressão e interação oral e de escrita. Além disso, tive como grande objetivo propiciar um encontro desafiante e enriquecedor com um poema da literatura portuguesa contemporânea que, simultaneamente, lhes permitisse explorar uma temática universal com grande potencial reflexivo e os diferentes recursos expressivos que atestam a dimensão conotativa e expressiva do texto lírico.

5.4. A presença dos textos literários nas aulas de Espanhol

5.4.1. Atividades realizadas durante o estágio pedagógico de Espanhol na turma do 9º ano

A aulas dedicadas à leitura e comentário de dois excertos da obra dramática «La Isla Amarilla» tiveram lugar nos dias 28 de abril e 05 de maio.

Do meu ponto de vista, «La isla amarilla»[99], a peça de teatro da madrilena Paloma Pedrero, escrita com base nos discursos que o chefe samoano Tuiavii de Tiavéa havia escrito sobre o mundo ocidental por volta dos anos vinte do século passado e que, posteriormente, foram traduzidos e publicados pelo antropólogo alemão Erich Scheurmann[100], é um texto literário que contribui para o desenvolvimento simultâneo da sensibilidade estética e da capacidade de refletir e abrir-se à diversidade do comportamento humano. E isto porque, entre o riso que provoca, a imagem do homem ocidental (a quem chama papalagui) que o chefe samoano transmite no seus discursos é um desafio de abertura ao outro, a ouvir o que a sua voz distante e estranha diz sobre nós, estimulando a reflexão autocrítica. Constitui, de certa forma, uma atualização da locução latina *ridendo castigat mores*.

[99] PEDRERO, Paloma, *La Isla Amarilla*, Ciudad Real, Editorial Ñaque, 1987.
[100] TIAVÉA, Tuiavii, *O papalagui. Discursos de Tuiavii chefe de tribo de tiavéa nos mares do sul* (trad. de Luiza Neto Jorge), Lisboa, Antígona, 2007.

É também uma excelente abordagem à questão da interculturalidade e da multiculturalidade, competências defendidas pelo Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação (QECRL) e o PCIC (Plan Curricular del Instituto Cervantes) e que, nas palavras de Marta Sanz Pastor

> puede ayudar al alumno a entender a qué nos referimos en la clase cuando se abordan determinadas realidades culturales desde una perspectiva en la que la relativización del conocimiento previo, el intento de distanciamiento crítico respecto a los propios valores, así como la capacidad para ponerse en el lugar del otro, constituyen los pilares básicos de una actitud sin la que el intento de aprender una lengua extranjera y de conocer las claves de una cultura foránea se transforma en un reto muy difícil de afrontar (2006: 352).

Segundo Robert Muro[101], a leitura da obra «La Isla amarilla» possui «la virtud de enfrentarnos al espejo que sostiene frente a nosotros unas manos oscuras, negras, amarillas […]. Buen ejercicio para reírnos de nosotros mismos y sonreír a los de más allá.» Além disso, Robert Muro considera que Paloma Pedrero «ha prestado poesía, estructura y saber dramático a Tuiavii.» Ou seja, estamos na presença de um texto literário que propicia o encontro e o diálogo com o Eu e com o Outro – e aqui reside o seu poder - porque a sua dimensão estética provoca, interpela e enleva o leitor através do emprego intencional e criativo de um discurso eivado de comicidade, com diálogos de uma naturalidade desconcertante, plenos de significações que convocam a curiosidade e uma atitude reflexiva por parte dos leitores que, certamente, contribuem para a auto e heterognose.

Por outras palavras, com a seleção deste texto tentei não sucumbir à solução fácil do lúdico pelo lúdico que, de facto, prende a atenção dos alunos mas não potencia aprendizagens significativas. O que pretendi, pelo contrário, foi dar a oportunidade aos alunos de experienciar um «prazer difícil»[102], de ler e comentar um texto com gosto, que os dispusesse bem mas cuja comicidade não suplantasse a lucidez face à realidade com que eram confrontados. Foram estas as principais razões que me levaram à escolha dos excertos desta obra, assim como o facto de ser um texto dramático que permite a participação, na leitura, de vários alunos, cada um assumindo uma personagem. Além disso, creio que o género dramático envolve os alunos, estes conseguem

[101] No prólogo da obra. Acessível em: http://ntic.educacion.es/w3/recursos/secundaria/optativas/teatro_hoy/pedrero/laobra/datos/muro.htm [acedido em 7-9-2014].
[102] Harold Bloom, na sua obra *Como ler e Porquê?* diz-nos que é «a procura de uma prazer difícil» é o principal motivo para a leitura dos clássicos (Bloom, 2001: 29).

seguir com mais facilidade o desenrolar da ação, não só porque têm responsabilidade na sua consecução mas também porque, visualmente, a sua estrutura externa é claramente identificável.

Relativamente às etapas ou fases de exploração que estruturaram as aulas, segui a proposta de Acquaroni (2007: 83) que, creio, permite aos alunos o necessário equilíbrio entre apoio e desafio para uma leitura e interpretação do texto clara e profícua: etapa de contextualização (*framing*), etapa de descobrimento e compreensão (*focusing*) e etapa de expansão (*diverging*)[103].

Quanto à primeira aula, na etapa de contextualização, pretendi enquadrar a obra através da leitura de uma curta biografia da autora, do visionamento de um vídeo sobre a génese da obra e da realização de um breve exercício relacionado com as características da tipologia textual em estudo – o texto dramático. Na segunda aula, optei por mostrar aos alunos um vídeo com a exibição da dança maori protagonizada pela equipa da seleção de rugby da Nova Zelândia, para que se familiarizassem com a adaptação moderna de um ritual antigo das tribos da Polinésia.

Em segundo lugar, selecionei excertos da obra que incidissem em questões problemáticas da cultura ocidental – o dinheiro e o materialismo, a exploração, a prostituição, a dignidade humana – e tentei proporcionar aos alunos atividades[104] que lhes permitissem ler com prazer e compreender com clareza a mensagem da obra, ao mesmo tempo que desenvolviam a sua competência comunicativa e literária, na senda da abordagem integradora que defende a presença do texto literário na aula de LE/L2 (Acquaroni, 2007: 48, 54).

Esta abordagem, com a qual estou plenamente de acordo, tem o seu reverso – a separação do ensino da língua e do ensino da literatura – e que Aguiar e Silva identifica como fator relevante para a crise das Humanidades, na medida em que se baseia «na ideia de que a aprendizagem de uma língua materna ou não, se pode realizar – e até se *deve* realizar! – à margem da literatura criada nessa língua, limitando-se ao léxico e às estruturas fonológicas, morfológicas, sintácticas e semânticas ou semântico-pragmáticas dessa mesma língua», manifestando, consequentemente «uma concepção basicamente instrumental do que seja a língua e do que seja a sua aprendizagem – uma concepção redutoramente funcionalista que provoca a ruptura entre a gramática, a retórica e a poética e que origina o divórcio entre os estudos linguísticos e os estudos literários, em todos os níveis de ensino» (2010: 73). A ruptura entre língua e literatura tem consequências sérias que não podem ser escamoteadas porque, «em última

[103] Acquaroni (2007:83).

[104] A elaboração desta unidade didática baseou-se, principalmente, nos abundantes materiais sobre este texto dramático que estão disponíveis na página web do *Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de España*. A pesar de terem sido criados para o ensino secundário tentei adaptá-los ao nível de língua dos alunos e à competência literária que foram demonstrando nas aulas.

instância, empobrece todas as áreas disciplinares envolvidas e prejudica irremediavelmente a formação linguística, literária e cultural dos alunos» (Aguiar e Silva, 2010: 74).

Com estas premissas em mente, a competência literária foi trabalhada, desde logo, com o simples facto de os alunos terem a oportunidade de contactarem com um texto literário – de o lerem e interpretarem -, o que não é muito frequente numa aula de língua estrangeira no ensino básico. Além disso, os alunos também puderam aprofundar o seu conhecimento e trabalhar questões relacionadas com a especificidade do discurso literário ao realizarem atividades sobre as características estruturais e discursivas do género dramático, o emprego de recursos expressivos como a metáfora e a comparação e a ironia que perpassa pelo texto e cujos sentidos é necessário deslindar.

Por último, propus-lhes, com base nos excertos da obra comentados, que refletissem e que debatessem sobre os aspetos positivos e negativos da forma de viver do mundo ocidental e se os indígenas da «Isla amarilla» deveriam ou não permitir a sua entrada na ilha tendo, de seguida, de responder por escrito à seguinte questão:

- ¿Dejarlos o no dejarlos entrar?, esa es la cuestión…

Imagínate la siguiente situación: la tribu todavía no ha decidido qué hacer y tú tienes que darles tú opinión. Escribe un breve texto en el que los aconsejas, justificando los pros y los contras de la decisión que crees que es la mejor.

Graças à estranheza própria da linguagem literária, que desencadeia o interesse e a imaginação, o texto literário combate o tédio e a rotina da aprendizagem (Weinrich, 1983). Creio ter sido este um dos aspetos que mais beneficiou estas duas aulas dedicadas à leitura e interpretação de excertos da obra de Paloma Pedrero. A estranheza suscitada pelo discurso *naif* e primitivo do chefe samoano e dos membros da tribo para relatar e descrever a hipocrisia da civilização ocidental provoca uma comicidade a que é difícil escapar e que nada tem de monótono. Com efeito, na sua maioria os alunos demonstraram-se motivados e expectantes (principalmente em relação à segunda aula, já que sabiam que nesta dariam continuidade à leitura de um excerto da obra). Constatei até mesmo um entusiasmo extra relativamente à leitura dos excertos comparativamente com outras aulas lecionadas por mim.

Antes, contudo, a fase ou etapa de contextualização revelou-se de crucial importância para o sucesso da aula porque além de situar os alunos relativamente ao que iriam fazer durante os 90 minutos, preparou-os para tal, familiarizando-os com a autora e a génese da obra e ativando os conhecimentos que já possuíam sobre as especificidades estruturais e discursivas do

texto dramático mas que era necessário transferir para o espanhol. Esta etapa, pareceu-me, correu sem grandes perturbações e, de facto, cumpriu com a sua finalidade.

Após a leitura, a interpretação dos excertos acompanhou a resolução da ficha de trabalho (Vd. ficha de trabalho da primeira aula no anexo XXXIII). Esta, apesar de estar dirigida apenas ao aluno, não reflete fielmente a dinâmica gerada a partir das questões nela contempladas. Quero com isto dizer que foi minha preocupação constante diversificar a forma como eram realizados os exercícios, propondo para o efeito, e tendo em conta o nível de concentração, motivação e cansaço dos alunos, que aqueles fossem realizados individualmente ou a pares. Não optei por formar grandes grupos por temer comportamentos desestabilizadores numa turma já de si agitada.

Na generalidade, os alunos responderam ao que lhes era pedido e colaboraram, expressando a sua opinião quando solicitada e inclusive quando não era solicitada! No entanto, em muitos casos, fizeram-no na língua materna, uma situação preocupante – este é já o terceiro ano de Espanhol que frequentam - e que persistiu ao longo de todo o ano letivo, apesar dos incentivos constantes para utilizarem o espanhol.

Foi também muito interessante constatar, durante a segunda aula, que quando pretendi que se centrassem na utilização de recursos expressivos - neste caso a metáfora e a comparação – tal foi encarado como algo inesperado e novo para os alunos. Se os alunos já não estão familiarizados com a leitura e interpretação do texto literário na aula de ELE, ainda maior surpresa suscitam perguntas relacionadas com o emprego, expressividade e finalidade dos recursos expressivos (Vd. ficha de trabalho da segunda aula no anexo XXXIV).

Com base no QECRL, que defende uma abordagem pedagógica orientada para a ação[105], as atividades que propus aos alunos ao longo das duas aulas tiveram como propósito capacitá-los para a realização da tarefa final. Porém, tive grandes dificuldades em cumprir com a planificação didática da segunda aula, o que inviabilizou a realização presencial da tarefa final. O objetivo desta era que os alunos, num primeiro momento, refletissem em conjunto e debatessem sobre os prós e os contras da permissão ou da proibição da entrada dos papalaguis na ilha-casa da tribo do chefe Kuavi, e, posteriormente, registassem individualmente a sua opinião. Com o decorrer da aula, verifiquei que tal não iria ser possível e que, inevitavelmente, teria que que pedir aos alunos que respondessem à última questão da ficha de trabalho em casa (vd. Anexo XXXIV), consciente de que esta solução não me permitiria auxiliá-los na elaboração dos seus textos,

[105] http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_02.htm#p21, [acedido em 20-04-2014].

esclarecendo dúvidas, fazendo sugestões, etc., para além de já conhecer a forte resistência da turma à realização dos T.P.C.

E, de facto, confirmaram-se estas expectativas pois alguns alunos não chegaram a entregar o T.P.C. e entre aqueles que o fizeram, a maioria, entregou-o muito tempo depois, sendo claramente visível o desinteresse e a falta de investimento na sua realização, isto é, não desenvolveram grandemente a questão colocada nem ilustraram a sua opinião com exemplos. Reconheço que, para o facto, também contribuí a formulação da questão que, vejo agora, não é a mais rigorosa nem possui todas as indicações necessárias para orientar os alunos, faltando para o efeito o número de palavras que o texto deveria conter. Contudo, pedia para que justificassem a sua opinião e que se dirigissem à tribo, o que ninguém fez, à exceção de um aluno (vd. Anexo XXXV).

Ainda assim, com os textos dos quinze alunos que entregaram o T.P.C., pude retirar algumas conclusões. Se houvesse uma votação, os papalaguis teriam acesso à ilha do chefe Kuavi, já que dez alunos manifestaram-se a favor e cinco contra a sua entrada na ilha.

Relativamente aos primeiros, encontramos alunos que consideraram a entrada do homem ocidental como um acontecimento positivo para os indígenas, na medida em que estes beneficiarão do progresso cultural e tecnológico dos papalaguis, tornando-se assim mais civilizados (vd. anexo XXXVI). Esta opinião reflete uma perspetiva de superioridade de uma cultura em relação à outra. Tal é, porventura, expectável que ocorra num período da vida dos alunos em que a construção da identidade se faz por diferenciação, na confrontação com o outro e em que persiste ainda uma certa incapacidade para se colocar no lugar do outro. É provável que os alunos não tenham conseguido ultrapassar determinados aspetos mais visíveis e superficiais das culturas não-ocidentais – vestuário diminuto, por exemplo - focando a sua atenção nestes em detrimento dos aspetos basilares da vida em sociedade como o respeito pela dignidade e pela individualidade, a liberdade, etc.

Em contrapartida, houve alunos cujo ponto de vista revelou, a meu ver, maior maturidade, consciência e abertura a experiências interculturais, na medida em que consideraram que ambas culturas têm a ganhar com o conhecimento e aprendizagem mútuos. De facto, estes alunos, concordando com a entrada dos ocidentais na ilha, justificaram a sua posição com argumentos que demonstram maior compreensão face à complexidade da situação, encarando-a como uma boa oportunidade para conhecer e entender uma cultura desconhecida (vd. anexo XXXV) e para promover a cooperação e a interajuda entre formas de vida que eventualmente se podem completar (vd. Anexo XXXVII).

Além disso, outros dois alunos que disseram estar a favor da entrada dos papalaguis na ilha manifestaram uma opinião que poderíamos dizer realista, na medida em que consideraram que o contacto com os ocidentais poderia trazer algo de bom aos indígenas mas também poderia ter consequências negativas, antevendo a possibilidade de conflitos entre os dois grupos (vd., por exemplo, o anexo XXXVIII).

Aqueles que se colocaram a favor da separação entre nativos da ilha argumentaram com a impossibilidade de chegar a um diálogo dadas as diferenças entre as duas culturas (vd., a título de exemplo o texto no anexo XXXIX) ou com a tendência que ambas manifestariam para se influenciarem mutuamente (vd. anexo XL), o que inviabilizaria uma coexistência pacífica. Nestes casos, parece existir uma inflexibilidade ou incapacidade para equacionar um esforço de negociação entre povos de culturas diferentes.

Outros alunos também se mostraram reticentes quanto à entrada dos papalaguis na ilha porque temem as ameaças que estes podem causar aos indígenas. Para os protegerem da ganância dos ocidentais, optaram por se opor à entrada dos papalaguis na ilha. É possível que esta posição revele um certo distanciamento crítico relativamente à sua cultura de origem e também uma maior capacidade para se colocarem no lugar do outro, uma vez que parece haver uma tomada de consciência da dualidade da sociedade ocidental que, apesar do progresso, se deixa corromper pela ganância (vd., por exemplo, os textos nos anexos XLI e XLII).

Verifica-se, assim, que os alunos possuem opiniões muito diversas face a uma situação desafiante como a que lhes foi apresentada e que convoca variáveis cognitivas, afetivas e socioculturais, bem como uma dimensão comunicativa muito forte, demonstrando alguns, ainda, uma perspetiva unidirecional e pouco flexível face a uma realidade cultural diferente da sua, ao contrário de outros que revelam já uma capacidade para esboçar uma autocrítica, isto é, para questionar os valores da sua cultura de origem e tentar soluções conciliatórias de aproximação entre culturas diversas.

Em suma, com esta unidade didática tentei cumprir com os objetivos que tracei previamente à sua elaboração: proporcionar aos alunos um encontro desconcertante e enriquecedor - porque simultaneamente cómico e lúcido - com um texto literário que contribuisse para ampliar a competência comunicativa e a competência literária dos alunos na língua espanhola e também os ajudasse a desenvolver a sua sensibilidade estética, sentido crítico e abertura ao mundo, ou seja, a enriquecerem-se como pessoa.

6. Questionário sobre hábitos e competências de leitura

A par dos T.P.C., selecionámos outro instrumento de recolha de dados, um questionário sobre os hábitos e competências de leitura, retirado da obra recentemente editada *Didática e Práticas: a Língua e a Educação Literária,* organizada por Fernando de Azevedo e Maria da Graça Sardinha[106]. Para obter uma informação mais completa, decidimos adicionar mais cinco itens aos 28 que constituem o questionário proposto: idade, género, classificação final a Português no ano de escolaridade imediatamente anterior e classificações no final do 1º e do 2º períodos do ano de escolaridade em que os alunos se encontram, tendo como objetivo conhecer melhor o seu rendimento escolar na disciplina de Português.

De facto, parece-nos fundamental obter informações pertinentes de mais do que uma fonte para as poder cruzar e assim tentar chegar a linhas de interpretação ou conclusões mais sólidas, bem como para poder reduzir as limitações ou fragilidades inerentes à utilização de qualquer instrumento de recolha de dados.

A aplicação do questionário decorreu numa aula de Português (no 7º e 8º anos) e numa de Espanhol (no 9ºano) durante cerca de 15 minutos, tendo inicialmente sido explicado aos alunos a razão para pedir a sua colaboração. As dúvidas por eles manifestadas foram esclarecidas na medida do possível. Preenchidos os questionários, procedemos, turma a turma, à análise quantitativa dos mesmos, verificando o sentido e a frequência das respostas para cada item. Posteriormente, passámos à análise qualitativa e aqui propusemo-nos refletir sobre as respostas obtidas e formular hipóteses relativamente às opiniões e atitudes dos alunos face à leitura. No final, fizemos uma síntese integradora com as ideais principais obtidas em cada uma das reflexões, bem como uma apreciação crítica do próprio questionário.

No ensaio «*Agora não posso. Estou a ler!*»[107] Maria de Lourdes Dionísio de Sousa compara a participação ativa na vida literária a uma verdadeira viagem, um processo lento intrinsecamente ligado à própria leitura[108]. Simultaneamente, o interesse pela literatura também se desenvolve por distintos estados de satisfação que se caracterizam por uma consciencialização crescente e que evoluem no sentido de um aprofundamento progressivo de deleite e de compreensão de aspetos linguísticos, sociais, psicológicos, ideológicos,

[106] *vd*. anexo XLIII. O questionário é proposto por Irene Amado e Maria da Graça Sardinha no ensaio *Ler, um ato com sentido… Reflexões obre a importância da leitura em sala de aula.*
[107] CASTRO, Rui Vieira de & SOUSA, Mª de Lourdes Dionísio de, *Entre linhas paralelas – estudos sobre o português nas escolas*, Braga, Angelus Novus, 1998, pp.55-70.
[108] cf. *ibidem*, p.57.

estruturais e estéticos do texto, bem como da autonomia e controlo crescentes relativamente às estratégias interpretativas[109].

A autora destaca também a importância para a leitura de quatro atividades mentais: *formar imagens mentais* (quanto maior for a experiência do leitor mais facilmente passam de simples impressões dos sentidos a sentimentos, emoções significativamente trabalhadas); *antecipar* (que é um processo básico de pensamento, já que se lê por constante especulação e extrapolação, seja a partir da informação textual de superfície, seja de conhecimentos prévios); *ler retroactivamente*, isto é, «rever, aprofundar e até modificar o já lido à luz do que se está a ler»[110]; e por fim, determinante para a leitura crítica, *avaliar*, tanto por referência estética como por relação a valores pessoais, por exemplo de carácter moral.

Por último, Maria de Lourdes Dionísio de Sousa refere ainda que ler é uma atividade profundamente marcada pela forma como vemos e interpretamos a realidade, pelo que a aprendizagem da leitura encontra semelhanças na evolução da construção das representações e interpretações do mundo que decorrem da nossa experiência de vida. Por esta razão, a autora salienta que a evolução na aprendizagem da leitura

> resulta não tanto da realização de diferentes actividades mentais fundamentais ao acto de ler (basicamente as mesmas em todas as fases de desenvolvimento), mas da forma mais rudimentar ou mais elaborada e arguta que podem assumir em função da quantidade e qualidade da experiência do mundo e, nele, dos livros.[111]

Assim, podemos concluir que a leitura é uma atividade complexa que congrega as dimensões cognitiva, imaginativa, afetiva e sociocultural dos alunos, que exige deles um compromisso, um envolvimento na construção do(s) sentido(s) do textos e cuja debilidade, por razões de vária ordem, em alguma destas dimensões, pode dificultar ou mesmo bloquear a compreensão e o deleite que a leitura de textos literários lhes pode oferecer.

De uma forma geral, as respostas obtidas nas três turmas revelaram o que parece ser uma opinião positiva em relação à leitura, mas deixando perceber uma relação conflituosa com o processo de leitura, desde logo visível pela incompreensão e desatenção demostradas ao responder a determinados itens e à consequente contradição que daí resultou. É também provável que o questionário esteja de certa forma enviesado pela vontade de os alunos

[109] cf. *ibidem*, p.57.
[110] cf. *ibidem*, p.59.
[111] cf. *ibidem*, p.58.

responderem *corretamente*, isto é, de acordo com as expectativas ou com o que lhes é transmitido mas não necessariamente por eles partilhado.

No que diz respeito à turma do 7º ano de Português, composta por 23 alunos, faltaram dois no dia em que foi aplicado o questionário, pelo que, responderam a este, 14 alunos e 7 alunas com idades compreendidas entre os 12 e os 16 anos, tendo grande parte deles (10) 13 anos de idade.

Face à primeira pergunta – *Gostas de ler?* – 18 alunos responderam que sim e apenas 3, do sexo masculino, disseram que não. No entanto, confrontados com a questão nº2 – *Costumas ler com frequência?* –, 12 alunos responderam negativamente e 9 afirmativamente. Esta foi uma tendência que se verificou em todas as turmas: os alunos afirmam que gostam de ler mas, ao que tudo indica, não fazem disso um hábito. Quais serão as razões por detrás deste comportamento? Uma possibilidade muito forte é a existência de outras atividades mais aliciantes. Os *media*, principalmente, a TV e a internet, fazer desporto ou estar com os amigos são sérios rivais da leitura, que é uma atividade que lhes exige disponibilidade, concentração e um lugar apropriado. Relativamente ao tipo de leituras que fazem com frequência (pergunta nº3), as preferências dos alunos recaem na banda desenhada (alínea 3.5, com 11 votos), nos livros de aventuras (alínea 3.1, com 10 votos) e nos jornais (alínea 3.6, com 9 votos), embora estas leituras sejam mais vezes escolhidas por alunos do sexo masculino, ao passo que as alunas distribuem as suas preferências pelas restantes opções dadas (vd. anexo XLIII).

Quando confrontados com a questão nº4, que indaga sobre se os alunos leem por obrigação e/ou por prazer, um número significativo (18) respondeu que lê por prazer, sendo que apenas 3 rapazes parecem encarar a leitura como uma imposição destituída de prazer.

Em relação à pergunta nº5 - *Quando lês prestas mais atenção às palavras ou à mensagem que o autor quer transmitir?* - 9 alunos responderam que se centram nas palavras enquanto que 12 disseram fixar mais a atenção na mensagem. Já no que diz respeito à questão nº6, que incide sobre a compreensão da mensagem, salvo 1 aluno que não respondeu, 15 responderam afirmativamente e apenas 5 de forma negativa. No entanto, perante a questão nº 7 – *Costumas perceber o significado de todas as palavras que estão no texto/livro?*– 14 alunos responderam que "não", demonstrando, possivelmente, consciência de que normalmente não sabem o significado de *todas* as palavras mas que isso não prejudica a compreensão do sentido global do texto. Com a pergunta nº8, que está diretamente relacionada com a anterior, quisemos saber se perante uma palavra desconhecida, os alunos procuram o seu significado. Dezasseis alunos afirmaram fazerem-no, ao contrário de apenas 5

que assinalaram a opção "não". Aos que responderam "sim", pediu-se que dissessem como procediam na busca do significado. Embora esperando que assinalassem apenas uma das opções (nada indicava que procedessem de outra forma), os alunos acabaram por indicar mais do que uma alínea, tendo, tanto a primeira – 8.1- *Procuro no dicionário* - como a terceira – 8.3 – *Pergunto ao meu professor* -, sido assinaladas 9 vezes, e a segunda – 8.2 – *Pergunto ao meu pai ou a minha mãe*, apenas mais um vez, num total de 10 vezes.

As questões nº9 e a nº10 pretendem averiguar a capacidade dos alunos para persistir na leitura quando existem obstáculos à sua normal progressão. Concretamente, à questão nº 9 – *Quando não entendes muitas palavras, perdes a vontade de ler?* -, 15 alunos responderam que "não" e 6 responderam que "sim". Já em relação à questão nº10 – *Já paraste de ler um livro/texto por não compreenderes muitas palavras?* -, a orientação das respostas é semelhante mas a diferença entre o "sim" e o "não" acentua-se, tendo o primeiro sido assinalado por 4 alunos e o segundo por 17 alunos. Daqui se pode depreender que, provavelmente, os alunos fazem um esforço para levar avante as suas leituras, provavelmente porque utilizam estratégias para ultrapassar as dificuldades, como pudemos constatar na pergunta nº8.

A relação do texto com as imagens e a importância destas para a leitura são os assuntos abordados nas perguntas nº11, 12 e 13. Perante a pergunta nº11 – *Quando um texto/livro não tem imagens, achas mais difícil entender o que quer dizer?* –, 14 alunos responderam negativamente e os restantes 7 de forma afirmativa. À primeira vista, estas respostas poderiam indicar que as imagens ou ilustrações não teriam um impacto significativo nos alunos, quer em termos apelativos para iniciar a leitura de um texto, quer em termos de ajuda à compreensão do mesmo. No entanto, as respostas às duas perguntas seguintes, demonstram exatamente o contrário, na medida em que à pergunta nº12 – *Preferes ler textos/livros com ou sem imagens?* –, a esmagadora maioria (19) assinalou a opção "com imagens" e apenas 1 aluno escolheu a opção "sem imagens" (um outro aluno assinalou as duas opções). Os dados obtidos na pergunta nº13 – *Consideras que as imagens dos textos/livros te ajudam a imaginar a ação do texto?* - são ainda mais expressivos pois, à exceção de 1 aluno, todos responderam "sim".

A questão nº14[112] incide concretamente sobre a interpretação do texto. Perante a primeira alínea 14.1 – *Quando lês preocupas-te apenas em procurar entender o que o autor quer transmitir, o que está claro no texto?* –, 17 alunos responderam que "sim" enquanto 3

[112] Um aluno assinalou sempre as duas opções ("Sim" e "Não") em todas as alíneas da pergunta nº 14, pelo que não foi contabilizada.

responderam que "não", o que nos leva a crer que as leituras que costumam fazer se ficam pelo sentido explícito, literal do texto. Contudo, 14 alunos responderam afirmativamente à alínea 14.2 – *Preocupas-te o com o que poderá estar nas "entrelinhas"?* -, tendo 6 respondido de forma negativa, o que revela uma certa incoerência nas respostas dos alunos, pois seria de esperar que, tendo concordado com a afirmação contida na alínea anterior, respondessem agora em conformidade, ou seja, assinalassem a opção "não". Porém, parecem revelar interesse em descobrir os significados ocultos ou subentendidos no texto. A contradição que se verificou poderá ser explicada pelo desconhecimento da expressão "entrelinhas", pois, durante a aplicação do questionário alguns alunos necessitaram de ser esclarecidos quanto ao seu significado. Na terceira e última alínea 14.3 – *Tentas tu próprio encontrar explicações para aquilo que não está claro?* -, 16 alunos assinalaram a opção "sim" ao passo que 4 assinalaram a opção "não", demonstrando vontade de se envolver e implicar-se na construção do(s) sentido(s) do texto.

A questão nº15 indaga o aluno sobre se costuma pensar sobre o que o autor escreve, ao que 13 alunos responderam afirmativamente, ao contrário de 8 alunos, que responderam de forma negativa. A questão seguinte, a nº16 – *Gostas de dar a tua opinião sobre os temas presentes no texto/livro?* – obteve os mesmos resultados, o que nos leva a concluir que um número expressivo de alunos não reflete sobre o texto e, consequentemente, não tem vontade de tomar uma posição ou discutir os temas nele veiculados. Do nosso ponto de vista, esta apatia face ao texto pode ser um sintoma ou reflexo de um problema grave que consiste no facto de os alunos não chegarem a estabelecer uma relação precoce com o livro e a leitura ou, então, essa relação ser frágil e tender progressivamente para a indiferença, sendo a leitura, infelizmente, cada vez menos encarada como fonte de prazer, de conhecimento, de encontro com o Outro e, cada vez mais, como uma obrigação pouco ou nada significativa.

Em relação à pergunta nº17 - *Costumas sempre estar de acordo com tudo o que o autor escreve no texto ou livro?* – um terço dos alunos responde em conformidade, isto é, diz que "sim" (o que reforça a teoria da apatia em relação ao texto), pelo que os restantes alunos (14), ao terem respondido "não", demonstraram, de certa forma, que são interpelados pelo texto, que *conversam* com o texto e que não absorvem passivamente o que nele lhes é transmitido. Só a estes 14 alunos se destinava a pergunta seguinte, a nº18 – *Se respondeste* ***Não*** *à pergunta anterior, gostas de pensar em outras explicações para as coisa, de encontrar outras hipóteses de desenvolvimento para a ação (...)* - e aqui, apenas 1 aluno respondeu "não", tendo os restantes (13) respondido afirmativamente.

Quanto à pergunta nº19, que interpela os alunos sobre as suas capacidades para organizar um texto desordenado, dois terços dos alunos disseram que eram capazes de o fazer e a mesmíssima proporção também afirmou conseguir resumir um texto/livro de forma a que os colegas entendessem a história, pelo que 14 alunos também responderam "sim" à pergunta nº 20. Ainda assim, podemos verificar que um número significativo de alunos (7) não se considera capaz de levar a cabo este tipo de atividades. Isto poderá estar relacionado com a falta de atividades que prolonguem a leitura e o comentário do texto literário - como o resumo ou a reorganização de um texto - e que permitam uma verdadeira apropriação deste, na medida em que os alunos trabalham efetivamente o texto.

Treze alunos responderam afirmativamente à pergunta nº 21– *Pensas que é importante colocar os teus conhecimentos de vida e do mundo ao serviço da leitura?* – e 8 responderam de forma negativa, o que revela um desconhecimento, por parte de um número ainda significativo de alunos, de que a sua experiência e conhecimento do mundo beneficiam exponencialmente a leitura, tornando-a mais, fácil, prazerosa e significativa.

Relativamente às questões nº22 e 23 que incidem, respetivamente, no momento anterior à leitura e no momento da leitura propriamente dita, mais de um terço dos alunos (15) parece demonstrar, em ambas as questões, entusiasmo e envolvimento relativamente ao ato de ler, uma vez que responderam "sim" à questão *Antes de leres um texto/livro, gostas de imaginar o seu tema?* (nº22) e à questão *E quando o estás a ler, gostas de imaginar a ação contada, como se fosse um filme?*. Consequentemente, 5 alunos responderam "não" à questão nº22[113] e 6 também assinalaram a opção "não" na questão nº23.

Na pergunta nº24, de conteúdo semelhante à nº21, mas com uma formulação diferente, os alunos tinham de responder se consideram que os seus conhecimentos os podem ajudar a compreender melhor um texto/livro. Com efeito, a esmagadora maioria (19) dos alunos considerou os seus conhecimentos importantes, respondendo, pois, afirmativamente; apenas 2 alunos manifestaram uma posição contrária. A disparidade entre os resultados desta pergunta e os da nº21 poderá ser explicada pelo facto de os alunos considerarem a influência dos conhecimentos (possivelmente os léxico-gramaticais, sintáticos, etc.) superiores à experiência de vida no que concerne à compreensão de um texto.

No que diz respeito à pergunta nº25 – *Pensas que saber interpretar um texto é importante?* -, apenas 4 alunos assinalaram a opção "não". Dezasseis assinalaram a opção "sim", o que demonstra uma de duas possibilidades: ou os alunos quiseram corresponder às

[113] Um aluno assinalou as duas opções.

expetativas e responder como é desejável que o façam ou, então, efetivamente, consideram que interpretar um texto os torna mais autónomos.

Com a pergunta nº26 quisemos saber se os alunos consideram a leitura um prazer (alínea 26.1), uma obrigação por causa das aulas (alínea 26.2) ou uma "seca" (alínea 26.3). Aqui, houve uma clara preferência pela primeira alínea – todas as alunas e 9 rapazes consideraram o ato de ler um prazer. Três alunos, porém, consideraram-no uma "seca", ou seja, uma atividade aborrecida ou entediante[114].

Na pergunta nº27, que, de certa forma, pretendia explorar a ideia que os alunos tinham relativamente aos benefícios da leitura, pedia-se-lhes que completassem a frase *Pensas que ler…*À semelhança da pergunta anterior, que não contemplava a possibilidade de assinalar mais do que uma opção, os alunos acabaram por indicar mais do que uma alínea. A que reuniu maior adesão foi a primeira, a 27.1 – *Pensas que ler desperta a tua imaginação*, pois foi assinalada 16 vezes; já em relação às alíneas 27.2 - *Pensas que ler te ensina muito sobre o mundo* e 27.3, - *Pensas que ler te ensina a pensar melhor sobre as coisas*, os alunos assinalaram ambas 11 vezes; as alíneas seguintes, a 27.4 – *Pensas que ler te ajuda a ter melhores notas na escola* e a 27.5 – *Pensas que ler desenvolve o teu espírito crítico*, também foram assinaladas o mesmo número de vezes, desta feita, 6.

Por último, a questão nº28 - *Pensas que as aulas de Português…*-, de caráter mais abrangente, indagava os alunos sobre a importância das aulas de língua materna. Com cinco opções e a possibilidade de assinalar mais do que uma, os alunos foram bastante "generosos", pois, distribuíram as suas escolhas com relativa uniformidade pelas quatro primeiras alíneas: a alínea 28.1 – *São importantes, porque lemos muitos textos* –, reuniu 10 votos; a alínea 28.2 – *São importantes, porque nos ensinam a ler melhor* –, reuniu o maior número de votos, um total de 13; a alínea 28.3 – *São importantes, porque conhecemos novos Autores* –, foi escolhida por 8 alunos; e a alínea 28.4 – *São importantes, porque o Português é a nossa língua* –, foi escolhida por 11 alunos. Quanto à última alínea, a 28.5 – *Não são assim tão importantes*, que claramente manifesta uma opinião negativa e contrária às anteriores, apenas foi assinalada por 3 alunos. Estes resultados levam a crer que os alunos associam as aulas de Português à leitura de textos e ao esforço para melhorar a competência de leitura. Além disso, parecem reconhecer a necessidade de aprender a língua materna, entendida como património relevante do seu país de origem.

[114] Apesar de esta questão não prever mais do que uma resposta por aluno, 2 deles assinalaram mais do que uma opção: um indicou as alíneas 26.2 e 26.3 e outro aluno assinalou todas as alíneas.

Referimos, para terminar, o historial mais recente das classificações dos alunos do 7º ano na disciplina de Português[115]. Três alunos transitaram do 6º para o 7º ano com uma classificação negativa, 10 com o nível 3 e 5 com o nível 4. Infelizmente, o aproveitamento escolar piorou sucessivamente ao longo do 7º ano. No 1º período, 11 alunos tiveram uma classificação de nível 3 e 7 reprovaram. O 2º período revelou um cenário ainda mais preocupante: 12 alunos tiveram uma classificação negativa, 5 obtiveram o nível 3 e apenas 1 aluno atingiu o nível 4.

Relativamente à turma do 8º ano de Português, num universo de 19 alunos[116] 12 afirmaram que gostam de ler, na maioria alunas, sendo que 7 declararam que não gostam de o fazer. Interessantes são as respostas à pergunta seguinte (nº2) – *Costumas ler com frequência?* – na medida em que 12 alunos disseram que "não" e apenas 7 responderam que "sim", o que parece demonstrar, tendo em conta o sentido das respostas à questão anterior, um aparente desinvestimento numa atividade que lhes proporciona prazer. Esta situação poderá estar relacionada com a falta de condições económicas para adquirir os livros desejados mas a escola possui uma boa biblioteca que certamente poderia dar resposta a essa necessidade.

Face à questão nº3 que indaga sobre o tipo de leitura mais frequente, a maioria dos alunos não escolheu apenas uma possibilidade, optando por assinalar mais do que uma preferência, sendo os livros de aventuras e a banda desenhada os mais nomeados e os jornais e os policiais os menos assinalados. Destacam-se também, ainda que em menor número, as respostas dos alunos que, ao *riscar o que não interessa* (alínea 3.7.) deixaram patente que a leitura não lhes interessa (2 alunos) ou que não leem porque não entendem o que leem (4 alunos). A problemática da leitura é central no processo de ensino-aprendizagem do Português e o binómio por obrigação/por prazer está no âmago do debate. A questão nº4 – *Costumas ler por obrigação (o que te mandam ler para a escola) ou lês também por prazer?* - remete precisamente para esta problemática. Dos 19 alunos do 8º ano 12 responderam que leem por prazer enquanto que 5 responderam que o fazem por obrigação. Curiosamente, dois alunos assinalaram as duas opções, pelo que podemos especular que os textos ou livros selecionados para as aulas de Português nem sempre vão ao encontro dos interesses dos alunos.

[115]Três alunos não responderam, pelo que não obtivemos quaisquer informações respeitantes às suas classificações a Português.

[116] Não esqueçamos que um dos alunos foi transferido no início do ano letivo e outro faltou à aula no dia em que foi aplicado o questionário.

As questões 5 a 10 detêm-se sobre a capacidade dos alunos para compreender o significado das palavras e das mensagens transmitidas pelos textos, as estratégias que utilizam ou não para compensar as dificuldades com que se deparam durante a leitura e o impacto da impossibilidade de não compreender as ditas mensagens. Na questão nº5 – *Quando lês, prestas mais atenção às palavras ou à mensagem que o autor quer transmitir?*– verifica-se que os alunos estão divididos, uma vez que 9 deles afirmam estar mais atentos às palavras enquanto que os outros 9 se concentram mais na mensagem. Isto poderá indicar, relativamente aos primeiros, dificuldades na leitura resultantes de «*um léxico pouco desenvolvido*», do «*desconhecimento de estratégias para inferir os sentidos pelos contextos ou pela estrutura das palavras*» ou ainda de «*uma excessiva preocupação com a decifração de palavra a palavra*»[117], o que compromete a compreensão do sentido global do texto por parte dos alunos. Este assunto é, parece-nos, o que está no centro da questão nº6 – *Quando lês, entendes bem a mensagem?* Tendo em conta que um aluno não respondeu e que só 3 alunos responderam negativamente, a maioria respondeu de forma positiva (15 alunos), permitindo-nos supor que, na generalidade, os alunos compreendem os textos que leem.

A questão nº7 está novamente centrada nas palavras - *Costumas perceber o significado de todas as palavras que estão no texto/livro?* – e aqui um número significativo de alunos, 13, declara que não consegue perceber o significado de todas as palavras enquanto que 6 afirmam conseguir fazê-lo. À primeira vista, estes resultados poderão ser preocupantes mas há que ter em conta a possibilidade de o número de vocábulos desconhecidos não ser significativo para impedir a compreensão global da mensagem ou então a provável utilização de estratégias de compensação como inferir o significado de palavras desconhecidas pelo contexto ou a utilização de obras de referência como os dicionários, por exemplo. A pergunta nº8 aborda, precisamente, esta questão: *Quando não entendes todas as palavras, costumas procurar saber o seu significado?* 13 alunos responderam "sim" e 5 responderam "não", tendo um aluno assinalado as duas opções. Os que responderam afirmativamente podiam especificar como faziam essa procura, assinalando uma das alíneas: 8.1 *Procuro no dicionário*; 8.2 *Pergunto ao meu pai ou à minha mãe*; 8.3 *Pergunto ao meu professor*. No entanto, alguns alunos assinalaram mais do que uma alínea, obtendo-se os seguintes resultados: as alíneas 8.1 e 8.2 foram escolhidas 7 vezes e a alínea 8.3 foi escolhida 4 vezes. Não gostaríamos de deixar de mencionar que um dos alunos referiu que procura os significados das palavras no computador. Seguramente que, se existisse uma quarta alínea

[117] SOUSA, Mª de Lourdes Dionísio de, «Agora não posso. Estou a ler!» *in* Entre linhas paralelas – estudos sobre o português nas escolas, Braga, Angelus Novus, 1998, p.61.

com esta possibilidade, outros alunos a assinalariam, dada a quase omnipresença das novas tecnologias, em particular da internet, no quotidiano dos jovens.

As questões nº9 – *Quando não entendes muitas palavras, perdes a vontade de ler?* - e nº10 – *Já paraste de ler um livro/texto por não compreenderes muitas palavras?* - pretendem averiguar, ainda que indiretamente, a curiosidade e persistência dos alunos perante dificuldades na leitura. Constatamos, com interesse, que o facto de não entenderem muitas palavras não quererá implicar forçosamente que os alunos desanimem e desistam das suas leituras. Isto porque, face à nona questão e considerando que um aluno não deu qualquer resposta, 14 responderam que não perdem a vontade de ler e 4 responderam que sim, perdem. Já em relação à questão nº10 um número igual (14) de alunos disse que não parou de ler por não compreender muitas palavras e 5 afirmaram já o ter feito. Parece, de facto, que os alunos fazem um esforço por compreender o texto, que investem no texto.

Já as perguntas 11, 12 e 13 abordam questões relacionadas com as imagens ou ilustrações que acompanham os textos e em que medida estas influenciam a leitura dos alunos. A maioria dos alunos (14) afirma que o facto de um texto não ter imagens não o torna mais difícil de ler mas o mesmo número manifesta-se a favor dos textos com imagens, preferindo ler estes em detrimentos dos que não têm imagens. Quase todos os alunos (17) afirmam mesmo que as imagens os ajudam a imaginar a ação dos textos.

A questão nº14 é, parece-nos, uma das mais importantes, já que permite aferir se os alunos, quando leem, demonstram interesse e preocupação por uma leitura mais aprofundada do texto ou se, pelo contrário, permanecem "à superfície" do texto. Perante a alínea 14.1. - *Preocupas-te apenas em procurar entender o que o autor quer transmitir, o que está claro no texto?* – 12 alunos responderam afirmativamente e sete de forma negativa. Ora, seria de esperar que face à alínea 14.2. – *Preocupas-te com o que poderá estar nas "entrelinhas"?*-, a distribuição de respostas afirmativas e negativas fosse igual à da pergunta anterior, na medida em que o advérbio de exclusão que a integra faz prever que os alunos que dizem preocupar-se só pelo que "está claro no texto", pelo sentido explícito do texto não se preocupariam pelo que estaria subentendido no texto, pelos sentidos implícitos no mesmo. Na verdade, 9 alunos responderam "sim" e 10 responderam "não", o que poderá indicar falta de atenção na leitura do enunciado da questão ou mesmo uma contradição no seu raciocínio se, por ventura, não compreenderam o que lhes era pedido. No que diz respeito à alínea 14.3 – *Tentas tu próprio encontrar explicações para aquilo que não está claro*? –13 alunos disseram que "sim" enquanto 6 responderam que "não". Os que deram uma resposta afirmativa poderão, face a

um texto conotativamente mais desafiante, demonstrar maior persistência e, assim, chegar a compreender melhor o texto.

As questões 15 a 18 são fundamentais para averiguar o impacto das leituras nos alunos, isto é, para saber se os textos despertam e contribuem para o desenvolvimento da capacidade reflexiva, imaginativa e também para a capacidade de formular hipóteses ou alternativas para os *mundos possíveis* com os quais se deparam. Por outras palavras, são perguntas que nos dão algumas pistas sobre se os alunos possuem já um sentido crítico desperto, se questionam os textos ou se, pelo contrário, adotam uma atitude mais passiva, absorvendo acriticamente o que lhes é transmitido (resta saber se por desinteresse ou incompreensão…).

Em relação à pergunta nº15 – *Costumas pensar sobre o que o autor escreve?*–não houve um empate entre o "sim" e o "não" apenas pela diferença mínima, já que 9 alunos responderam de forma positiva ao passo que 10 responderam de forma negativa. A pergunta seguinte, a nº16, que indaga os alunos sobre se gostam de dar a sua opinião sobre os temas presentes nos textos, obteve exatamente os mesmos resultados. Estes, embora reflitam uma realidade preocupante que converte a leitura e interpretação de textos em atividades mecânicas e pouco enriquecedoras, poderão ser explicados por uma competência linguística pobre, em especial no que diz respeito ao vocabulário, o que dificulta grandemente a compreensão e a expressão oral e escrita. Além disso, alunos com poucos conhecimentos do mundo ou então alunos que demonstrem pudor em expressar a sua subjetividade ou que sintam desinteresse pelos temas tratados (não podemos esquecer que a adolescência é o período de construção da identidade por excelência, de (re)orientação de objetivos e interesses) também podem explicar o facto de a maioria dos alunos não gostar de manifestar a sua opinião.

No entanto, os resultados da pergunta anterior (a nº15) deixam-nos um pouco mais apreensivos, na medida em que parecem revelar um significativo alheamento face às realidade evocadas nos textos. Se não refletem sobre elas, terão realmente feito alguma aprendizagem significativa? Porque será que isto acontece? Será porque os alunos não compreendem o texto? Ou porque este não lhes suscitou interesse? Na pergunta 17 – *Costumas sempre estar de acordo com tudo o que o autor escreve no texto ou no livro?* – o advérbio de tempo é decisivo para averiguar se os alunos mantêm uma postura passiva em relação ao texto ou se, possivelmente, haverá ocasiões em que divergem relativamente ao que leem. Os números apontam para que, de facto, os alunos não estejam sempre de acordo com o que o autor escreve, uma vez que 13 respondem que "não" estão sempre de acordo e 6 respondem que

"sim", costumam concordar com a opinião do autor. Apenas os alunos que respondessem de forma negativa à pergunta anterior teriam que responder à seguinte (nº18): *Se respondeste **Não** à pergunta anterior, gostas de pensar em outras explicações para as coisas, de encontrar outras hipóteses de desenvolvimento para a ação (por exemplo, outras reações possíveis para as personagens, outros finais possíveis e o porquê desses finais, outros títulos possíveis para o texto/livro,…)?* Apesar de 3 alunos não terem respondido, 10 fizeram-no de forma positiva, o que poderá indicar que estes alunos se envolvem com o texto, questionando-o. Dois alunos, mesmo tendo respondido "sim" à pergunta 17, responderam à pergunta nº18, assinalando a opção "não" como que reforçando a postura passiva em relação ao texto.

As questões 19 e 20 remetem para a capacidade de os alunos, uma vez compreendido e interiorizado o sentido do texto, serem capazes de o reordenar e reproduzir, resumindo-o. No primeiro caso – reordenar um texto – verificamos apenas uma diferença de dois alunos entre aqueles que afirmaram ser capazes de o fazer (10 alunos) e aqueles que responderam negativamente (8 alunos). Quanto à capacidade para resumir um texto, constatou-se uma diferença maior entre o "sim" e o "não", tendo 12 alunos dito que seriam capazes de o fazer contra 7 que se manifestaram incapazes de levar a cabo tal exercício, o que poderá apontar para a ausência de uma prática habitual do resumo.

A importância e capacidade para evocar os conhecimentos prévios e a experiência de vida e do mundo, a vontade e capacidade para antecipar a temática do texto e, enquanto estão a ler, a capacidade para criar imagens mentais que permitam melhorar o ato de leitura e torná-lo mais prazeroso são questões abordadas nas perguntas 21, 22, 23 e 23. Maria de Lourdes Dionísio de Sousa salienta a importância daquelas atividades mentais para a leitura (formar imagens mentais e antecipar) e também sublinha o quão fundamentais são os conhecimento do mundo e da vida pois «os textos "exigem", para a sua inteligibilidade, a participação produtiva dos leitores pelo recurso não só aos conhecimentos linguísticos, mas também a um "repertório", a uma "enciclopédia" constituída tanto por conhecimentos de natureza socio-histórica como das convenções literárias»[118]. A todas aquelas perguntas as respostas dos alunos foram, em maior número, em sentido positivo, ou seja, em todas houve mais alunos a optar pelo "sim" do que pelo "não", sendo que, nas perguntas nº21 e nº22, a diferença entre o número de repostas afirmativas e o número de respostas negativas não foi tão significativa como nas perguntas nº23 e nº24.

À pergunta nº21 - *Pensas que é importante colocar todos os teus conhecimentos de vida e do mundo ao serviço da leitura?* – 11 aluno responderam "sim" e 7 responderam "são".

[118] *ibidem*, p.61.

Um aluno não respondeu; Quanto à pergunta nº22 - *Antes de ler um texto/livro, gostas de imaginar o seu tema?* – também 11 alunos responderam "sim" e 8 responderam "não"; Relativamente à pergunta nº23 - *E quando o estás a ler, gostas de imaginar a ação contada, como se fosse um filme?* – responderam "sim" 16 alunos e apenas 3 responderam "não"; por fim, à pergunta nº24 - *Consideras que os conhecimentos que tens te podem ajudar a compreender melhor o texto/livro*? –14 alunos responderam "sim" e 4 alunos reponderam "não". Um alunos não respondeu à pergunta.

Com a questão nº25, pretendíamos saber se os alunos consideram ser importante a interpretação de textos. Também aqui o número de alunos que optou pelo "sim" foi expressivo: 17 consideram-na uma atividade importante. Apenas 2 alunos pensam que a interpretação de textos não é relevante. Reparemos, porém, que tendo sido esta a principal atividade realizada nas aulas de Português lecionadas por mim, é expectável que os alunos estejam particularmente atentos para a importância da interpretação de textos, para além de esta ser uma atividade com a qual estão familiarizados nas aula de Português.

A pergunta nº26 pressupõe uma resposta de carácter mais pessoal e, de certa forma, mais afetivo, ao passo que a pergunta nº27 exige ao aluno que apele aos seus conhecimentos e experiências enquanto leitor, pelo que possui um caráter mais racional. Em ambas as questões, esperava-se que assinalassem apenas uma opção, já que não havia indicação para procederem de outra maneira. Porém, nas duas questões, vários alunos escolheram duas ou mais possibilidades de resposta.

Quanto à questão nº26, 11 alunos consideram ler um prazer (alínea 26.1), enquanto que 3 afirmam ser uma obrigação por causa das aulas (alínea 26.2). Só um aluno considerou que ler é uma "seca" (alínea 26.3). Quatro alunos assinalaram mais do que uma opção, dois deles as opções 26.2 e 26.3, pelo que demonstram, de forma categórica, ter uma atitude negativa face à leitura: consideram ler uma atividade aborrecida e só a fazem por dever; um aluno indicou as alíneas 26.1 e 26.3 o que manifesta uma aparente contradição ou falta de atenção; por fim, um aluno assinalou as alíneas 26.1 e 26.2, isto é, considera que ler pode ser não só um prazer mas também uma contrariedade, o que nos leva a retomar a questão levantada na pergunta número 4, relacionada com o facto de, possivelmente, as leituras na aula de Português serem uma obrigação por não estarem em sintonia com os interesses do aluno.

Segundo Mª de Lourdes Dionísio de Sousa, a natureza aborrecida da leitura é a razão mais frequente para o seu abandono[119]. E associa este abandono a causas mais profundas.

> Exceptuando aquelas que se situam no âmbito de patologias específicas podemos identificar, entre os alunos que acham que ler é monótono ou difícil, motivos radicados em dificuldades situadas ao nível da compreensão da informação micro e macro-textual, isto é, dificuldades em fazer sentido com unidades frásicas e textuais; em estabelecer relações locais entre essas unidades pela compreensão de mecanismos de coesão lexical e gramatical – relações anafóricas, conectores frásicos implícitos ou explícitos; em compreender informação situacional implícita pelo recurso a quadros comuns; por fim, dificuldade em estabelecer relações entre partes de um texto e, por processos de eliminação e generalização, reconstruir a informação principal[120].

Acrescenta a autora que, para dificuldades desta ordem, podem contribuir também, além das circunstâncias já referidas aquando da análise da questão nº5, «o desconhecimento da possibilidade e necessidade de relacionação constante do texto com conhecimentos da língua e do mundo»[121], aspeto de importância capital para o sucesso da leitura também ele já discutido em questões anteriores.

No que diz respeito à questão nº27 (*Pensas que ler…*), os alunos tinham que indicar qual alínea consideravam ser a que dava conta do mais importante efeito ou benefício da leitura. A alínea 27.3 (*Pensas que ler te ensina a pensar melhor sobre algumas coisas*) - foi a que reuniu maior número de preferências, tendo sido escolhida 12 vezes, logo seguida pela alínea 27.1 (*Pensas que ler desperta a tua imaginação*) escolhida por 11 vezes. A alínea 27.2 (*Pensas que ler te ensina muito sobre o mundo*) foi a terceira mais indicada pelos alunos, 7 vezes no total. Constatamos, desta forma, que os alunos parecem atribuir um efeito mais significativo do ato de ler às capacidades cognitiva e imaginativa do que à mundivivência[122] que perpassa nos textos e com a qual os alunos têm a possibilidade de contactar. A que se deve o sentido desta valoração? Não há dúvida que a leitura é um processo cognitivo que exige a descodificação de signos linguísticos, a compreensão e a apropriação do texto. Mas

---

[119] SOUSA, Mª de Lourdes Dionísio de, «Agora não posso. Estou a ler!» *in* Entre linhas paralelas – estudos sobre o português nas escolas, Braga, Angelus Novus, 1998, p.57.
[120] *ibidem*, p.61.
[121] *ibidem*, p.61.
[122] cf.AGUIAR e SILVA, Vítor Manuel de, *As Humanidades, os Estudos Culturais, o Ensino da Literatura e a Política da Língua Portuguesa*, Coimbra, Almedina, 2010, p.38

também é um exercício de afetividade que convoca a nossa experiência do mundo. É possível que os alunos estejam ainda muito dependentes de um conceito utilitário da língua e, por isso, não perspetivam a leitura de textos como a possibilidade de conhecer realidades muito diferentes da sua? É interessante notar que a alínea 27.4 (*Ler ajuda a ter melhores notas na escola*) que veicula um perspetiva pragmática da leitura, foi a menos escolhida pelos alunos, em comparação com as outras alíneas, tendo sido selecionada apenas 6 vezes.

Por último, a pergunta nº28 tinha como objetivo saber o que pensam os alunos sobre as aulas de Português. Aqui já lhes era indicada a possibilidade de assinalar mais do que uma opção e a que obteve mais simpatizantes, tendo sido assinalada 16 vezes, foi a 28.4 (*As aulas de Português são importantes porque o Português é a nossa língua*). A segunda opção mais assinalada, 13 vezes, foi a 28.2 (*As aulas de Português são importantes porque nos ensinam a ler melhor).* O facto de serem as opções com afirmações mais abrangentes poderão explicar estes resultados. As alíneas 28.1 (*As aulas de Português são importantes porque lemos muitos textos*) 28.3 (*As aulas de Português são importantes porque conhecemos novos Autores*) foram assinaladas 4 e 6 vezes, respetivamente.

Nenhum aluno indicou a alínea 28.5 (*As aulas de Português não são assim tão importantes*) tal como ocorreu com a alínea 27.4 da pergunta anterior. Sendo evidente a preocupação cada vez maior de tornar explícita, na aula de Português, a importância da língua, do seu conhecimento e funcionamento é expectável que os alunos estejam mais conscientes da pertinência da sua aprendizagem. Contudo, esta situação poderá também estar relacionada, como referimos no início da nossa reflexão, como a vontade dos alunos em corresponder às expectativas da professora e de forma socialmente aceitável. Tendo a possibilidade de optar por mais do que uma resposta, é interessante verificar que muitos alunos não o fizeram, tendo apenas 2 deles assinalado todas as opções exceto a última.

Por fim, gostaríamos de referir que a esmagadora maioria dos alunos possui uma classificação de nível 3 e que foi com esta classificação que transitaram para o 8º ano, de escolaridade. Cinco alunos passaram de ano com negativa (2) e apenas um aluno obteve o nível 4[123]. No 1º período do 8º ano, o número de classificações negativas igualou o número de classificações de nível 3 e apenas um aluno obteve uma classificação de nível 4. Quanto ao 2º período, verificou-se uma melhoria nas classificações com uma diminuição de negativas, menos quatro que no período anterior. Os restantes alunos obtiveram uma classificação de nível 3.

[123] Uma aluna não respondeu.

O questionário também foi aplicado à turma do 9ºano de Espanhol, a que responderam 12 alunos do sexo masculino e 10 do sexo feminino, num total de 22[124] alunos com uma média de 15 anos de idade.

Perante a pergunta nº1 – *Gostas de ler?* – 15 alunos responderam que "sim" enquanto 7 responderam que "não". No entanto, menos 5 alunos responderam afirmativamente quando confrontados com a questão nº2 – *Costumas ler com frequência?* -, tendo os restantes 12 respondido de forma negativa. Já conjeturámos algumas hipóteses para este comportamento, que se repete em todas as turmas, pelo que remetemos para o que anteriormente dissemos (vd. págs. 97 e 102).

Sobre o tipo de leituras que gostam de fazer com mais frequência (pergunta nº3) os alunos podiam assinalar mais do que uma opção. A que teve maior adesão foi a alínea 3.1 – *Livros de aventuras* (16 vezes assinalada), seguida pelas alíneas 3.3 – *Romances* e 3.6 – *Jornais*, ambas escolhidas por 10 vezes, no caso dos romances por 9 raparigas e apenas por 1 rapaz. Houve também 2 alunos que assinalaram a alínea 3.7, um riscando a primeira opção e outro a segunda, ou seja, um aluno confessou que não lê *porque normalmente não entendo o que leio*, enquanto que o outro aluno não se dedica à leitura simplesmente *porque a leitura não me desperta interesse*.

À questão nº4, que interpela os alunos sobre se costumam ler por obrigação e/ou por prazer o que lhes mandam ler para a escola, 9 deles confessaram que o fazem, de facto, obrigados, enquanto que 13 responderam que leem por prazer, o que, estamos em crer, é um número preocupante, na medida em que reflete já uma trajetória escolar - não esqueçamos que são alunos do 9º ano de escolaridade – avessa à leitura.

Na pergunta nº5 - *Quando lês, prestas mais atenção às palavras ou à mensagem que o autor quer transmitir?* – os alunos, à semelhança da turma do 7º ano, responderam em maior número (15) que prestam mais atenção à mensagem do que às palavras (6), tendo 1 aluno não respondido, mas comentado que não dava atenção "a nada". Isto quererá dizer que os alunos conseguem compreender o sentido global da mensagem e, com efeito, parece ser esse o caso, pois, os resultados da pergunta nº6 – *Quando lês, entendes bem a mensagem?* - confirmam esta ideia, já que a grande maioria dos alunos (19) responderam afirmativamente e apenas 2 o fazem de forma negativa.

Face à questão nº7 que indaga os alunos sobre se costumam perceber todas as palavras que estão no texto/livro, a turma revela-se praticamente dividida, uma vez que 12 alunos responderam que "sim", ao passo que 10 alunos responderam que "não".

[124]Um aluno faltou à aula não tendo, por isso, preenchido o questionário.

Relativamente à questão nº8, e tendo em conta as respostas à questão anterior, seria de esperar que poucos alunos admitissem que procuram o significado das palavras que não entende. Porém, todas as alunas e 10 alunos, perfazendo um total de 20 alunos, confirmaram que fazem essa procura, sendo que apenas 2 alunos negaram fazê-la. Aos que responderam afirmativamente pedia-se-lhes que dissessem *como* procuravam o significado. Uma boa parte dos alunos indicou mais do que uma alínea e a que obteve mais aceitação (foi assinalada 11 vezes) foi a 8.3 – *Pergunto ao meu professor* –, ainda que a diferença em relação às outras duas alíneas – *Procuro no dicionário* e *Pergunto ao meu pai ou à minha mãe* - não tenha sido muito significativa, já que foram assinaladas 8 e 10 vezes, respetivamente.

As perguntas nº 9[125] e 10 pretendem averiguar de que forma reagem os alunos perante várias palavras que não compreendem, ou seja, se desistem ou persistem na leitura. Como aconteceu com as outras turmas, quer na pergunta nº 9 – *Quando não entendes muitas palavras, perdes a vontade de ler?* –, quer na pergunta nº 10 – *Já paraste de ler um livro/texto por não compreenderes muitas palavras?* – a maioria dos alunos respondeu "não" (16 alunos para a pergunta nº9 e 14 para a pergunta nº10).

De igual forma, às três perguntas seguintes, as nº11, 12 e 13, que incidem sobre o que pensam os alunos sobre o impacto das imagens no processo de leitura, estes responderam como os colegas dos outros anos de escolaridade. As imagens, apesar de não serem indispensáveis, tornam o texto mais apelativo e facilitam a sua compreensão. Vejamos, pois, os resultados obtidos: à pergunta nº11[126] – *Quando um texto não tem imagens, achas mais difícil entender o que quer dizer?* –, 16 alunos responderam que "não" e 5 responderam que "sim"; em relação à pergunta nº12, 14 foram os alunos que disseram que preferiam ler textos com imagens, ao contrário dos restantes 8 que manifestaram a sua preferência por livros ou textos sem imagens; face à pergunta nº13 – *Consideras que as imagens dos textos/livros te ajudam a imaginar a ação do texto?* -, um número muito significativo de alunos (19) respondeu afirmativamente, tendo apenas 3 respondido de forma negativa.

No que diz respeito à pergunta nº14 pretendíamos saber como é que os alunos procedem em relativamente aos níveis de compreensão do texto, isto é, se permanecem "à superfície do texto" ou se, pelo contrário, se se interessam em aprofundar o entendimento do texto. Assim, perante a alínea 14.1 – *Preocupas-te apenas em procurar entender o que o autor quer transmitir, o que está claro no texto?* –, 14 alunos responderam "sim" e 8 responderam "não", pelo que um maior número de alunos parece contentar-se com o sentido

[125] Um aluno não respondeu a esta pergunta.
[126] Um aluno não respondeu a esta pergunta.

explícito do texto. Contudo, na alínea 14.2 – *Preocupas-te com o que poderá estar nas "entrelinhas"?* -, 13 alunos responderam afirmativamente, pelo que se poderá concluir que se interessam por descobrir segundos sentidos no texto. Ora, estes resultados, confrontados com os da alínea anterior, revelam uma certa contradição, que talvez possa ser explicada pelo facto de os alunos não compreenderam as perguntas que lhes foram colocadas. Já perante a alínea 14.3[127] – *Tentas tu próprio encontrar explicações para aquilo que não está claro?* -, os alunos parecem respondem de forma coerente com o que tinham respondido na alínea 14.2, tendo 13 alunos assinalado a opção "sim" e 8 a opção "não".

A questão nº15 interpela os alunos sobre se costumam pensar sobre o que o autor escreve. Como os alunos do 7º ano e ao contrário dos do 8º ano, esta turma do 9º ano apresentou um maior número de alunos que afirma pensar no que leem, 13 alunos para sermos exatos. No entanto, a diferença não é muito expressiva, uma vez que os alunos que admitiram não pensar sobre o que o autor escreve foram 9. Já relativamente à questão nº16 – *Gostas de dar a tua opinião sobre os temas presentes no texto/livro?* -, 12 alunos responderam que não, ao passo que 10 disseram que gostam de o fazer. Esta falta de vontade ou inibição para manifestar a sua opinião manifestou-se só a partir do 8º ano, pois, como já tivemos a oportunidade de verificar, os resultados desta pergunta no 7º ano têm o sentido contrário.

Contudo, no que diz respeito à pergunta nº17 – *Costumas sempre estar de acordo com tudo o que o autor escreve no texto ou livro?* – assistimos novamente ao mesmo padrão de resposta para todos os níveis de ensino. E isto porque o "não" obteve sempre maior adesão, sendo que, neste caso em concreto, foi assinalado por 17 dos 22 alunos. Para aqueles que responderam "não" à pergunta anterior, à nº18, que indagava os alunos sobre se gostam de pensar noutras hipóteses de desenvolvimento para a ação, esperava-se que respondessem que "sim", dado que já tinham dito não estarem sempre de acordo com o autor do texto. De facto, foi o que se verificou, pois apenas 1 dos 17 alunos respondeu negativamente à pergunta.

Com a questão nº19 queríamos saber se os alunos se sentem capazes de ordenar um texto e com a questão nº20 se se sentem com capacidade para fazer um resumo de uma história. Em ambas as questões, um número significativo de alunos, 17 para a questão nº19 e 19 para a questão nº20, afirmaram serem capazes de realizar estas atividades, o que poderá indicar que estas são atividades habituais, tanto nas aulas de língua materna como nas de LE.

Em relação à importância de colocar os conhecimentos de vida e do mundo ao serviço da leitura – a pergunta nº21 –, houve praticamente um empate entre as respostas afirmativas e negativas, registando o "sim" apenas mais dois votos que o "não".

[127] Um aluno não respondeu a esta pergunta.

Antevendo a leitura de um texto ou livro, 19 alunos responderam que gostam de imaginar o seu tema e só 3 responderam que não o fazem (pergunta nº22). De igual forma, quando estão a ler, 18 alunos afirmaram gostar de imaginar a ação contada como se fosse um filme, ao contrário dos restantes 4 (pergunta nº23). Os resultados destas duas perguntas, semelhantes aos do 7º ano mas ainda mais expressivos, parecem refletir curiosidade e envolvimento na leitura por parte dos alunos (estamos em crer que tentar visualizar mentalmente uma história facilita a sua compreensão). Perante a questão nº24 – *Consideras que os conhecimentos que tens te podem ajudar a compreender melhor o texto/livro?* –18 alunos opinaram afirmativamente e 4 fizeram-no de forma negativa.

Em conformidade com as outras turmas, a maioria dos alunos do 9º ano (17) considera que é importante interpretar um texto, tendo assinalado a opção "sim" na pergunta nº25. Apenas 5 responderam no sentido oposto. Como já tivemos oportunidade de mencionar, este resultado pode estar "inflacionado" pela vontade dos alunos em responder *corretamente* e não com base na sua opinião, e pelo facto desta ter sido a atividade mais praticada nas aulas da professora estagiária.

Na pergunta nº26 pedíamos aos alunos que completassem a frase *Para ti ler…* assinalando uma das três alíneas possíveis: *é um prazer* (26.1); *é uma obrigação* (26.2) e *é uma "seca"* (26.3). Apesar de não haver indicações para assinalarem mais do que uma alínea muitos alunos fizeram-no e os resultados foram os seguintes: 12 alunos, a maioria do sexo feminino (9), disseram que a leitura é um prazer; já 4 rapazes e 4 raparigas disseram que ler é algo que fazem por obrigação. Foi interessante constatar que 3 das raparigas que assinalar esta alínea também assinalaram a anterior, isto é, consideram a leitura como uma atividade prazerosa mas também como um dever. Tal poderá estar relacionado com as leituras que, por exemplo, a disciplina de Português exige dos alunos e que, muitas vezes, não vão ao encontro dos seus interesses. A alínea 26.3, que reflete uma visão negativa do ato de ler – como algo desinteressante, monótono e sem significado - foi assinalada por 6 alunos, todos eles do sexo masculino.

O objetivo da pergunta nº27 era saber, na opinião dos alunos, de que forma é que a leitura os beneficia. Também nesta pergunta os alunos deveriam optar por apenas uma das alíneas mas vários assinalaram duas ou mais. Assim, 12 alunos consideraram que ler *desperta a imaginação*, sendo esta alínea - a 27.1 – a mais assinalada de todas. Em *ex aequo* ficaram as alíneas 27.3 – *Pensas que ler te ensina a pensar melhor sobre algumas coisas* e a 27.5 – *Pensas que ler desenvolve o teu espírito crítico*, cada uma assinalada 11 vezes. Com as restantes alíneas, a 27.2 – *Pensas que ler te ensina muito sobre o mundo* e a 27.4 – *Pensas*

que ler te ajuda a ter melhores notas na escola, concordaram, respetivamente, 9 e 8 alunos. Houve um aluno que não assinalou nenhuma das opções dadas mas que comentou a pergunta dizendo que «ler não ajuda em nada porque é uma grande "seca"». Podemos dizer que este aluno "boicotou" o questionário pois, sistematicamente, assinalou todas as opções de uma mesma pergunta e fez comentários não solicitados, querendo, pareceu-nos, demonstrar que colaborava com relutância ou, então, manifestar, com certa rebeldia, uma opinião extremamente negativa em relação ao tema do questionário.

A última pergunta, a nº 28 – *Pensas que as aulas de Português…* -, pretendia obter dos alunos uma opinião global sobre a importância das aulas de língua materna. A alínea 28.4 – *São importantes, porque o Português é a nossa Língua* -, foi a que reuniu maior consenso e que se destacou de todas as outras, tendo sido assinalada por 16 alunos. Também nas outras turmas esta alínea teve grande aceitação, o que nos leva a crer, como já mencionamos para a turma do 8º ano, que existe um preocupação crescente em consciencializar os alunos para a relevância de conhecer o funcionamento e o valor cultural da sua língua-mãe. Porém, 6 alunos, 5 rapazes e 1 rapariga, escolheram a alínea 28.5 – *Não são assim tão importantes* . As outras três alíneas, a 28.1 – *São importantes porque lemos muitos textos* -, a 28.2 – *São importantes, porque nos ensinam a ler melhor* - e a 28.3. – *São importantes, porque conhecemos novos Autores* - foram assinaladas, respetivamente, por 8, 9 e 7 alunos.

Por último, mencionamos brevemente o percurso escolar dos alunos em termos de classificações. Optamos por pedir apenas as notas relativas à disciplina de língua materna para que os questionários fossem iguais em todas as turmas. No entanto, reconhecemos que seria interessante poder refletir sobre as classificações dos alunos obtidas na disciplina de Espanhol. Para tal, remetemos para a caracterização da turma no capítulo número 5, em concreto, para o ponto 5.2.3. No que diz respeito às classificações a Português[128], 4 alunos concluíram o 8º ano com 5 valores, o mesmo número de alunos com 4 valores e 10 alunos com 3 valores. Os restantes (3), porém reprovaram à disciplina. Relativamente ao seu desempenho no 1º e 2º períodos do 9º ano, verificamos uma generalizada descida nas classificações. No 1º período 8 alunos reprovaram, 9 obtiveram 3 valores, 3 alunos alcançaram o nível 4; apenas 1 obteve a classificação máxima. À semelhança do 7º ano de escolaridade, o 2º período registou ainda piores classificações, com 11 reprovações, 6 aprovações com 3 e 4 aprovações com 4 valores.

[128] Um aluno não respondeu.

7. Conclusões

Mas eu continuo a crer na poesia.
A vida que tenha paciência.
Adolfo Casais Monteiro

Com medo de o perder nomeio o mundo.
Vitorino Nemésio

Tendo em conta a abordagem do texto literário que aqui expus, e agora que tenho a possibilidade de perspetivar de forma refletida e distanciada no tempo o que foi por mim elaborado e proposto aos alunos, considero que as aulas deveriam ter tido continuidade no tempo, isto é, prolongamentos de interação oral e, principalmente, de reescrita. Atividades deste tipo são fundamentais para proporcionar uma apropriação mais efetiva dos textos literários, na medida em que permitem dar continuidade à exploração do(s) sentido(s) dos textos literários em estudo e também pôr em prática os recursos linguísticos e discursivos que se destacaram em cada um deles, permitindo aos alunos explorar as virtualidades da linguagem literária e aprofundar de forma reflexiva - e, a meu ver, verdadeiramente formativa - a mensagem presente nos textos.

A título de exemplo, poderei sugerir um debate sobre um acontecimento em destaque na atualidade, que coloque em discussão os direitos humanos e que estabeleça óbvias conexões com determinado texto literário estudado em aula; a leitura e comentário de outros textos (literários ou não-literários) e até de outras produções artísticas (a pintura, o cinema, a música, por exemplo) por forma a comparar as diferentes abordagens de um mesmo tema; ou a elaboração de um poema que possibilitaria aos alunos não só trabalhar a sua língua de forma criativa mas também exprimir a sua subjetividade em relação às diferentes temáticas exploradas neste ou naquele texto, etc.

Infelizmente, constrangimentos inerentes ao calendário escolar, a necessidade de cumprir os objetivos programáticos e fatores de ordem pessoal e didática como o incumprimento da planificação e a elaboração, nem sempre clara e rigorosa, das orientações das atividades escritas, o que dificultou a obtenção de informação nas condições mais adequadas e proveitosas, condicionaram a realização de uma prática pedagógica mais efetiva e conducente aos objetivos propostos.

Não queria, contudo, deixar de referir que as aulas por mim lecionadas, independentemente do sucesso obtido, são fruto de aturado estudo e reflexão e sempre em prol de um processo de aprendizagem significativo dos alunos. As fichas de trabalho

elaboradas para acompanhar o comentário/interpretação dos textos poderão, no entanto, não refletir fielmente esse trabalho levado a cabo fora e dentro da sala pois houve, com efeito, momentos de interação oral muito produtivos que não puderam ser aqui comentados de forma rigorosa, assim como momentos houve em que os alunos utilizaram o manual e registaram informação pertinente nos seus cadernos. Saliento também que houve outras aulas, dedicadas a outros textos literários, que se revelaram muito produtivas e que, estou em crer, podem ter originado aprendizagens significativas. Recordo-me particularmente bem de uma aula de Português que lecionei ao 8º ano sobre um excerto do diário de Anne Frank pois pareceu-me evidente que os alunos estabeleceram laços de empatia com a autora do diário, uma adolescente como eles, cujo testemunho da guerra lhes permitiu conhecer muito mais sobre um mundo que para muitos alunos era praticamente desconhecido ou impensável.

Quanto aos textos que aqui trouxe para análise e reflexão, gostaria de mencionar que, para além da sua relevância literária e cultural, e da temática de pendor reflexivo e problematizador, a sua seleção pautou-se por uma tentativa de reunir um conjunto de textos que tivessem em comum uma certa dimensão universalizante ou planetária, para utilizar expressão de Edgar Morin[129], consubstanciada quer no respeito e na abertura à diversidade individual e cultural, quer na reflexão sobre a condição e conduta humanas que perpassam na maioria dos textos que optei por abordar nas aulas. O texto narrativo, infelizmente, foi o género textual menos trabalhado e aquele que, porventura, teria mais potencialidades para suscitar a reflexão sobre dilemas morais pois como bem lembra Compagnon, a *identidade narrativa*, entendida como «aptidão para narrar, de forma concordante, os acontecimentos heterogéneos da existência» é, como defende Paul Ricoeur, «indispensável à constituição ética» (2010: 47).

Neste sentido, será necessário dar continuidade às minhas leituras com vista a aumentar substancialmente a minha bagagem literária, recolhendo e construíndo uma antologia de textos literários, de todos os géneros e modelizações, que me permitam, no futuro, planificar as aulas com base numa "mundivivência textual" mais ampla e num leque bem mais alargado de textos que me permita fazer escolhas ajustadas aos interesses e necessidades dos alunos, tendo sempre em vista o seu potencial contributo para a formação estética e humana dos mesmos.

O processo educativo é um processo moroso, com progressos e retrocessos e, na maioria das vezes, os resultados não são imediatamente visíveis. O propósito de formar leitores de literatura autónomos, críticos e exigentes é já uma audácia dirão uns, mas

[129] cf. Morin, 2002: 67.

necessária nos dias que correm, de consumo acrítico e voraz. Com efeito, cabe ao professor amador dos textos literários que é também – tem de ser - «um leitor crítico que dialoga com os textos [e] procura descobrir a sua urdidura» (Vilela, 2005: 636) transmitir essa paixão pela leitura interrogativa e assumir a mediação da experiência estética do aluno com o texto, nas sua múltiplas dimensões – «da cognoscitiva à lúdica, da moral à espiritual, da estética à humana, da emotiva à do artíficio e à ideológica» (Mello, 1999: 224).

Ao lançarmos o desafio de abordar o texto literário equacionando *também* o seu contributo para o desenvolvimento ético das crianças e dos jovens estaremos a exigir demasiado do ensino do português e da língua estrangeira, neste caso do Espanhol? Não creio. «Ensinar língua é formar a inteligência, a sensibilidade, o imaginário, o pensamento, a capacidade de julgar, argumentar, deliberar, assumir responsabilidades culturais e cívicas» (Aguiar e Silva, 2010: 52). Não é este o propósito de toda a educação? Já dizia o sábio poeta: «Torna-te aquilo que és!». Percorrer este difícil caminho *também* através da arte - e aqui destaco a obra literária, fruto desse sublime *labor limae* sobre a linguagem com a qual o homem tem uma relação ontológica - é um dever da escola de hoje e do futuro. Este é sem dúvida, um projeto educativo que implica um investimento a largo prazo, ou melhor a larguíssimo prazo, cuja viabilidade e sucesso dependem do esforço conjunto e interdisciplinar na comunidade escolar.

No mundo globalizado e hiperinformado em que hoje vivemos, a escola assume cada vez maior protagonismo e responsabilidade na educação e formação das crianças e jovens. O ensino da língua materna reveste-se de capital importância para o seu desenvolvimento integral e condiciona sobremaneira o rendimento escolar global dos alunos. Por sua vez, a aprendizagem de uma ou mais línguas estrangeiras confronta o aluno com a diversidade linguística e cultural e permite-lhe também alargar a sua competência comunicativa e literária no âmbito de uma educação que aspira ao desenvolvimento pessoal e intercultural.

No quadro de uma formação humanista e através de uma abordagem textocêntrica, as aulas de Português e de língua estrangeira podem e devem fazer emergir as qualidades intrínsecas e pedagógicas do texto literário, enquanto *thesaurus* cultural e fenómeno artístico que plasma a complexidade da existência humana, proporcionando aos alunos uma atividade hermenêutica que contribua para desenvolver a sua sensibilidade estética e para «enriquecer, alargar e matizar o seu conhecimento do mundo e da vida graças aos modelos alternativos construídos e propostos pelos textos literários (Aguiar e Silva, 2010: 44).

Assim, numa perspetiva mais abrangente e voltada para o futuro, não podemos descurar o papel formativo e emancipatório dos textos literários na educação linguística, na educação

estética e na formação humana, na medida em que a sua leitura e interpretação permitem uma progressiva consciencialização da língua materna e da diversidade linguística e cultural do nosso mundo, bem como o desenvolvimento progressivo da sensibilidade estética, para além de contribuírem para alargar a mundivivência dos alunos e auxiliá-los a percorrer o caminho de uma existência eticamente vivida.

Face à pergunta «pode-se ensinar a literatura?» Roland Barthes afirmou sem hesitação: «Il ne faut enseigner que cela»[130]. Hiperbolicamente provocador, com certeza. Mas não é mentira, mesmo não sendo inteiramente verdade. Porque acreditamos que «a literatura pode muito» (Todorov, 2009: 76) o professor, seja de língua materna, seja de língua estrangeira, tem a missão de mostrar aos seus alunos que o sol também doira sem literatura, é certo, mas não ilumina nem aquece com tanta intensidade e esplendor.

[130] Citado por Aguiar e Silva, 2010: 38.

Bibliografia

• ACQUARONI, Rosana, *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza de español como LE/L2*, Madrid, Santillana, 2007.

• ALBALADEJO GARCÍA, María Dolores, «Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica» en *Marco ELE. Revista de didáctica ELE*, núm. 5, 2007.

• ARAÚJO, Luís de, *Ética*, Lisboa, Imprensa Nacional Casa da Moeda, 2010.

• AZEVEDO, Fernando, «Ética y estética en la literatura de recoción infantil» en *Revista OCNOS*, núm,1 , 2005.

• _____, *Clássicos da Literatura Infantil e Juvenil e a Educação Literária*, Guimarães, Opera Omnia, 2013.

• _____ & SARDINHA, Maria da Graça (org.), *Didática e Práticas: a Língua e a Educação Literária*,Guimarães, 2013.

• BALLESTER, Josep & RAMÓN INSA, Josep, «La formación de la competencia literaria en la educación» in *Didáctica da Língua e da Literatura: Actas do V Congresso Internacional de Didáctica da Língua e da Literatura*, vol.II, Coimbra, Almedina, 2000, pp. 825-839.

• BERNARDES, José Cardoso, «*Os Lusíadas* e a Pedagogia dos Valores», in Cristina Mello (coord.), *I Jornadas Científico-Pedagógicasde Português*, Coimbra, Almedina, 1999, p. 123-145.

• BIZARRO, Rosa, Autonomia de Aprendizagem em Francês Língua Estrangeira – Contributos para a educação no século XXI, Porto, Universidade Fernando Pessoa, 2006.

• BLOOM, Harold, *O Cânone Ocidental*, trad. de Manuel Frias Martins, Círculo de Leitores, 1997.

• BRITO, Ana Maria, «Retomar e reinventar o ensino da gramática da Língua Materna», *in A Língua Mãe e a paixão de aprender, 2.º Encontro de Professores de Português, Homenagem a Eugénio de Andrade, Actas, 15 e 16 de Maio de 1997*, Lisboa, Areal Editores, 1997, pp.110-123.

• BUESCU, Isabel (coord.). *Metas Curriculares de Português. Ensino Básico.* [s.e.], 2012.

• CALVINO, Ítalo, *Por que Ler os Clássicos?*, trad. de José Colaço Barreiros, Lisboa, Editorial Teorema, 1994.

• CELAN, Paul, *Arte Poética. O Meridiano e Outros Textos*, trad. de João Barrento, Lisboa, Cotovia, 1996.

• COELHO, Jacinto do Prado, «Como ensinar Literatura», in *Ao Contrário de Penélope*, Lisboa, Bertrand, 1976, pp.45-46.

• _____, *A Poesia de Teixeira de Pascoaes [seguido de] A Educação do Sentimento Poético*, Porto, Lello Editores, 1999, pp. 308-374.

• COMPAGNON, Antoine, *Para que serve a Literatura?*, trad. de José Domingues de Almeida, Porto, Deriva Editores, 2010.

• ECO, Umberto, *Leitura do Texto Literário: Lector in Fabula*. Lisboa, Editorial Presença, 1993.

• FERREIRA, Carla, *Ensino das Literaturas de Língua Portuguesa: Percursos de leitura da narrativa*, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 2009.

• FERREIRA, Carla, «Sentidos de leitura: nós choramos pelo Cão Tinhoso», in *Atas do Colóquio Internacional de Literaturas de Língua Portuguesa para Crianças e Jovens* Lisboa, Centro de Literaturas e Culturas Lusófonas e Europeias da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 2013, pp.263-269.

• FORGES, Jean-François. *Educar contra Auschwitz: História y Memoria*. Barcelona: Antropos Editorial, 2006.

• FONSECA, Fernanda Irene, *Gramática e Pragmática*: Estudos de Linguística Geral e de Linguística Aplicada ao Ensino do Português, Porto, Porto Editora, 1994.

• _____, Fernanda Irene, Da inseparabilidade entre o ensino da língua e o ensino da literatura, in *Actas do V Congresso Internacional de Didáctica da Língua e da Literatura*, Coimbra, Almedina, 2002, pp.37-45.

• GONÇALVES, Mª Adriana Martins, «Lugar(es) da Literatura no Ensino do Português – Análise crítica de programas e manuais de língua portuguesa para o 9º ano de escolaridade» in *Sensos 4*, vol.II, nº2, Porto, Livpsic, 2012, pp. 41-59.

• BLOOM, Harold, *O Cânone Ocidental*, trad. de Manuel Frias Martins, Círculo de Leitores, 1997.

• JARDIM, Maria Antónia, Da Hermenêutica à Ética em Paul Ricoeur – contributos para um desenvolvimento educativo e moral através da literatura, Porto, Universidade Fernando Pessoa, 2003.

• MARTÍN PERIS, Ernesto, «Textos literarios y manuales de enseñanza del español como lengua extranjera», *Lenguaje y textos*, 16 (noviembre, 2000), pp. 101-129.

• MATOS, Mª Vitalina Leal de, *Ler e Escrever. Ensaios*, Lisboa, Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1987.

• MARTÍNEZ SALLÉS, Matilde, «Libro, déjame libre. Acercarse a la literatura con todos los sentidos» in *Red ELE. Revista electrónica didáctica/español lengua extranjera*, Número 0, 2004.

• MELLO, Cristina, «Leitura e Memória Literária» in *Jornadas (I) Científico-Pedagógicas de Português*, coord. Cristina Mello, Instituto de Língua e Literatura Portuguesas, faculdade de Letras, Coimbra, Almedina, 1999, pp. 219-228.

• MENDES, Margarida Vieira, «Pedagogia da Literatura», in *Românica: Revista de Literatura do Departamento de Literaturas Românticas da Faculdade de Letras de Lisboa*, 1997, pp.155-166.

• MORIN, Edgar, *Os sete saberes para a educação do futuro*, trad. Ana Paula de Viveiros, Lisboa, Instituto Piaget, 2002.

• MOYANO LÓPEZ, Juan Carlos, *Reflexiones sobre el uso de la Literatura en la clase de ELE*. Acessível em: http://dspace.wul.waseda.ac.jp/dspace/bitstream/2065/32788/1/KyoyoShogakuKenkyu_125_Lopez.pdf

• PINSON, Jean-Claude, *Para que serve a poesia hoje?*, trad. de José Domingues de Almeida, Porto, Deriva Editores, 2011.

• REIS, Carlos (coord.). *Programa de Português para o Ensino Básico*. [s.e.], 2009.

• _____, *O Conhecimento da Literatura. Introdução aos Estudos Literários*, Coimbra, Almedina, 2008.

• ROCHETA, Mª Isabel & NEVES, Margarida Braga (org.), *Ensino da Literatura: reflexões e propostas a contracorrente*, Lisboa, Edições Cosmos, 1999.

• SANZ PASTOR, Marta, «El lugar de la literatura en la enseñanza del español: perspectivas y Propuestas» in *La enseñanza de español como lengua extranjera*, Anuario Cervantes, 05, 2006, pp. 349-354.

• SAVATER, Fernando, *O Valor de Educar*, trad. de Michelle Canelas, Lisboa, Presença, 1997.

• _____, *Ética para um jovem*, trad. de Miguel Serras Pereira, Lisboa, Dom Quixote, 2008.

• STEINER, George, As lições dos mestres, trad. de Rui Pires Cabral, Lisboa, Gradiva, 2011.

• _____, *Linguagem e Silêncio - Ensaios sobre a Literatura, a Linguagem e o Inumano*, trad. de Miguel Serras Pereira, Lisboa, Gradiva, 2014.

• SILVA,Vítor Manuel de Aguiar e, *Competência Linguística e Competência Literária*, Coimbra, Almedina, 1977.

• _____, Vítor Manuel de Aguiar e, *As Humanidades, os Estudos Culturais, o Ensino da Literatura e a Política da Língua Portuguesa*, Coimbra, Almedina, 2010.

• SOUSA, Maria de Lourdes Dionísio de, «Agora não posso. Estou a ler!», *in Revista Portuguesa de Educação, Universidade do Minho, 1990, pp.115-127.*

• TODOROV, Tzvetan, *A literatura em perigo*, trad. de Caio Meira, Rio de janeiro, Difel, 2009.

• WEINRICH, Harald, *En torno al aburrimiento de las clases de lengua*, Anuario de Letras Modernas. 165-183.

• VV.AA., *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*, Porto, Edições Asa, 2001.

• VV.AA., *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002.

• VV. AA., *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, Madrid, Instituto Cervantes-Biblioteca Nueva, 2006.

• VILELA, Maria Graciete, «Sobre o ensino da literatura: os ensinamentos de Xerazade», *in Estudos em homenagem ao Professor Doutor Mário Vilela*, 2, 2005, pp. *633*-641.

Lista de Anexos

Anexo I - Pré-atividade da aula dedicada ao texto narrativo «Nós chorámospelo Cão Tinhoso»

Anexo II - Ficha de trabalho sobre o texto narrativo «Nós chorámos pelo Cão Tinhoso»

Anexo III - Ficha de gramática sobre as formas de frase Ativa e Passiva

Anexo IV- Pré-atividade da aula dedicada ao poema«Impressão Digital»

Anexo V - Ficha de trabalho sobre o poema «Impressão Digital»

Anexo VI - Ficha de gramática sobre os processos irregulares de formação de palavras

Anexo VII - Ficha de trabalho do 7º ano sobre o poema «Pedra Filosofal»

Anexo VIII - Atividade de expressão escrita a partir do poema «Pedra Filosofal» (7º ano)

Anexo IX - Texto do aluno A, do 7º ano

Anexo X - Texto da aluna B, do 7º ano

Anexo XI - Texto do aluno C, do 7º ano

Anexo XII - Texto da aluna D, do 7º ano

Anexo XIII - Texto do aluno E, do 7º ano

Anexo XIV - Texto do aluno F, do 7º ano

Anexo XV - Texto do aluno G , do 7º ano

Anexo XVI - Texto da aluna H, do 7º ano

Anexo XVII - Texto da aluna I, do 7º ano

Anexo XVIII - Texto da aluna J, do 7º ano

Anexo XIX - Pré-atividade da aula do 8º ano dedicada ao poema «Pedra Filosofal»

Anexo XX - Ficha de trabalho do 8º ano sobre o poema «Pedra filosofal»

Anexo XXI - Texto do aluno AA, do 8º ano

Anexo XXII - Texto da aluna BB, do 8º ano

Anexo XXIII - Texto da aluna CC, do 8º ano

Anexo XXIV - Texto da aluna DD, do 8º ano

Anexo XXV - Texto do aluno EE, do 8º ano

Anexo XXVI - Pré-atividade da aula do 8º ano dedicada ao poema «As mãos»

Anexo XXVII - Ficha de trabalho sobre o poema «As mãos»

Anexo XXVIII - Atividade de expressão escrita a partir do poema «As mãos»

Anexo XXIX - Texto da aluna BB, do 8º ano

Anexo XXX - Texto do aluno FF, do 8º ano

Anexo XXXI - Texto da aluno DD, do 8º ano

Anexo XXXII - Texto da aluna CC, do 8º ano

Anexo XXXIII - 1º Ficha de trabalho sobre a o texto dramático «La isla amarilla»

Anexo XXXIV - 2º Ficha de trabalho sobre a o texto dramático «La isla amarilla»

Anexo XXXV - Texto do aluno AAA, do 9º ano

Anexo XXXVI - Texto da aluna BBB, do 9º ano

Anexo XXXVII - Texto da aluna CCC, do 9º ano

Anexo XXXVIII - Texto do aluno DDD, do 9º ano

Anexo XXXIX - Texto do aluno EEE, do 9º ano

Anexo XL - Texto da aluna FFF, do 9º ano

Anexo XLI - Texto do aluno GGG, do 9º ano

Anexo XLII - Texto da aluna HHH, do 9º ano

Anexo XLIII - Questionário sobre hábitos e competências de leitura

Anexo 1 - Pré-atividade da aula dedicada ao texto narrativo «Nós chorámos pelo Cão Tinhoso»

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE PEDROUÇOS **E.B. 2/3 de Pedrouços**	**Oralidade (compreensão)** 10.02.2014 7º E Nome: _____ nº: _____

1ª audição (escuta para apreensão de sentidos globais)

A. Prepara-te para escutares com atenção um documento áudio relacionado com Ondjaki, autor do conto que vamos ler a seguir. Procura registar no caderno o que te parecer mais importante.

1. Escolhe a opção correta. Ouviste um documento áudio cuja finalidade é

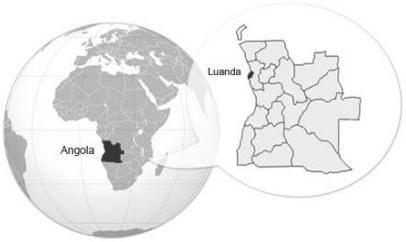


a) convencer a ler livros escritos por Ondjaki.
b) informar sobre aspetos bibliográficos relativos a Ondjaki.
c) descrever Ondjaki física e psicologicamente.
d) comentar a vida de Ondjaki.

2ª audição (escuta para apreensão de pormenores)

B. Ouve pela segunda vez o áudio sobre Ondjaki e responde com verdadeiro (**V**) ou falso (**F**):

1. Ndalu de Almeida é o nome verdadeiro do escritor angolano Ondjaki.	
2. O escritor angolano Ondjaki nasceu em Luanda, onde teve uma infância feliz apesar da guerra civil.	
3. Aos 16 anos começou a escrever textos em prosa e só mais tarde escreveu poesia.	
4. Abandonou o curso de comunicação Social e Jornalismo em Luanda para se licenciar em Sociologia, em Lisboa.	
5. Se pudesse recomeçar os seus estudos, Ondjaki voltaria a fazer as mesmas escolhas.	
6. Além de escritor, Ondjaki é também ator de teatro amador e pintor.	
7. Ondjaki acha muito importante fazer intervenções culturais junto das crianças porque se pode semear coisas boas para a o futuro.	
8. Ondjaki é um escritor reconhecido, uma vez que está traduzido em diversas línguas e já recebeu diversos prémios literários.	
9. O seu último livro, «Os Transparentes» destina-se, evidentemente, a público adulto.	
10. Ondjaki vive atualmente no Brasil, em São Paulo.	





Anexo II - Ficha de trabalho sobre o texto narrativo «Nós chorámos pelo Cão Tinhoso».

Nós chorámos pelo Cão Tinhoso

Para a Isaura. Para o Luís B. Honwana

Foi no tempo da oitava classe, na aula de português. Eu já tinha lido esse texto dois anos antes mas daquela vez a estória me parecia mais bem contada com detalhes que atrapalhavam uma pessoa só de ler ainda em leitura silenciosa – como a camarada professora de português tinha mandado. Era um texto muito conhecido em Luanda: «Nós matámos o Cão Tinhoso».

Eu lembrava-me de tudo: do Ginho, da pressão de ar, da Isaura e das feridas penduradas do Cão Tinhoso. Nunca me esqueci disso: um cão com feridas penduradas. Os olhos do cão. Os olhos da Isaura. E agora de repente me aparecia tudo ali de novo. Fiquei atrapalhado.

A camarada professora seleccionou uns tantos para a leitura integral do texto. Assim queria dizer que íamos ler o texto todo de rajada. Para não demorar muito, ela escolheu os que liam melhor. Nós, os da minha turma da oitava, éramos cinquenta e dois. Eu era o número cinquenta e um. Embora noutras turmas tentassem arranjar alcunhas para os colegas, aquela era a minha primeira turma onde ninguém tinha escapado de ser alcunhado. E alguns eram nomes de estiga violenta. Muitos eram nomes de animais: havia o Serpente, o Cabrito, o Pacaça, a Barata-da-Sibéria, a Joana Voa-Voa, a Gazela, e o Jacó, que era eu. Deve ser porque eu mesmo falava muito nessa altura. Havia o É-Tê, o Agostinho Neto, a Scubidú e mesmo alguns professores não escapavam da nossa lista. Por acaso a camarada professora era bem porreira e nunca chegámos a lhe alcunhar.

Os outros começaram a ler a parte deles. No início, o texto ainda está naquela parte que na prova perguntam qual é e uma pessoa diz que é só introdução. Os nomes dos personagens, a situação assim no geral, e a maka do cão. Mas depois o texto ficava duro: tinham dado ordem num grupo de miúdos para bondar o Cão Tinhoso. Os miúdos tinham ficado contentes com essa ordem assim muito adulta, só uma menina chamada Isaura afinal queria dar protecção ao cão. O cão se chamava Cão Tinhoso e tinha feridas penduradas, eu sei que já falei isto, mas eu gosto muito do Cão Tinhoso.

Na sexta classe eu também tinha gostado bué dele e eu sabia que aquele texto era duro de ler. Mas nunca pensei que umas lágrimas pudessem ficar tão pesadas dentro de uma pessoa. Se calhar é porque uma pessoa na oitava classe já cresceu um bocadinho mais, a voz já está mais grossa, já ficamos toda a hora a olhar pràs meninas, queremos beijos na boca mais demorados e na dança de slow ficámos todos agarrados até os pais e os primos das moças virem perguntar se estamos com frio mesmo assim em Luanda a fazer tanto calor. Se calhar é isso, eu estava mais crescido na maneira de ler o texto, porque comecei a pensar que aquele grupo que lhes mandaram matar o Cão Tinhoso com tiros de pressão de ar, era como o grupo que tinha sido escolhido para ler o texto.

Não quero dar essa responsabilidade na camarada professora de português, mas foi isso que eu pensei na minha cabeça cheia de pensamentos tristes: se essa professora nos manda ler este texto outra vez, a Isaura vai chorar bué, o Cão Tinhoso vai sofrer mais outra vez e vão rebolar no chão a rir do Ginho que tem medo de disparar por causa dos olhos do Cão Tinhoso.

O meu pensamento afinal não estava muito longe do que foi acontecendo na minha sala de aulas, no tempo da oitava classe, turma dois, na escola Mutu Ya Kevela, no ano de mil novecentos e noventa: quando a Scubidú leu a segunda parte do texto, os que tinham começado a rir só para estigar os outros, começaram a sentir o peso do texto. As palavras já não eram lidas com rapidez de dizer quem era o mais rápido da turma a despachar um parágrafo. Não. Uma pessoa afinal e de repente tinha medo do próximo parágrafo, escolhia bem a voz de falar a voz dos personagens, olhava para a porta da sala como se alguém fosse disparar uma pressão de ar a qualquer momento. Era assim na oitava classe: ninguém lia o texto do Cão Tinhoso sem ter medo de chegar ao fim. Ninguém admitia isso, eu sei, ninguém nunca disse, mas bastava estar atento à voz de quem lia e aos olhos de quem escutava.

O céu ficou carregado de nuvens escurecidas. Olhei lá para fora à espera de uma trovoada que trouxesse uma chuva de meia-hora. Mas nada.

Na terceira parte até a camarada professora começou a engolir cuspe seco na garganta bonita que ela tinha, os rapazes mexeram os pés com nervoso miudinho, algumas meninas começaram a ficar de olhos molhados. O Olavo avisou: «quem chorar é maricas então!», e os rapazes todos ficaram com essa responsabilidade de fazer uma cara como se nada daquilo estivesse a ser lido.

Um silencio muito estranho invadiu a sala quando o Cabrito se sentou. A camarada professora não disse nada. Ficou a olhar para mim. Respirei fundo.

Levantei-me e toda a turma estava também com os olhos pendurados em mim. Uns tinham-se virado para trás para ver bem a minha cara, outros fungavam do nariz tipo constipação de cacimbo. A Aina e a Rafaela que eram muito branquinhas estavam com as bochechas todas vermelhas e os olhos também, o Olavo ameaçou-me devagar com o dedo dele a apontar para mim. Engoli também um cuspe seco porque eu já tinha aprendido há muito tempo a ler um parágrafo depressa antes de o ler em voz alta: era aquela parte do texto em que os miúdos já não têm pena do Cão Tinhoso e querem lhe matar a qualquer momento. Mas o Ginho não queria. A Isaura não queria.

A camarada professora levantou-se, veio devagar para perto de mim, ficou quietinha. Como se quisesse me dizer alguma coisa com o corpo dela ali tão perto. Aliás, ela já tinha dito, ao me escolher para ser o último a fechar o texto, e eu estava vaidoso dessa escolha, o último normalmente era o que lia já mesmo bem. Mas naquele dia, com aquele texto, ela não sabia que em vez de me estar a premiar, estava a me castigar nessa responsabilidade de falar do Cão Tinhoso sem chorar.

- Camarada professora – interrompi numa dificuldade de falar. – Não tocou para a saída?

Ela mandou-me continuar. Voltei ao texto. Um peso me atrapalhava a voz e eu nem podia só fazer uma pausa de olhar as nuvens porque tinha que estar atento ao texto e às lágrimas. Só depois o sino tocou.

Os olhos do Ginho. Os olhos da Isaura. A mira da pressão de ar nos olhos do Cão Tinhoso com as feridas dele penduradas. Os olhos do Olavo. Os olhos da camarada professora nos meus olhos. Os meus olhos nos olhos da Isaura nos olhos do Cão Tinhoso.

Houve um silêncio como se tivessem disparado bué de tiros dentro da sala de aulas. Fechei o livro.

Olhei as nuvens.

Na oitava classe, era proibido chorar à frente dos outros rapazes.

Ondjaki, *Os da minha rua*, 2007 (adaptado)

VOCABULÁRIO
Cacimbo: orvalho.
Bondar: matar, atingir.
Estigar: troçar ou ridicularizar alguém.
Jacó: papagaio.
Maka: questão, caso, assunto.



Leitura e Interpretação - Agora que já leste o conto responde às seguintes questões:

1. Identifica o tempo e o espaço onde decorre a ação.

2. O narrador participa na ação. Mostra como a sua presença é indicada, entre as ll. 1 e 10, com recurso a:

a) pronomes pessoais;
b) um determinante possessivo;
c) formas verbais.

3. Lê as duas frases que se seguem e explica que significado têm para ti as expressões destacadas.

a) «Assim queria dizer que íamos ler o texto todo **de rajada**.» (l. 9)

b) «(…) eu sabia que aquele texto **era duro de ler**.» (l. 22)

4. À medida que vão lendo os meninos «começaram a sentir o peso do texto» (l. 35).
Transcreve do texto uma expressão que o confirme.

5. Caracteriza, justificando, o estado psicológico do narrador no momento em que tem de ler em voz alta a última parte do texto.

6. Escolhe a opção correcta. Tem em atenção a frase: «- Camarada professora – interrompi numa dificuldade de falar. – Não tocou para a saída?», l. 60. Esta atitude do Jacó revela que ele:

a) Está ansioso por ler o texto;

b) Quer livrar-se da responsabilidade de ler a parte final do texto;

7. Atenta no seguinte fragmento do conto de Ondjaki:

> «*Os olhos do Ginho. Os olhos da Isaura. A mira da pressão de ar nos olhos do Cão Tinhoso com as feridas dele penduradas. Os olhos do Olavo. Os olhos da camarada professora nos meus olhos. Os meus olhos nos olhos da Isaura nos olhos do Cão Tinhoso*.» (ll. 63 à 65)

7.1. Escolhe a opção correta. Neste fragmento ocorre um recurso expressivo que já conheces. Trata-se de uma:

a) enumeração.

b) personificação.

c) anáfora.

d) comparação.

7.2. Escolhe a opção correta. Esta anáfora tem como função:

a) mostrar simplesmente o segmento do texto que o Jacó estava a ler.

b) realçar a emoção que a leitura do final do texto teve no rapaz.

8. «*Na oitava classe, era proibido chorar à frente dos outros rapazes.*» (l. 68)

Para Jacó era impensável chorar à frente dos outros rapazes e, por isso, ele conteve as lágrimas mesmo estando profundamente emocionado com a história do Cão Tinhoso. Concordas com o Jacó? Dá a tua opinião justificando a tua resposta.

9. Recordas-te de algum texto que tenhas lido e que te tenha marcado de forma especial, pelo tema tratado ou pela forma como estava escrito? Qual? Partilha com os teus colegas as tuas razões.

Anexo III - Ficha de gramática sobre as formas de frase Ativa e Passiva

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE PEDROUÇOS **E.B. 2/3 de Pedrouços**	**Laboratório Gramatical** 10.02.2014 7º E Nome: _____ nº: _____

- Formas de frase – forma ativa e forma passiva

Perguntas-chave



- Que tipos de frases existem?
- A que formas pode surgir associado cada tipo de frase?
- Que transformações se dão na passagem de uma frase na forma ativa para a forma passiva?
- Qual é a condição para se poder passar uma frase da ativa para a passiva?

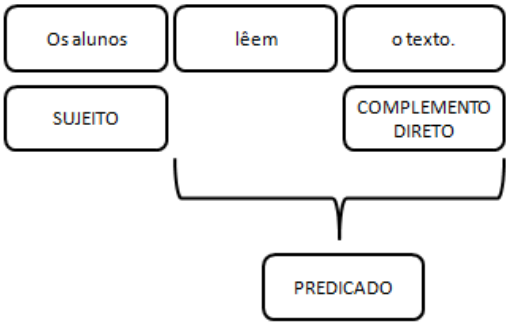
Nas últimas aulas estudaste os quatro tipos de frase: declarativo, exclamativo, interrogativo e imperativo. Verificaste, ainda, que qualquer um destes tipos de frase pode ser combinado com as formas afirmativa ou negativa.

Apetece-te sair? – frase interrogativa afirmativa
Não te apetece sair? – frase interrogativa negativa

Vais agora verificar que os diferentes tipos de frase podem ainda aparecer associados a outras duas formas: **forma ativa e forma passiva**.

Observa atentamente a seguinte frase:

Frase 1:



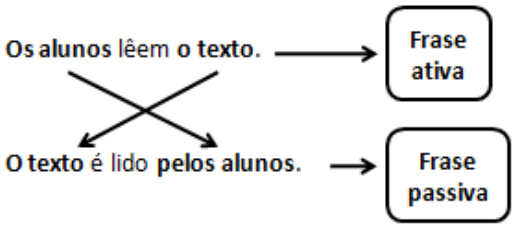
Experimenta voltar a escrevê-la colocando como sujeito da nova frase o complemento directo da frase inicial, sem lhe alterares o sentido:

Frase 2: O texto _____

O que é que aconteceu?

Como podes verificar, as duas frases exprimem a mesma ideia. No entanto: na **frase 1**, a acção é praticada pelo sujeito _____ a que, na **frase 2,** corresponde o complemento agente da passiva (grupo nominal precedido geralmente pela preposição *por*).

Repara no esquema:



Repara agora com atenção nesta frase:

Frase 3: Os alunos lerão uma obra de um escritor angolano.
Frase 4: A professora de português escolheu o Jacó para ler o texto.
Frase 5: Os alunos têm alcunhado alguns professores.

Faz o mesmo exercício que fizeste com a **frase 1**, isto é, volta a escrevê-las colocando como sujeito das novas frases o complemento direto das frases iniciais:

Frase 6: _____
Frase 7: _____
Frase 8: _____

Se reparares na transformação da frase ativa para a frase passiva a forma verbal passou de um tempo simples para um tempo composto: o **verbo auxiliar** _____ no **mesmo tempo** do verbo da frase ativa + o **particípio passado** do **verbo principal**.

Para recordares, completa:

- **Na passagem de uma frase ativa para a passiva operam-se as seguintes transformações:**

a) o sujeito passa a _____.
b) o complemento direto passa a _____.
c) o verbo auxiliar da passiva é o verbo _____; o verbo principal da passiva está no _____, que concorda em género e em número com o _____.

Observação: a transformação de uma frase ativa numa frase passiva só pode ocorrer com verbos que selecionam um COMPLEMENTO DIRETO.

Agora, aplica os teus conhecimentos:

1. Observa as seguintes frases:
   a) Os alunos receberão os prémios no salão nobre da escola. ___
   b) Os acusados foram ouvidos pelo juiz. ___
   c) Os testes foram corrigidos de imediato pelo professor. ___
   d) O escritor autografou alguns livros. ___
   e) Quando a polícia chegou já os quadros tinham sido roubados pelo assaltante. ___

1.1. Assinala as frases que se encontram na forma ativa (A) e na forma passiva (P).

1.2. Nas frases na forma passiva sublinha o *agente da passiva*.

1.3. Transforma todas as frases ativas em frases passivas e vice-versa.

_____
_____
_____
_____
_____

2. Os jornalistas escolhem frequentemente para títulos das notícias frases na forma passiva. Repara no exemplo sublinhado:

Jornal de Notícias

Marques Mendes ameaçado de morte por empresário

Publicado em 2014-01-27

Marques Mendes foi ameaçado de morte e injuriado por António Xavier, com quem tinha sociedade e um conflito nas fotovoltaicas da Madeira, concluiu o Tribunal da Relação de Lisboa (TRC) em dezembro.

No entanto, mas muitas vezes, nos títulos das notícias, o verbo auxiliar está subentendido e nem sempre o agente da passiva está explícito. Observa o seguinte título publicado recentemente na edição on-line do Jornal de Notícias:

Jornal de Notícias

Encontrado com vida bebé madeirense desaparecido no domingo

Publicado em 2014-01-22

Foi encontrado com vida, esta quarta-feira de manhã, o bebé madeirense que estava desaparecido desde domingo. Daniel, de 18 meses, aparenta estar de boa saúde e foi levado para o hospital, onde deu entrada com sinais de hipotermia.

Daniel foi encontrado perto de casa dos pais, disse ao JN uma fonte da Polícia Judiciária madeirense, num local a cerca de cinco quilómetros do local onde tinha desaparecido, durante uma festa em casa de familiares, no domingo. O bebé, de 18 meses, foi encontrado por um levadeiro, um homem que zela pelas levadas, numa zona distante da área onde se realizaram as buscas dos bombeiros e da polícia, que se centraram nas imediações do local do desaparecimento(...).

jn.pt

2.1. No título alguns elementos da frase encontram-se subentendidos. Reescreve a frase explicitando-os.

_____
_____
_____

Anexo IV - Pré-atividade da aula dedicada ao poema «Impressão Digital»

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE PEDROUÇOS **E.B. 2/3 de Pedrouços**	**Leitura e interpretação de texto** 20.03.2014 7º E Nome: _____ nº: _____

Pré-atividade

1. Observa atentamente as seguintes imagens e diz o que vês. Comenta com os teus colegas.





Ramón Bruin





2. Agora atenta a esta outra imagem. Conheces as personalidades representadas? Na tua opinião que mensagem é que esta imagem transmite. Comenta com os teus colegas.



3. E em relação a esta última imagem? O que tem a dizer? Tem algo em comum com a anterior?



e - Manual de Educação Visual 7, 8, 9, Porto Editora

Anexo V - Ficha de trabalho sobre o poema «Impressão Digital»

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE PEDROUÇOS **E.B. 2/3 de Pedrouços**	**Leitura e interpretação de texto** 20.03.2014 7º E Nome: _____ nº: _____

Já reparaste que uma realidade ou um facto podem ser sujeitos a diferentes perceções, consoante a perspetiva de quem os apreende? Lê e ouve atentamente o poema "Impressão digital", de António Gedeão.

IMPRESSÃO DIGITAL

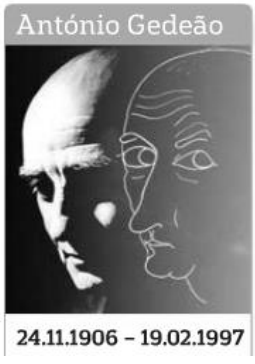
Os meus olhos são uns olhos,
E é com esses olhos uns
que eu vejo no mundo escolhos[1]
onde outros, com outros olhos,
não veem escolhos nenhuns.

Quem diz escolhos diz flores.
De tudo o mesmo se diz.
Onde uns veem luto e dores
uns outros descobrem cores
do mais formoso matiz.

Nas ruas ou nas estradas
onde passa tanta gente,
uns veem pedras pisadas,
mas outros, gnomos e fadas
num halo resplandecente.

Inútil seguir vizinhos,
querer ser depois ou ser antes.
Cada um é seus caminhos.
Onde Sancho vê moinhos
D. Quixote vê gigantes.

Vê moinhos? São moinhos.
Vê gigantes? São Gigantes.



GEDEÃO, António, «Impressão Digital»,
in Obra Completa. Lisboa: Relógio D'Água, 2004.

Pseudónimo de Rómulo Vasco da Gama de Carvalho, nasceu em Lisboa. Além de poeta, foi professor de Ciências Físico-Químicas, aliando a ciência à literatura.
Obra poética: *Movimento Perpétuo* (1956), *Máquina de Fogo* (1961), *Poema para Galileu* (1964), entre outras.

[1] Escolho: rochedo quase à flor da água; recife; (figurado) obstáculo, perigo, dificuldade.

1. Considerando os versos (quarta e quinta estrofes do poema), assinala a opção correta:

a) Devemos procurar sempre a verdade absoluta, pondo em causa aquilo em que os outros acreditam.

b) Devemos seguir aquilo em que acreditamos, independentemente da opinião dos outros.

c) Devemos ter cuidado com as aparências, especialmente quando somos influenciados por terceiros.

Inútil seguir vizinhos,
querer ser depois ou ser antes.
Cada um é seus caminhos.
Onde Sancho vê moinhos
D. Quixote vê gigantes.

Vê moinhos? São moinhos.
Vê gigantes? São gigantes.

"Impressão digital", de António Gedeão

escolavirtual.pt

2. Lê a informação do quadro abaixo sobre a aliteração e indica em que versos do poema podes encontrar um exemplo deste recurso estilístico.

ALITERAÇÃO

É um recurso expressivo que consiste na repetição sucessiva do mesmo som consonântico, dentro de um verso ou em versos seguidos.

Através do seu uso, criam-se efeitos de musicalidade no poema.

Ex: «Eles não ***s***abem, nem ***s***onham,/ que o ***s***onho comanda a vida»

António Gedeão, Pedra Filosofal

«***V***i, claramente ***v***isto, o lume ***v***i***v***o»

Luís de Camões, Os Lusíadas

Não é só na literatura que se recorre à aliteração. Repara no nome de uma banda portuguesa dos anos 90: ***Três tristes tigres.***

Que sons consonânticos são repetidos?

Três tristes tigres

Aula Digital, Edições Sebenta

3. Em relação à estrutura formal do poema, responde se as seguintes afirmações são verdadeiras (V) ou falsas (F). Justifica.

3.1. O poema é constituído por quatro quadras e um dístico.

3.2. A rima entre as palavras «vizinhos» e «caminhos» (vv. 16 e 18) é consoante.

3.3. A rima entre as palavras «antes» e «gigantes» (vv.17 e 20) é uma rima pobre.

Inútil seguir vizinhos,
querer ser depois ou ser antes.
Cada um é seus caminhos.
Onde Sancho vê moinhos
D. Quixote vê gigantes.

Vê moinhos? São moinhos.
Vê gigantes? São gigantes.

"Impressão digital", de António Gedeão

Anexo VI – Ficha de gramática sobre os processos irregulares de formação de palavras

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE PEDROUÇOS **E.B. 2/3 de Pedrouços**	**Ficha de Gramática** 20.03.2014 7º E Nome: _____ nº: _____

- Processos irregulares de formação de palavras
Vê e escuta com atenção a rubrica «Curiosidades Linguísticas», do programa da RTP «***Cuidado com a Língua***», sobre as SIGLAS e os ACRÓNIMOS.

1. Completa a seguinte tabela com a informação que conseguiste obter:

	Definição	**Exemplos**
SIGLA		
ACRÓNIMO		

1.1. Qual a exceção a que se refere o programa de televisão que acabaste de ver?

As **siglas** e os **acrónimos** fazem parte dos processos irregulares de formação de palavras.

O conjunto de palavras de uma língua nunca está completo. Existem sempre novas palavras que surgem por adaptação de outras de línguas estrangeiras ou que se formam a partir de palavras que já existem na nossa língua. No quadro que se segue podes encontrar os sete processos irregulares de formação de palavras que existem em português, as suas respetivas definições e exemplos para cada um deles.

Processos Irregulares de Formação de Palavras			
Designação		Como se identifica	Exemplos
Onomatopeia		Palavra criada por imitação de sons da natureza ou de objetos.	*trriiiim* *piu-piu*
Empréstimo		Palavra emprestada de uma língua estrangeira.	*piza, surf, robô*
Truncação		Criação de uma palavra por eliminação de uma parte da palavra que lhe deu origem.	segunda (segunda-feira) metro (metropolitano)
Amálgama		Palavra que resulta da junção de partes de duas ou mais palavras.	*diciopédia (dicionário + enciclopédia)*
Extensão semântica		Atribuição de um novo significado a uma palavra já existente.	*leitor (aquele que lê/ aparelho)*
Sigla e Acrónimo (representação gráfica dos fonemas (sons) iniciais das palavras)	**Sigla**	Palavra formada pelas iniciais de um conjunto de palavras que se lê letra a letra.	*EU (**U**nião **E**uropeia)* *RTP (**R**ádio **T**elevisão **P**ortuguesa)*
	Acrónimo	Palavra formada pela junção das letras ou sílabas iniciais de uma palavras. É lida como se fosse uma só palavra, formando sílabas.	*TAP (**T**ransportes **A**éreos **P**ortugueses)* *PALOP (**P**aíses **A**fricanos de **L**íngua **O**ficial **P**ortuguesa)*

2. Classifica as palavras quanto ao seu processo de formação, colocando-as no respetivo lugar na tabela.

FCP	informática	SIDA	ETAR
PNL	catrapum	TVI	zoo
stress	site	googlar	SIC
SOS	croissant	password	cibernauta
óvni	FIFA	navegar	tique-taque
vírus	moto	foto	profe

Onomatopeia	**Sigla**	**Acrónimo**	**Truncação**	**Amálgama**	**Empréstimo**	**Extensão Semântica**

3. Lê atentamente as freses que se seguem:

a) A FENPROF convocou uma manif para o dia 17 de março.
b) Desde que me deram o PC deixei de usar o rato. É muito mais simples!

3.1. Sublinha as palavras criadas por processos irregulares de formação de palavras.
3.2. Identifica os processo de formação das palavras sublinhadas.

Anexo VII – Ficha de trabalho do 7º ano sobre o poema «Pedra Filosofal»

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE PEDROUÇOS **E.B. 2/3 de Pedrouços**	**Ficha de trabalho** 03.04.2014 7º E Nome: _____ nº: _____

1. Falar de sonho é falar de empreendimento, de aventura e de conquista! O poema «Pedra Filosofal », de António Gedeão, faz uma clara alusão a alguns desses momentos históricos.

1.1. Completa a tabela colocando os itens nos locais corretos.

Conquista marítima e espacial	
Artes (pintura, arquitetura, música teatro)	
Progresso científico e tecnológico	

radar	desembarque em foguetão
tela	ultrassom
rosa dos ventos	sinfonia
máscara grega	capitel
mapa do mundo distante	locomotiva
televisão	caravela quinhentista

2. Na última estrofe, o sujeito poético recorre a um recurso expressivo apropriado para nos dizer o que é o sonho.

2.1. Identifica-o.

2.2. Identifica os termos dessa comparação.

2.3. Explica o seu sentido, assinalando a opção correta:

Assim como a criança impulsiona uma bola, atirando-a ao ar…

___ também o homem se lança no mundo do sonho.
___ também o sonho impulsiona a evolução do mundo.
___ também o sonho favorece a brincadeira infantil.

Eles não sabem, nem sonham,
que o sonho comanda a vida.
Que sempre que um homem sonha
o mundo pula e avança
como bola colorida
entre as mãos de uma criança.

"Pedra Filosofal", de António Gedeão

3. Atenta nos versos:
«Eles não sabem nem sonham / que o sonho comanda a vida».

3.1. Concordas com esta afirmação do sujeito? Justifica a tua resposta.

Pelo Sonho é que vamos,
comovidos e mudos.
Chegamos? Não chegamos?
Haja ou não haja frutos,
pelo Sonho é que vamos.

«O sonho», Sebastião da Gama

4. Indica o recurso expressivo que predomina em cada estrofe.

1ª estrofe	2º estrofe	3ª estrofe	4ª estrofe

- Noções de Versificação: Estrofe

A estrofe é um conjunto de versos formando uma unidade gráfica e, geralmente, um sentido completo. Estão separadas umas das outras por uma linha em branco.

As estrofes têm um nome de acordo com o número de versos que as constitui. Num texto poético as estrofes podem ser todas iguais (só quadras, por exemplo) ou combinarem-se com outras maiores ou menores (quintilhas ou tercetos, por exemplo).

Algumas composições poéticas podem ainda apresentar refrão, isto é, um ou mais verss que se repetem no final de cada estrofe ou conjunto de estrofes. A existência deste artifício formal deve-se ao facto de algumas destas composições se destinarem ao canto como, por exemplo, as cantigas populares.

Entre palavras 7, Edições Sebenta, 2013 (adaptado)

Classificação das estrofes quanto ao número de versos			
	Estrofe de um verso		Estrofe de seis versos
	Estrofe de dois versos		Estrofe de sete versos
	Estrofe de três versos		Estrofe de oito versos
	Estrofe de quatro versos		Estrofe de nove versos
	Estrofe de cinco versos		Estrofe de dez versos

5. Classifica as estrofes dos poemas que estudaste nas últimas aulas.

Lágrima de Preta, de António Gedeão

Impressão Digital, de António Gedeão

Gaivota, de Alexandre O'Neill

- Recursos Expressivos: Metáfora e Comparação

O silêncio é de ouro.

Nesta frase existe uma relação de sentido comum entre o ouro e o silêncio mas que está subentendida (o ouro é precioso e o silêncio também).

Este recurso expressivo designa-se METÁFORA.

Mas, então, **qual é a diferença entre uma metáfora e uma comparação**?

No fundo, também se pode dizer: **O silêncio é precioso como o ouro.**

Neste frase temos uma COMPARAÇÃO porque, aqui, a relação de sentido comum entre o ouro e o silêncio é explícita e a comparação estabelece-se diretamente. Neste caso através da conjunção **como**.

escolavirtual.pt (adaptado)

Comparação

É um recurso expressivo que consiste em estabelecer uma relação de semelhança entre duas realidades, expressa por palavras presentes no texto, através da conjunção *como,* de outra expressão comparativa equivalente ou de verbos como *parecer*.

Exemplo:

«Eles não sabem, nem sonham,
que o sonho comanda a vida,
que sempre que um homem sonha
o mundo pula e avança
como bola colorida
entre as mãos de uma criança.»

«Pedra Filosofal», António Gedeão

Metáfora

É um recurso expressivo que consiste em estabelecer uma relação de semelhança entre duas realidades diferentes mas que têm algo em comum, de forma implícita, ou seja, sem recurso a expressões comparativas.

Exemplo:

«Eles não sabem que o sonho
é vinho, é espuma, é fermento»

«Eles não sabem que o sonho
é tela, é cor, é pincel»

«Pedra Filosofal», António Gedeão

AGORA TU!

Testa os teus conhecimentos e transforma em metáforas as seguintes comparações:

1) Aquele rapaz é forte como um leão.

_____

2) Os teus olhos são como o mar!

_____

Anexo VIII - Atividade de expressão escrita a partir do poema «Pedra Filosofal» (7º ano)

7º E 03.04.2014

- Atividade de escrita. Atenta nos versos:

«Eles não sabem nem sonham /
que o sonho comanda a vida»

Concordas com esta afirmação do sujeito poético? Justifica a tua resposta.

Pelo Sonho é que vamos,
comovidos e mudos.
Chegamos? Não chegamos?
Haja ou não haja frutos,
pelo Sonho é que vamos.

O sonho, Sebastião da Gama

Anexo IX – Texto do aluno A, do 7º ano

Sim eu concordo, porque alguns sonhos se tornam realidade, pois, mas nem todos os sonhos são bons, também há os pesadelos, que é quando a pessoa pensa que lhe vai acontecer alguma coisa de mal. Sonhar deve ser o relaxamento da noite. Eu adoro sonhar, pois pode-me acontecer coisas na vida que eu não estava à espera.

Anexo X – Texto da aluna B, do 7º ano

Concordo, porque se nós não sonhássemos não tínhamos vida. Só o sonho é que pode fazer-nos viver.

Se ele não existisse nós não sabíamos fazer nada na nossa vida, com ele aprendemos muito. Eu não consigo viver sem ele e nunca vou conseguir.

Anexo XI – Texto do aluno C, do 7º ano

Eu concordo, porque com os sonhos podemos sonhar o que nós queremos no futuro, ao sonhar fico feliz ao pensar que esse sonho se pode concretizar num dia, com esse sonho posso fazer aquilo que mais gosto.

Com o sonho sabemos aquilo que nos faz feliz.

Também com um sonho pode decidir a vida no futuro.

E é assim que concordo, que o sonho me faz feliz para a vida.

Anexo XII – Texto da aluna D, do 7º ano

Eu concordo com a frase: "O sonho comanda a vida" porque na minha opinião sem o sonho não sabemos o que fazer na vida, não temos noção do que queremos ser ou fazer.

O sonho é importante, pois com o sonho sabemos o que fazer com a vida e alguns sonhos dão-nos imaginação.

Às vezes precisamos do sonho para saber o que vamos querer fazer a seguir… ou o que queremos ser.

Anexo XIII – Texto do aluno E, do 7º ano

Eu concordo que o sonho comanda a vida, pois nós quando estamos a dormir e até acordados sonhamos com várias coisas e há certo sonhos que podem ser alcançados com esforço, se os definirmos como objetivos de vida comandam a vida. Foi só a sonhar que génios inventaram os telemóveis de hoje, o conforto que a vida pode dar.

Quem não sonha não tem objetivos.

Anexo XIV – Texto do aluno F, do 7º ano

Eu concordo com a afirmação do sujeito poético porque quando nós sonhamos ser alguém ou ter algum emprego que nós queiramos tentamos sempre persegui-lo.

Também quando estamos ou acordados ou a dormir qualquer um pode sonhar e tentar todos os dias ser melhor e ainda fazer melhor para tentar ou mesmo concretizar os seus sonhos.

Na minha opinião isto que eu acabei de dizer é muito importante porque quanto mais sonhamos um dia podemos ser muito melhores pessoas no futuro.

Ao concretizar os meus objetivos de vida, estarei a concretizar os meus sonhos.

Todo o caminho que percorro em busca dos meus objetivos , é a condução para o meu sonho, desta forma ajo na vida em função dele.

Viver é sonhar!

Anexo XV – Texto do aluno G, do 7º ano

Eu concordo, porque se não tivermos fé nem sonhos, tudo o que quisermos fazer e conquistar torna-se em algo feito sem prazer e dedicação. Sem sonhos não há ambição e a vida torna-se em algo insignificante e não prazeroso, deixando tudo mais aborrecido. O sonho comanda a vida pois ele guia-nos paraas coisas boas e é ele que nos faz continuar a viver e a acreditar num futuro melhor.

Anexo XVI – Texto da aluna H, do 7º ano

Sim, concordo porque cada sonho que temos, alguns se realizam.

Sonhar para mim é importante porque aquilo que fazemos nos nossos sonhos não somos capazes de fazer na nossa vida. Ao sonharmos parece que somos mais felizes, o sonho comanda a vida porque aquilo que agora sonhamos um dia se realizará.

Anexo XVII – Texto da aluna I, do 7º ano

O sonho é um dos maiores poderes que nós temos sem pagar.

Este é quase perfeito, pois sem este o nosso mundo era "negro" quase impossível de viver.

Eu não consigo viver sem sonhar eu sonho com o meu futuro e também com o momento. Sonho que um dia serei uma grande médica, e também se algum dia vou namorar com aquela pessoa especial aquela pessoa que me diz e quase posso dizer que a amo.

É no sonho que posso ser um pouco mais feliz é nele que se e que tento que o meu futuro e espero um dia poder realizar todos os meus sonhos como ir à Itália, à Tunísia, à Austrália, entre muitas outras viagens que sonho ter.

Por isso, só posso agradecer ao sonho por ele existir na minha vida. Obrigada sonho por me fazeres sorrir várias vezes na vida nos momentos difíceis mas também nos bons e então nos perfeitos é que ele ajuda.

Anexo XVIII – Texto da aluna J, do 7º ano

Será que sim será que não?

Há milhares de anos o sonho tem vindo a trazer ao ser humano uma grande importância. E sim concordo, porque quando nós queremos viajar, conhecer um ídolo, acho que vamos até onde for preciso, é como se fosse uma barreira imaginária difícil de alcançar. Resumindo, se não fosse o sonho de ter uma irmã a minha mãe não estaria grávida ou então o sonho de ter um padrasto que é como um pai para mim se calhar eu não estaria tão feliz como estou hoje em dia.

Sim eu concordo que o sonho comanda a vida!!

Anexo XIX - Pré-atividade da aula do 8º ano dedicada ao poema «Pedra Filosofal»

I HAVE A DREAM
EU TENHO UM SONHO



I say to you today, my friends. And so even though we face the difficulties of today and tomorrow, I still have a dream. It is a dream deeply rooted in the American dream.
Digo-vos, hoje, meus amigos, que apesar das dificuldades e frustrações do momento, eu ainda tenho um sonho. É um sonho profundamente enraizado no sonho americano.

I have a dream that one day this nation will rise up and live out the true meaning of its creed: "We hold these truths to be self-evident: that all men are created equal."
Eu tenho um sonho de que um dia esta nação se levante e assuma o verdadeiro significado da sua crença: "Sabemos que estas verdades são claras: todos os homens são iguais."

I have a dream that one day on the red hills of Georgia the sons of former slaves and the sons of former slaveowners will be able to sit down together at a table of brotherhood.
Eu tenho um sonho de que um dia nas montanhas rubras da Geórgia os filhos de antigos escravos e os filhos de antigos proprietários de escravos poderão sentar-se à mesa da fraternidade.

I have a dream that one day even the state of Mississippi, a state sweltering with the heat of injustice, sweltering with the heat of oppression, will be transformed into an oasis of freedom and justice.
Eu tenho um sonho de que um dia o estado do Mississipi, um estado sufocado pelo calor da injustiça e da opressão, será transformado num oásis de liberdade e justiça.

I have a dream that my four little children will one day live in a nation where they will not be judged by the color of their skin but by the content of their character.
Eu tenho um sonho de que os meus quatro filhos possam um dia viver numa nação onde não sejam julgados pela cor da sua pele, mas pelo valor do seu carácter.

I have a dream today!
Eu tenho hoje um sonho!

http://www.americanrhetoric.com

Martin Luther King Jr. nasceu em Atlanta, a 15 de Janeiro de 1929. Foi um pastor da Igreja Batista e ativista político norte-americano. Tornou-se um dos mais carismáticos e importantes líderes do movimento de defesa dos direitos civis dos negros nos Estados Unidos da América e no mundo, desenvolvendo uma campanha ativa mas não violenta pela conquista da igualdade de direitos, o que lhe valeu a atribuição do Nobel da Paz em 1964, aos 35 anos de idade. Em 1963, numa manifestação pelos Direitos humanos em Washington, com uma marcha pacífica em que participaram cerca de 250 mil pessoas, Luther King proferiu o célebre discurso onde estava incluída a frase *I have a dream*. Um ano mais tarde seria aprovada a lei que acabaria com a segregação racial. Luther King foi assassinado a 4 de abril de 1968.

Tudo sobre o Nobel, QuidNovi, 2007 (adaptado)

Anexo XX - Ficha de trabalho do 8º ano sobre o poema «Pedra filosofal»

Nome: _____ nº _____

- Escuta e lê atentamente o poema «Pedra Filosofal», de António Gedeão.

PEDRA FILOSOFAL

Eles não sabem que o sonho
é uma constante da vida
tão concreta e definida
como outra coisa qualquer,
como esta pedra cinzenta
em que me sento e descanso,
como este ribeiro manso
em serenos sobressaltos,
como estes pinheiros altos
que em verde e oiro se agitam,
como estas aves que gritam
em bebedeiras de azul.



Eles não sabem que o sonho
é vinho, é espuma, é fermento,
bichinho álacre e sedento,
de focinho pontiagudo,
que fossa através de tudo
num perpétuo movimento.

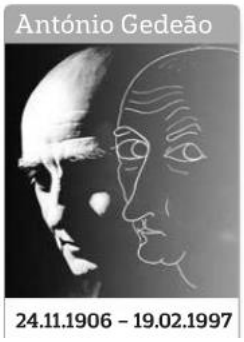
Eles não sabem que o sonho
é tela, é cor, é pincel,
base, fuste, capitel,
arco em ogiva, vitral,
pináculo de catedral,
contraponto, sinfonia,
máscara grega, magia,
que é retorta de alquimista,
mapa do mundo distante,
rosa dos ventos, Infante,
caravela quinhentista,
que é cabo da Boa Esperança,
ouro, canela, marfim,
florete de espadachim,
bastidor, passo de dança,
Colombina e Arlequim,
passarola voadora,
para-raios, locomotiva,
barco de proa festiva,
alto-forno, geradora,
cisão do átomo, radar,
ultrassom, televisão,
desembarque em foguetão
na superfície lunar.

Eles não sabem, nem sonham,
que o sonho comanda a vida.
Que sempre que um homem sonha
o mundo pula e avança
como bola colorida
entre as mãos de uma criança.

GEDEÃO, António, «Pedra Filosofal», *in* Obra Completa. Lisboa: Relógio D'Água, 2004.

Vocabulário

Álacre – alegre, entusiasmado;
Bastidor – corredor que contorna a cena, no palco, fora das vistas dos espectadores.
Cisão do átomo – processo de geração de energia através da desintegração de um átomo de um elemento pesado (como, por exemplo, urânio ou plutónio);
Florete – tipo de espada comprida fina e flexível;
Fuste – a parte da coluna compreendida entre a base e o capitel;
Retorta – vaso de gargalo estreito e curvo para destilações.



António Gedeão, pseudónimo de Rómulo Vasco da Gama de Carvalho, nasceu em Lisboa, cidade onde morreu em 1997. Foi poeta, autor dramático, cientista, historiador e professor de Ciências Físico-Químicas, aliando a ciência à literatura. Personalidade multifacetada e homem de apurada cultura é autor de uma vasta obra na qual se destacam as antologias poéticas, *Movimento Perpétuo* (1956), *Máquina de Fogo* (1961) e *Poema para Galileu* (1964), os numerosos volumes de divulgação da cultura científica publicados, nos anos 50 e 60, na coleção «Ciência para gente nova» e a incontornável «História da Educação em Portugal».

Leitura e Interpretação - Agora que já ouviste e leste o poema responde às seguintes questões:

1. Na 1ª estrofe, o sujeito poético afirma que o sonho «é uma constante da vida».

   1.1. Explica o significado desta afirmação.

   1.2. Nos primeiros versos de todas as estrofes o sujeito poético menciona um destinatário, sem o identificar concretamente, que não sabe o que é o sonho.

   Quem achas que podem ser estes «Eles» a que se refere o sujeito poético e qual é a sua intenção ao mencioná-los?

2. Falar de sonho é falar de empreendimento, de aventura e de conquista! O poema «Pedra Filosofal », de António Gedeão, faz uma clara alusão a alguns desses momentos históricos.

   2.1. Completa a tabela colocando os itens nos locais corretos.

Conquista marítima e espacial	
Artes (pintura, arquitetura, música teatro)	
Progresso científico e tecnológico	

radar	desembarque em foguetão
tela	ultrassom
rosa dos ventos	sinfonia
máscara grega	capitel
mapa do mundo distante	locomotiva
televisão	caravela quinhentista

3. Na última estrofe, o sujeito poético recorre a um recurso expressivo apropriado para nos dizer o que é o sonho.

3.1. Identifica-o.

> Eles não sabem, nem sonham,
> que o sonho comanda a vida.
> Que sempre que um homem sonha
> o mundo pula e avança
> como bola colorida
> entre as mãos de uma criança.

"Pedra Filosofal", de António Gedeão

3.2. Identifica os termos dessa comparação.

3.3. Explica, com palavras tuas, o seu sentido.

4. Indicao recurso expressivo que predomina em cada estrofe.

1ª estrofe	2º estrofe	3ª estrofe	4ª estrofe

5. Os recursos expressivos que identificamos até aqui pertencemao nível semântico – a metáfora e a comparação – e ao nível sintático – a enumeração.

5.1. Identifica, agora, um recurso expressivo que pertença ao nível fónico, isto é, que diga respeito ao som das palavras e à forma como o autor as emprega para conferir musicalidade ao poema.

5.2. Diz em que consiste esse recurso expressivo.

5.3. De que forma a utilização de todos estes recursos estilísticos contribui para o estilo do texto?

6. Explica o título do poema.

- Recursos Expressivos: Metáfora e Comparação

O silêncio é de ouro.

Nesta frase existe uma relação de sentido comum entre o ouro e o silêncio mas que está subentendida (o ouro é precioso e o silêncio também).
Este recurso expressivo designa-se METÁFORA.

Mas, então, **qual é a diferença entre uma metáfora e uma comparação**?

No fundo, também se pode dizer: **O silêncio é precioso como o ouro.**
Neste frase temos uma COMPARAÇÃO porque, aqui, a relação de sentido comum entre o ouro e o silêncio é explícita e a comparação estabelece-se diretamente. Neste caso através da conjunção **como**.

escolavirtual.pt (adaptado)

AGORA TU!

COMPARAÇÃO

É um recurso expressivo que consiste em estabelecer uma relação de semelhança entre duas realidades, expressa por palavras presentes no texto, através da conjunção *como,* deoutra expressão comparativa equivalente ou de verbos como *parecer*.

Exemplo:

«Eles não sabem, nem sonham,
que o sonho comanda a vida,
que sempre que um homem sonha
o mundo pula e avança
como bola colorida
entre as mãos de uma criança.»

«Pedra Filosofal», António Gedeão

METÁFORA

É um recurso expressivo que consiste em estabelecer uma relação de semelhança entre duas realidades diferentes mas que têm algo em comum, de forma implícita, ou seja, sem recurso a expressões comparativas.

Exemplo:

«Eles não sabem que o sonho
é vinho, é espuma, é fermento»

«Eles não sabem que o sonho
é tela, é cor, é pincel»

«Pedra Filosofal», António Gedeão

Testa os teus conhecimentos e transforma em metáforas as seguintes comparações:

1) Aquele atleta bateu-se como um leão pela medalha de ouro.

_____

2) As ondas do mar são como beijos na areia.

_____

3) A corredora parecia uma autêntica gazela.

_____

4) Aquele rapaz é manhoso como uma raposa.

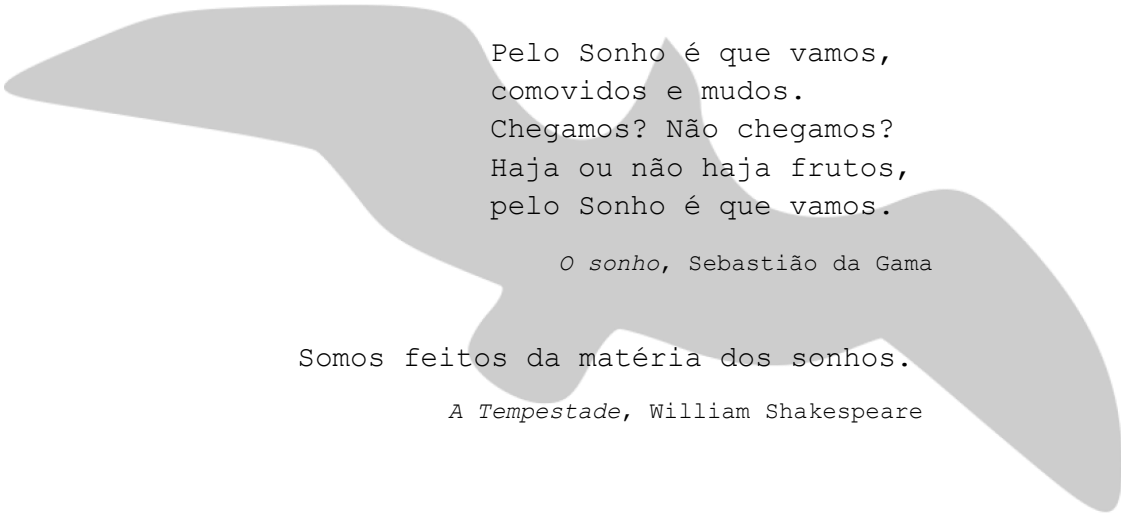
_____

Exercícios - Gramática Prática de Português: 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, Raiz Editora, 2013. (adaptado)

- Atividade de escrita. Atenta nos versos:

«Eles não sabem nem sonham /
que o sonho comanda a vida»

- Concordas com esta afirmação do sujeito poético? Redige um breve texto (120 palavras) onde dês a tua opinião e reflitas sobre a importância do sonho para a Humanidade e para a tua vida.



Pelo Sonho é que vamos,
comovidos e mudos.
Chegamos? Não chegamos?
Haja ou não haja frutos,
pelo Sonho é que vamos.

O sonho, Sebastião da Gama

Somos feitos da matéria dos sonhos.

A Tempestade, William Shakespeare

Anexo XXI – Texto do aluno AA, do 8º ano

Para mim o sonho é uma experiência inesquecível porque se nós sonharmos podemos criar ideias para o futuro, lutar pelas pessoas que amamos, lutar pelas coisa, etc. Quando falamos em sonho pensamos que quando sonhamos nunca se vai tornar realidade mas há situações em como isso é mentira porque se o sonho for ter uma família feliz, um trabalho bom, dito de outra maneira, vida boa, esse sonho pode-se tornar realidade mas para isso acontecer temos de lutar, acreditar, fazer o que for preciso, etc. Mas depois desse sonho no dia a seguir começar a fazer o que for preciso, como o Martin Luther King jr. diz eu tenho um sonho. I have a dream, este sonho foi muto admirado porque ele teve um sonho e lutou para o tornar realidade e quando lemos coisas sobre este senhor até tiramos força para tornar realidade o nosso sonho.

Anexo XXII – Texto da aluna BB, do 8º ano

O sonho tem uma grande importância na vida do ser humano, pois se não fosse o sonho, o homem não tinha ido à lua, nem tinha feito nenhuma invenção, porque o sonho é a base do futuro. O sonho é onde a esperança do homem nasce, onde tudo é possível.

Toda a gente pode sonhar. É preciso é ter capacidade para o fazer, ter a serenidade do nosso lado e deixar a nossa imaginação percorrer o nosso pensamento.

O sonho ajuda o homem a crescer, a aprender. Um sonho deixa de o ser quando passa a estar concretizado.

Um homem que não teve sonhos, não foi criança, nem é um homem, porque nunca teve por onde se guiar, nunca teve um objetivo a concretizar.

Um sonho pode ser ou não fácil de se concretizar, ter obstáculos a ultrapassar, mas é aí que está a prova do tipo de pessoa que somos.

Há dois tipos de pessoas; aquelas que são persistentes e tentam realizar os sonhos, e outras que desistem dos sonhos mesmo antes de saberem sé possível realizá-los ou não.

Ao concretizarmos o nosso sonho, estamos a contribuir para a nossa felicidade, e até podemos estar a dar uma oportunidade aos outros de serem felizes também.

Para mim, o sonho é a magia de um mundo um pouco menos cruel, um pouco menos sóbrio, é como um quadro pintado exatamente como eu quero.

Anexo XXIII – Texto da aluna CC, do 8º ano

Sim, porque o sonho guia uma pessoa. O sonho é muito importante para a humanidade e para mim, porque ajuda-nos a refletir o que nós queremos.

Os sonhos dão-nos força para lutar pelo que queremos

Os sonhos são algo que nos motiva a ir mais longe do que é possível, de seguir-mos em frente.

Quando as pessoas sonham que conseguiram fazer o que mais amam por vezes parece realidade mas quando se acorda para a vida as pessoas percebem que foi só um sonho e lutam para se tornar realidade.

Muitos dos sonhos mudam-nos a vida e tornam-na melhor por isso é que eu penso e vou sempre pensar que se deve lutar pelos sonhos.

Por isso lutem pelos vossos sonhos e melhorem a vossa felicidade.

Anexo XXIV – Texto da aluna DD, do 8º ano

Eu concordo com esta afirmação pois a meu ver se estas pessoas não tiverem capacidade de sonhar, a vida não tem sentido. Muitas pessoas deixam de sonhar e acabam por perder o sentido da vida isto é, a vida destes sujeitos deixa de ser bela como as vidas das outras pessoas. Muita gente acreditou e sonhou e por causa disso conseguiram concretizar todos os seus sonhos e viver como sempre quiseram.

Devido a isto tudo, mais uma vez concordo com a afirmação do sujeito poético.

Anexo XXV – Texto do aluno EE, do 8º ano

Concordo com o sujeito poético, pois ao sonharmos imaginamos coisas novas e se alguém as desenvolver o mundo avança. A tecnologia que temos hoje em casa foi o sonho de alguém que acabou por se concretizar e traz até nós uma coisa que a nós não parece nada de mais mas à qual damos muito uso e hoje são necessárias essas tecnologias.

Se todos nós sonhássemos poderíamos construir um futuro melhor e desenvolver novas tecnologias que nos fossem bastante úteis, mas o maior problema não é o sonho, é o concretizar pois hoje em dia as pessoas pensam (sonham) com algo mas querem que sejam os outros a fazê-lo.

Fim

Anexo XXVI - Pré-atividade da aula do 8º ano dedicada ao poema «As mãos»

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE PEDROUÇOS **E.B. 2/3 de Pedrouços**	**Leitura e interpretação de texto** 12.05.2014 8º E Nome: _____ nº: _____

- Pré-atividade: os exemplos de Rosa Parks, do homem dos tanques e de Malala.









O propósito desta atividade é motivar e contextualizar os alunos para a leitura e comentário do poema de Manuel Alegre «As mãos».
Através da exposição das suas histórias de vida singulares pretendo incentivar os alunos a refletir e a comentar o impacto que os nossos gestos e ações podem ter, seja em nossa casa, na nossa sociedade ou mesmo à escala global, e que o exercício da liberdade implica fazer escolhas e assumir a responsabilidade pelas nossas ações e suas consequências.

Anexo XXVII - Ficha de trabalho sobre o poema «As mãos»

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE PEDROUÇOS **E.B. 2/3 de Pedrouços**	**Leitura e interpretação de texto** 12.05.2014 8º E Nome: _____ nº: _____

- Escuta e lê atentamente o poema «As mãos», de Manuel Alegre.



AS MÃOS

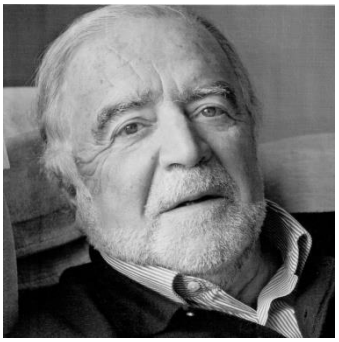
Com mãos se faz a paz se faz a guerra
Com mãos tudo se faz e se desfaz.
Com mãos se faz o poema – e são de terra.
Com mãos se faz a guerra – e são a paz.

Com mãos se rasga o mar. Com mãos se lavra.
Não são de pedras estas casas mas
de mãos. E estão no fruto e na palavra
as mãos que são o canto e são as armas.

E cravam-se no Tempo como farpas
As mãos que vês nas coisas transformadas.
Folhas que vão no vento: verdes harpas.

De mãos é cada flor cada cidade.
Ninguém pode vencer estas espadas:
nas tuas mãos começa a liberdade.

O Canto e as Armas, Manuel Alegre, 1967

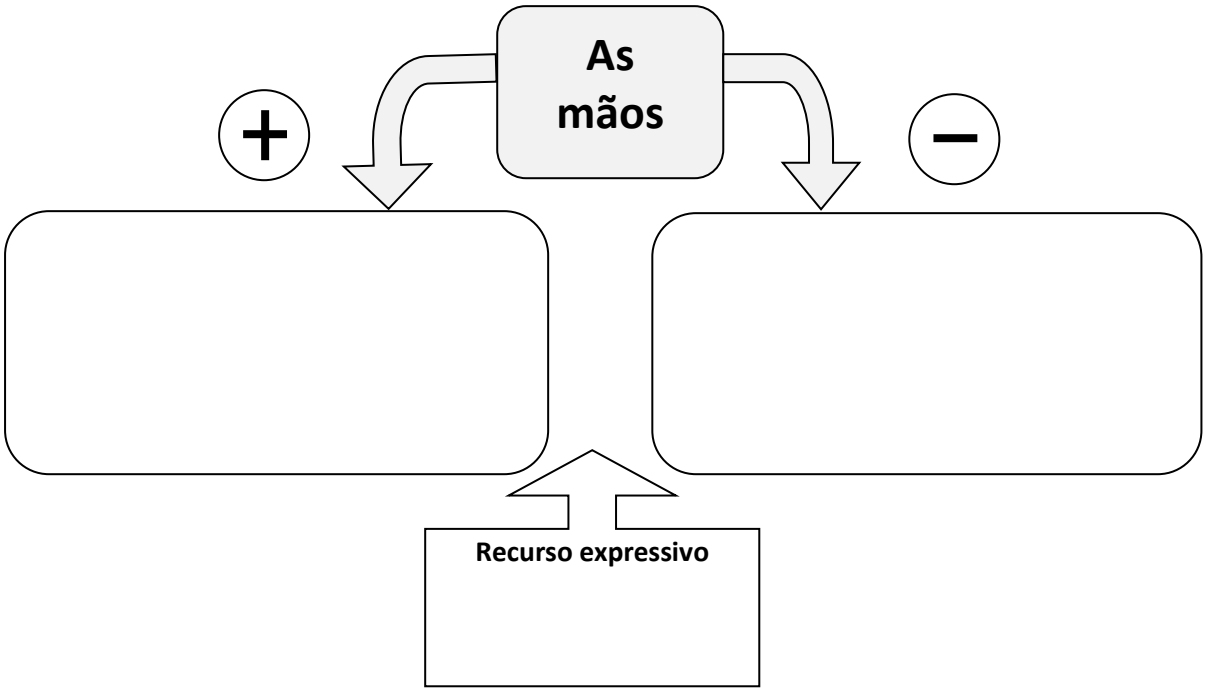


Manuel Alegre nasceu a 12 de maio de 1936, em Águeda, e estudou Direito na Universidade de Coimbra, onde colaborou ativamente nas lutas académicas. Quando cumpria o serviço militar em Angola participou na primeira tentativa de rebelião contra a guerra colonial, sendo então preso pela PIDE. Seguiu-se o exílio em Argel. A sua atividade política andou sempre a par da atividade literária e alguns dos seus poemas como *Trova do Vento que Passa* e *Nambuangongo Meu Amor* transformaram-se em hinos geracionais e de combate à ditadura, copiados e distribuídos de mão em mão, cantados por Adriano Correia de Oliveira ou Manuel Freire. Regressou do exílio em 1974 e desde então tem vindo a desempenhar um papel de relevo no Partido Socialista. Foi membro do Governo e, atualmente, é deputado da Assembleia da República. Da sua extensa bibliografia destacam-se as antologias poéticas «Praça da Canção» (1965) e «O Canto e as Armas» (1967), as obras em prosa «Alma» e «Cão como nós», bem como as recentes obras de literatura infantil «Barbi-ruivo, o meu primeiro Camões» e «O príncipe do rio.»

Leitura e Interpretação - Agora que já leste o poema responde às seguintes questões:

1. Neste poema o sujeito poético identifica situações positivas e negativas associadas às mãos.

   1.1. Enumera-as completando o seguinte mapa conceptual.



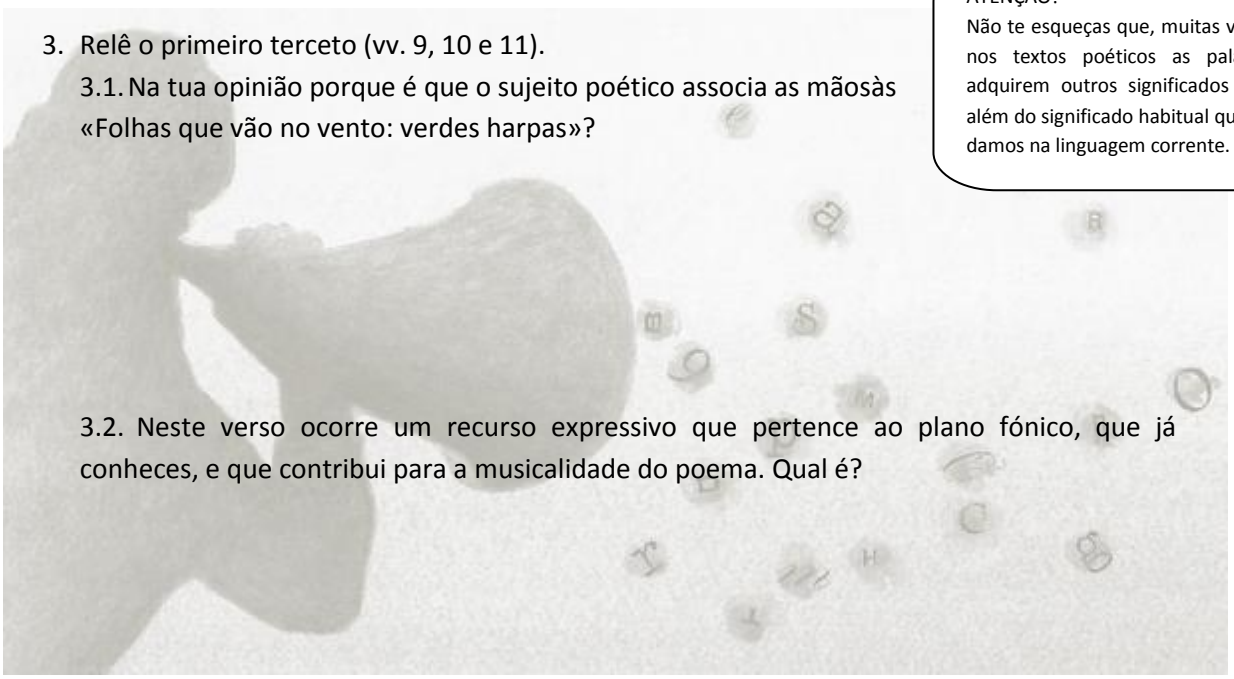
2. A expressão «Com mãos» está presente na 1ª e 2ª estrofes.

   2.1. Explica a intenção dessa repetição e identifica o recurso expressivo aí presente.

ATENÇÃO!
Não te esqueças que, muitas vezes, nos textos poéticos as palavras adquirem outros significados para além do significado habitual que lhe damos na linguagem corrente.

3. Relê o primeiro terceto (vv. 9, 10 e 11).

   3.1. Na tua opinião porque é que o sujeito poético associa as mãosàs «Folhas que vão no vento: verdes harpas»?



   3.2. Neste verso ocorre um recurso expressivo que pertence ao plano fónico, que já conheces, e que contribui para a musicalidade do poema. Qual é?

COMPLETA e RECORDA!

É um recurso expressivo que consiste

4. No último terceto o sujeito poético dirige-se a um destinatário, utilizando a segunda pessoa do singular. Na tua opinião, qual é a intenção do sujeito poético?

5. Atenta nosseguintes versos:«**Ninguém pode vencer estas espadas:/nas tuas mãos começa a liberdade**» (vv. 13-14).

5.1. Comenta-os.

5.2. Escolhe a opção correta. Nestes versos ocorre um recurso expressivo que já conheces. Identifica-o:

a) metáfora
b) ironia.
c) hipérbole
d) comparação.



escolavirtual.pt

6. O **soneto** é um tipo de composição poética que apresenta características muito particulares. Escuta e observa atentamente o vídeo sobre o soneto e diz se as seguintes afirmações são verdadeiras (**V**) ou falsas (**F**):

	V	**F**
1. A primeira estrofe do soneto é um terceto.		
2. O soneto é composto por um terceto e três quadras.		
3. Um soneto é constituído por 14 versos.		
4. Na última estrofe do soneto é, por vezes, apresentada uma conclusão, também designada «chave de ouro».		
5. O soneto tem uma estrutura variável.		
6. Originalmente, o soneto surgiu como uma espécie de canção ou de letra escrita para música.		
7. Luís de Camões imortalizou o soneto em língua portuguesa.		

7. Apesar de ser um soneto este poema de Manuel Alegre apresenta algumas inovações próprias da poesia contemporânea.

7.1. Classifica o soneto quanto às combinações de rimas (**esquema rimático**).

E cravam-se no Tempo como farpas
As mãos que vês nas coisas transformadas.
Folhas que vão no vento: verdes harpas.

De mãos é cada flor cada cidade.
Ninguém pode vencer estas espadas:
nas tuas mãos começa a liberdade.

As mãos, Manuel Alegre

7.2. Agora, relativamente aos **dois tercetos**, classifica-os quanto à correspondência de sons, isto é, se a rima é **consonante** ou **toante**.

7.3. Classifica também a rima dos **dois tercetos** relativamente às classes das palavras que rimam, ou seja, se trata de **rima rica** ou **rima pobre**.

7.4. Por último, classifica o seguinte verso canto ao **número de sílabas métricas**.

	Nº de sílabas métricas
« Com mãos se rasga o mar. Com mãos se lavra.»	
O verso é um _____	

Anexo XXVIII - Atividade de expressão escrita a partir do poema «As mãos»

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE PEDROUÇOS 12.05.2014

E.B. 2/3 de Pedrouços 8ºE

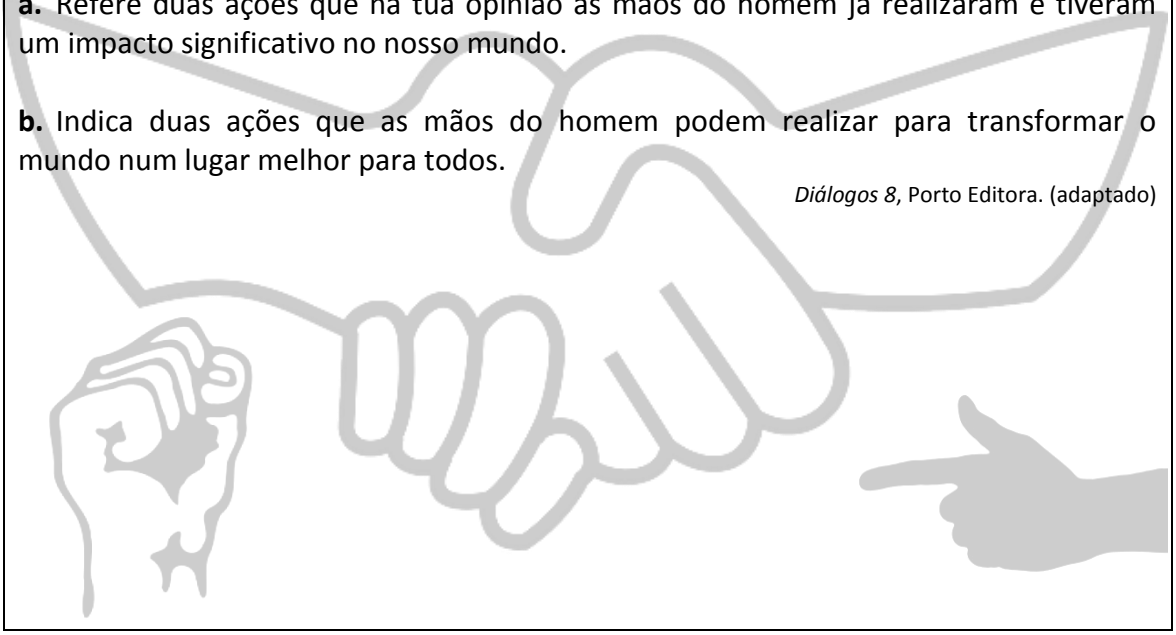
Atividade de EXPRESSÃO ESCRITA

- Escreve um texto com cerca de 120 palavras sobre **ações associadas às mãos dos homens**:

a. Refere duas ações que na tua opinião as mãos do homem já realizaram e tiveram um impacto significativo no nosso mundo.

b. Indica duas ações que as mãos do homem podem realizar para transformar o mundo num lugar melhor para todos.

Diálogos 8, Porto Editora. (adaptado)



Atenção:
Podes pesquisar em livros ou na internet mas sempre que citares alguém não te esqueças de o indicar.
Redige a tua resposta nesta mesma folha e entrega-a na próxima segunda-feira, dia 19 de maio.

Anexo XXIX – Texto da aluna BB, do 8º ano

O destino do mundo está nas mãos do Homem. É ele que o faz girar, isto é, o mundo evolui através do que o Homem faz ou decide não fazer.

Este facto é notório quando nos referimos, por exemplo, às invenções que o Homem já presenteou o mundo. É o caso do telemóvel que liga cidadãos de qualquer parte do mundo.

No entanto há ações do Homem cujo impacto é negativo, é o caso dos atentados bombistas que, quando, tem lugar, transformam o quotidiano de um país.

Para o futuro equilibrado o Homem tem de ter consciência que estão nas suas mãos as decisões para tal.

Estas podem sero incutir a reciclagem como um hábito em todos, para prevenir o aquecimento global e, quem sabe, a descoberta da cura de uma doença que assombra a mentalidade humana.

No fundo, é nas mãos do Homem que reside a esperança num futuro melhor.

Anexo XXX – Texto do aluno FF, do 8º ano

As mãos do homem realizaram no mundo muitas coisas positivas e negativas. Aliás as ações das mãos é que mudam o mundo quer para o bem quer para o mal. Um caso bastante significativo foi a luta contra o racismo encetada por Nelson Mandela que recentemente faleceu e foi muito glorificado após esta. Toda a sai ação contra o racismo levou a que a raça negra fosse respeitada e dignificada em todo o mundo, tudo à custa deste homem.

Também, mas pelo lado negativo a guerra mundial teve um grande impacto no mundo, pois alterou a forma de entender o mundo. Isto é após a Guerra mundial o homem percebeu que a sua ação deveria ser pacífica e tolerante. Por isso, os governos totalitários deram lugar aos liberais.

O homem deve tornar o mundo um lugar melhor começando por deixar de ser egoísta e passar a ser altruísta. Deveria "dar" tudo o que de melhor tiver em sim mesmo.

Numa palavra, viver com a ideia do bem e não do mal.

Anexo XXXI – Texto da aluna DD, do 8º ano

Duas das grandes ações que o homem realizou foram: a criação dos meios de transporte pois facilitaram muito o movimento das pessoas, a criação do telefone também foi extremamente importante porque tornou a comunicação entre os seres humanos muito mais fácil.

O homem podia também acabar com o racismo para tornar as civilizações muito melhores. Acabar com as guerras também era um ato que iria ter um grande impacto mundial pelo lado positivo.

Anexo XXXII – Texto da aluna CC, do 8º ano

As mãos dos homens fizeram casa para que as pessoas pudessem lá viver e ter uma vida melhor.
As mãos dos homens trabalharam na agricultura para sustentar a sua família.
As mãos dos homens são armas que protegem o que mais amam.
As mãos dos homens podiam crias mais lojas para haver mais emprego.
As mãos dos homens podiam continuar a cultivar para melhorar a alimentação das pessoas sem-abrigo.
As mãos dos homens são muito precisas neste mundo para termos uma vida melhor.
As mãos dos homens sabem fazer protestos e unirem-se perante todo o país. Por isso, nós sem as mãos dos homens não seríamos nada neste mundo. Temos de agradecer às mãos dos homens por tudo.

Anexo XXXIII – 1ª Ficha de trabalho sobre o texto dramático «La isla amarilla»

Nombre: _____ nº: _____

- Antes de leer en conjunto el primer fragmento de «La Isla Amarilla» vamos a conocer un poco de la vida y obra de su autora.

Biografía de Paloma Pedrero



Paloma Pedrero nació en Madrid en 1957. Se licenció en Antropología en la Universidad Complutense y en 1978 inicia sus estudios teatrales. En el mismo año integra el grupo teatral Cachivache. En 1987 ganó el premio «Tirso de Molina» con su obra *Invierno de luna alegre*. Sus obras teatrales se encuentran dentro de la corriente del teatro comprometido dado que reflejan sus preocupaciones por las relaciones humanas y la actualidad social. Su primera obra fue *La llamada de Lauren* (1984), a la que se siguieron la ya nombrada *Invierno de luna alegre*, *Besos de lobo*, *Las fresas mágicas*, *La Isla Amarilla*, El pasamanos y Magia Café, entre otras. Su última obra fue *Beso a Beso*, publicada en 2005.

- Ahora, observa atentamente el video en el que Paloma Pedrero habla sobre la génesis de «La Isla Amarilla» y contesta a las preguntas.

1. ¿En qué está basada «la Isla Amarilla»?

2. ¿Por qué lo considera la autora un interesante recurso para escribir una obra literaria?

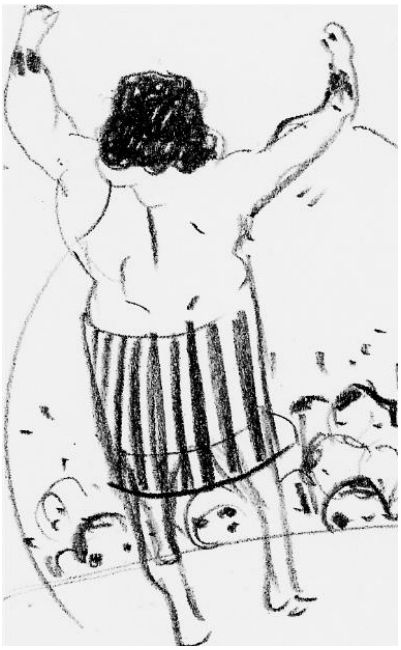
3. ¿Qué tipo de texto es «La Isla Amarilla»?

- Ahora que ya sabes qué tipo de texto es hay que tener en cuenta algunas de las características distintivas de la estructura externa del texto dramático antes de empezar a leer «La Isla Amarilla».

1. El siguiente recuadro tiene un resumen de los principales elementos que componen la estructura externa de un texto dramático. Intenta asociarlos a sus definiciones.

actos	1.	a.	Cada una de las **partes en que se divide el acto de una obra dramática, definidas por la actuación de ciertos personajes:** la entrada o la salida de un personaje.
escenas	2.	b.	Técnica en la que un **personaje habla para sí** o con algún otro, suponiendo que no lo oyen el resto de los que se encuentran en escena**, pero sí el público.**
diálogos	3.	c.	Cada una de las **partes en las que se divide la obra teatral**, **señaladas** durante la representación **por la subida y bajada del telón**. Su número oscila entre tres y cinco.
monólogo	4.	d.	**Indicaciones del autor** de la obra acerca de la actuación, los gestos y comportamientos de los personajes, el vestuario y el montaje. Aparecen siempre entre paréntesis.
acotaciones	5.	e.	Las **reflexiones que hace en voz alta uno de los personajes**, cuando se encuentra solo, para que el público pueda conocer su conflicto interior.
apartes	6.	f.	**Conversación entre dos o más personajes**, que alternativamente muestran sus ideas y sentimientos.

A. Lee atentamente el texto y subraya las palabras que no conoces.



La isla Amarilla | Paloma Pedrero

PERSONAJES

KUAVI: Jefe de la tribu de la Isla Amarilla.
NEI: Joven mujer indígena.
KALITA: Joven mujer indígena.
ASUR: Joven hombre indígena.
NAZIN: Joven hombre indígena.

(Playa de la isla del oro, también llamada isla amarilla. El sol se está poniendo, las gaviotas se despiden, las palmeras lucen con reflejos rojizos. Los indígenas – el público – esperan inquietos la llegada a la playa de Kuavi, jefe de la tribu. Algunos tocan sus tambores, otros bailan, otros miran el mar. Kuavi, un gigantón de corazón amable y ojos sabios y penetrantes, hace su aparición. La tribu guarda silencio.)

KUAVI - ¡Gran noche para todos vosotros, hijos del sol! ¡Gran noche! Como ya sabéis os he convocado aquí para hablaros de mi viaje por ese fantástico mundo que sus habitantes, los papalagis, llaman civilizado. Civilizado significa algo así como… muy hecho. O, mejor dicho, muy tocado por las manos del hombre. Por ejemplo, un coco en su árbol no sería algo civilizado. Pero si lo arrancamos, lo cortamos, lo machacamos, lo mezclamos con semillas y hacemos con el un gran pastel, ya podríamos decir que ese coco está civilizado. *(duda)* En fin, lo civilizado para los papalagis sería algo así. Pues bien, os decía, que os he reunido esta noche aquí para hablaros de ese increíble mundo. Desde que regresé de mi viaje no he hecho más que meditar sobre cómo contaros lo que mis ojos allí vieron. Como bien sabéis, los papalagis, habitantes de ese mundo, quieren llegar a nuestra isla con sus alas de fuego y regalarnos sus dones y su inteligencia. Muchos bienes me han prometido a cambio del metal amarillo y los hermosos lugares que tiene nuestra isla. Pues bien, quiero que seáis vosotros, mi querida tribu, los que decidáis si hemos de compartir con ellos nuestro pan y nuestra fruta…

(Aparecen ruidosamente cuatro jóvenes indígenas, dos muchachas y dos chicos, portando un gran baúl y numerosas cajas. Kalita, una de las mujeres, va vestida a la europea en una caricatura bien conseguida.)

KUAVI – Oh, ya están aquí mis compañeros de viaje… *(los jóvenes saludan al jefe y a la tribu)* Con Nei, Asur, Nazín y Kalita y con nuestros recuerdos, intentaré explicaros cómo son y cómo viven los papalagis.

Cambio de luz.

Ahora, contesta a las siguientes preguntas de acuerdo con el texto.

1. ¿Qué es para Kuavi algo "civilizado"?

2. En las acotaciones, ¿vemos alguna predisposición de la autora hacia algún personaje o sus observaciones son plenamente objetivas? ¿Cuál es su intención?

3. Explica qué valoran los papalagis y qué valoran los nativos de la isla.

4. Kuavi propone a su tribu que sean ellos quienes decidan si los papalagis pueden o no entrar en su isla. Al proponer esto, ¿qué tipo de jefe demuestra ser?

5. Aquí tienes dos columnas, una para los papalagis y otra para los nativos; coloca en cada una de ellas los rasgos que crees que definen a cada uno de ellos:

Papalagis	*Nativos*
	

B. Proseguimos en la lectura de «La isla Amarilla». Ahora los jóvenes que han acompañado a Kuavi por el mundo de los papalagis van a demostrar su pasión por hacer y tener cosas. Lee con atención el fragmento de abajo:

(Los jóvenes comienzan a sacar "cosas" del baúl (una televisión, una radio, una batidora, jarrones, relojes, cuadros, etc.) mientras Kuavi va diciendo:)

KUAVI - Los papalagis piensan que ellos pueden mejorar las cosas creadas por la naturaleza y ser así más felices. Por eso, miles y miles de manos no hacen más que producir "cosas" del amanecer al crepúsculo. Sus manos arden, sus espaldas se encorvan, pero todavía saltan de alegría cuando han triunfado haciendo una nueva "cosa" y todo el mundo quiere tenerla. Los papalagis juegan y se entretienen con sus "cosas."

NEI - *(mostrando un huevo)* Aquí tengo un huevo. *(Hace un agujerito y se lo come)* Hum…, me he comido el huevo. Estaba bueno y fresco.

KUAVI - Los papalagis cogerían el huevo…

NEI - Otro huevo.

NAZIN - Esto es un recipiente llano. *(muestra un plato)*.

KALITA - Este es un revuelve-huevos. *(se ríe)*.

(Mientras van ejecutando las acciones de forma exageradas:)

NEI - Esto es un huevo muy movido puesto en un recipiente llano.

ASUR - Esto es sal marina. *(la echa)*.

NAZIN - Esto es una máquina para hacer fuegos pequeños.

KALITA - Recipiente oscuro resistente al fuego.

NEI - Grasa del árbol del olivo.

KALITA - Esto es un… un… *(no se acuerda y otro se lo dice al oído)* ¡Mágicoclik! *(lo manipula)* ¡Chispas! *(enciende la cocinita)* ¡Fuego!

NEI - Se coloca el recipiente oscuro encima de la máquina de fuegos pequeños. Se espera.

(Los cuatros pasean de un lado al otro extremando los movimientos.)

NAZIN - ¡Grasa a punto!

KALITA - Se echa el huevo movido en el recipiente oscuro y resistente al fuego.

NAZIN - Se coge un palo largo y agujereado. *(espumadera)*.

KALITA - Se retuerce el huevo.

ASUR - Se prepara otro huevo…

KALITA - Cuando está completamente plegado el huevo se tira al nuevo recipiente.

(Enseñan la tortilla.)

NAZIN – Esto ya no es un huevo. ¡Es una tortilla! Los papalagis tienen muchos tipos de tortillas: tortilla francesa, tortilla de patata, tortilla de jamón, tortilla de queso, tortilla con nata…

(Los jóvenes mandan callar a Nazín y siguen con las acciones cada vez con más velocidad.)

NEI - Piel fina y grande. *(Mantel)* .

KALITA - Recipientes llanos para todos…

ASUR - Pincha - alimentos…

NAZIN - Pieles finas pequeñas…

NEI - Recipientes cristalinos y pequeños para el agua…

KALITA - Recipiente cristalino grande para el agua común…

ASUR - ¡Agua!

(Se reparten la tortilla y se la comen en un instante.)

TODOS – Muy buena la tortilla, rica y sabrosa.

Desaforados:

NEI - Recipiente enorme con mucha agua…

KALITA - Ungüento espumoso y oloroso…

NAZIN - Piel pequeña, ruda y áspera…

ASUR - Palo con pelos tiesos… *(Barre)*.

NEI - Palo con pelos blandos… *(Pasa la fregona)*.

KALITA – Se ordena todo, se coloca todo…

(Limpian y ordenan hasta que caen al suelo extenuados.)

Ahora contesta a las preguntas:

1. Relaciona las expresiones que utilizan los indígenas para nombrar objetos de los papalagis y asócialos a su nombre y a la imágenes que les corresponda.

	Expresiones indígenas		Nombres papalagis		Objetos papalagis
A.	«pincha-alimentos»	**1.**	vasos	**I.**	
B.	«ungüento espumoso y oloroso»	**2.**	sartén	**II.**	
C.	«revuelve-huevos»	**3.**	tenedor	**III.**	
D.	«grasa del árbol del olivo»	**4.**	batidor	**IV.**	
E.	«recipiente oscuro resistente al fuego»	**5.**	escoba	**V.**	
F.	«recipientes cristalinos y pequeños para el agua común»	**6.**	aceite de oliva	**VI.**	
G	«palo con pelos tiesos»	**7.**	detergente	**VII.**	

2. ¿Qué importancia tienen las "***cosas***" en la vida de los papalagis?

3. ¿Por qué crees que los papalagi han renunciado al modo de vida de los indígenas?

4. Nei, Asur, Nazín y Kalita imitan a los papalagís. ¿Qué están reproduciendo de manera tan divertida?

Estilo indirecto: cambios verbales	
Con el estilo indirecto reproducimos el contenido de un mensaje expreso por una persona o personaje con nuestras propias palabras. El mensaje se introduce con un verbo seguido de la conjunción ***que***.	
→ Presente de Indicativo o Pretérito Perfecto de Indicativo **dice que/ ha dicho que**	→ **Presente de Subjuntivo** Ej.: Kuavi le **dice** a la tribu que **decida** si los papalagis pueden o no entrar en la isla.
→ Pretérito Indefinido o Pretérito Imperfecto de Indicativo **dijo que / decía que**	→ **Imperfecto de Subjuntivo** Ej.: Kuavi le **dijo** a la tribu que **decidiera/se** si los papalagis podían o no entrar en la isla.

5. Ahora, escribe lo que los indígenas han representado. Escribe las frases que tienes a continuación en estilo indirecto.

Los indígenas les dijeron que…

Receta Papalagi

1. Revolver un huevo con un batidor.
2. Añadir una pizca de sal.
3. Coger una sartén.
4. Echar un poco de aceite de oliva.
5. Mover el huevo con una espumadera.
6. Servir la tortilla en un plato.



1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____

Anexo XXXIV – 2ª Ficha de trabalho sobre o texto dramático «La isla amarilla»

Nombre: _____ nº: _____

- Proseguimos en la lectura de «**La isla Amarilla**.» Ahora los jóvenes que han acompañado a Kuavi, el jefe samoano, por el mundo del papalagi (el hombre blanco) van a demostrar la importancia del dinero en su vida.
- **A.** Lee con atención el fragmento de abajo y subraya las palabras que no conoces:

La isla Amarilla | Paloma Pedrero

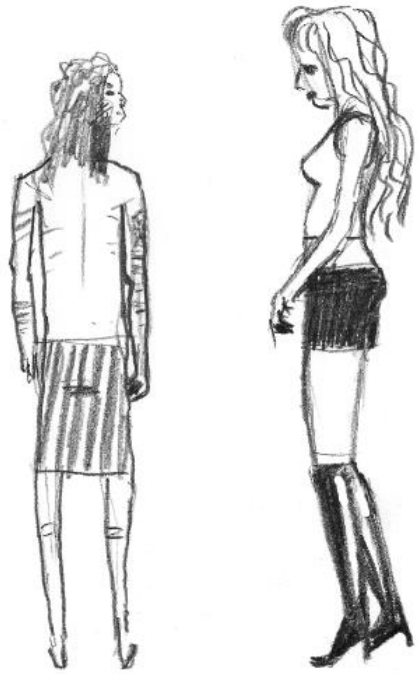
PERSONAJES

KUAVI: Jefe de la tribu de la Isla Amarilla.
NEI: Joven mujer indígena.
KALITA: Joven mujer indígena.
ASUR: Joven hombre indígena.
NAZIN: Joven hombre indígena.

KUAVI – Esa especie de papel tosco o metal redondo es lo más preciado, deseado y adorado en el mundo de los papalagis. Es tanto el amor que tienen al metal redondo que he visto hacer esto: *(enseña una moneda, la tira al aire y la deja caer. Los cuatro jóvenes se tiran al suelo de cabeza).* Esto lo hacen hasta los niños papalagis, y aunque no lo entendáis es normal. Porque en el mundo civilizado no se puede hacer nada sin lo que ellos llaman dinero. Sin dinero serías incapaz de encontrar una estera para pasar la noche. Te encerrarían en la más oscura cueva y difamarían tu nombre en los papeles doblados. Tienes que pagar por el suelo en el que permaneces de pie, por el punto donde quieres construir tu cabaña, por la luz que brilla en su interior. Cuando quieres cazar un gorrión o cuando quieres ir a un local de falsa vida, o si quieres pedir a tu hermano un consejo. Incluso para nacer tienes que pagar. Y cuando mueres tu familia debe pagar para depositar tu cuerpo en la tierra y por la gran piedra que ponen encima de tu tumba como recordatorio…

Cambio de luz.

(Una mujer papalagi hace la calle. Es joven y muy bonita. Asur la ve y se para fascinado para mirarla.)



PROSTITUTA – Cinco mil y la cama. ¿Está bien?

ASUR - *(Sorprendido)* Sí, estoy muy bien, ¿Y tú?

PROSTITUTA - ¿Yo qué?

ASUR – Me gusta el color de tu piel y tu boca roja como la fresa. ¿Puedo tocar tu boca con mis dedos?

PROSTITUTA - ¿Y tú de qué vas, tío? ¿Eres poeta?

ASUR – Oh, no, soy de Isla Amarilla Está muy lejos de aquí…

PROSTITUTA – Ah, ya. Eres un guiri exótico… ¿No?

ASUR – Me llamo Asur, ¿Y tú?

PROSTITUTA – Andrea.

ASUR - ¡Andrea…! Tu nombre es hermosos como tu rostro. ¿Puedo quitar esos pellejos de tus pies delicados?

PROSTITUTA - ¿Aquí en la calle? No jodas…

ASUR – *(Piensa)* ¿Joder…? ¿Joder…? Oh, no no, sólo quiero mirarte.

PROSTITUTA – Pues mira de lejos que me espantas los clientes.

ASUR – No comprendo.

PROSTITUTA – Que estoy trabajando, guapo. ¿Tienes dinero o no? Marcos, dólares, pesetas… Acepto cualquier moneda. *(Asur pone cara de no entender. Andrea le toca los bolsillos. Al ver que no hay nada dice:)* Bah, bah…

ASUR – *(Muy contento toca la falda de la chica y dice amorosamente:)* Bah, bah…

PROSTITUTA – ¿Qué haces?

ASUR – Te imito. No sé cómo os gusta el amor a las mujeres papalagis.

PROSTITUTA – ¡Vaya pirao…! ¡O te largas de aquí o te monto una bronca! ¡Que te vayas! ¡Vamos, fuera!

(Aparece el chulo.)

CHULO - ¿Qué pasa, Andrea?

PROSTITUTA – Nada, un pirao. Va de oveja.

CHULO - ¿Tiene algún problema amigo?

ASUR – *(Amable)*. Oh, no. Discúlpeme, amigo, yo no sabía…

CHULO – Pues andando…

ASUR – Amigo, alegre su corazón, tiene una esposa bonita como una flor. *(Les abraza)* Felicidad para los dos. Hijos fuertes y sanos. Adiós, adiós…

(La prostituta y el chulo se miran perplejos.)

CHULO – Un tipo simpático.

(La prostituta suspira)

Cambio de luz.

KUAVI – Los papalagis obtienen dinero de todas las formas posibles: fácil y difícil: hacer el amor por dinero es una forma triste y difícil de conseguirlo. No está bien visto y sólo lo hacen las mujeres papalagis desesperadas y muy pobres en papel tosco. Hay muchas otras formas de conseguir dinero. En verdad es algo un poco absurdo porque los papalagis piden dinero por todo y pagan dinero por todo.

NEI – Ellos lo explican con una frase. *(Se ríe)* La llaman refrán. Dicen: Por un oído me entra y por otro me sale.

KUAVI - ¿Oído? No puede ser.

NEI – Yo escuché que decían oído.

KUAVI – Será así. Dicen cosas tan raras… En realidad, lo único que tienen que hacer para ganar dinero es ejecutar una acción llamada “trabajo.” Por ejemplo, cortar el pelo es trabajo, llevar una canoa por el agua es trabajo, criar animales es trabajo y hasta cuando tienen un gran pensamiento lo llaman trabajo. Sí, aunque os parezca increíble hay muchos papalagis que cobran papel tosco por el solo hecho de pensar. Y otros que cobran dinero por opinar sobre el

pensamiento de los demás. Esto también es muy complicado, porque no toda la gente que tiene mucho dinero trabaja mucho, ni todos los que trabajan mucho tienen grandes cantidades de papel tosco. Cómo os explicaría yo…

Cambio de luz.

(En la fábrica: Los jóvenes indígenas representarán en ingenua parodia lo que Kuavi va narrando.)

KUAVI – Un hombre construye botes. Cuando tiene suficiente dinero para su comida, su cabaña y su estera, y un poco para ahorrar, deja a otro hombre trabajar con él. Eso sí, le dejará el trabajo más feo y que le pone las manos sucias. Del dinero que gana con el trabajo del otro hombre le da un poco a él y se guarda la mayor parte en su caja. Tan pronto como puede busca otro hombre para trabajar por él, y más tarde a un tercero. Cada vez más y más hombres estarán construyendo botes para él. Puede incluso llegar a tener más hombres que todo nuestro pueblo. Hasta que llega un momento en que él ya no hace más que tumbarse en su estera, beber Kawa y quemar cañas humeantes. Después vende los botes cuando están listos y recibe el papel tosco que los otros ganaron por él. *(El personaje cuenta el dinero y les da algo a los otros)*. Entonces la gente dice que es rico y todo el mundo le tiene envidia, le da golpecitos en la espalda, le habla de modo amistoso… Normalmente hay un rico por una multitud de pobres. El rico, entonces, guarda el dinero en un sitio llamado "banco" donde ya el dinero hace el trabajo por sí solo.

NEI – Ellos tienen un … *(Se ríe)* refrán, para explicar eso. Dicen: Dinero llama a dinero.

KUAVI – Es cierto. ¿Cómo es posible una cosa así sin nada en absoluto de hechicería?

Cambio de luz.

PEDRERO, Paloma. *La Isla Amarilla.* (adaptado)

- **Acuérdate de la tabla que empezamos a hacer en la última clase. Intenta completarla con los rasgos (positivos y/o negativos) que creas que definen a los papalagis y a los nativos de la Isla Amarilla.**

Papalagis	Nativos
 gananciosos	desprendidos 

- **Ahora, contesta a las siguientes preguntas de acuerdo con el texto.**

1. Asur y la prostituta no logran entenderse, ¿por qué? Señala las palabras que definen el estrato sociocultural de la mujer.

2. ¿Cómo definirías el carácter de Asur?

2.1. Asur utiliza un recurso expresivo para elogiar la belleza de la prostituta. ¿Cuál es? Extrae dos ejemplos del texto.	**2.2.** ¿Cuál es la diferencia entre el recurso que has identificado y la metáfora?	**2.3.** Intenta transformar los dos ejemplos que has obtenidos en la pregunta 2.2. en metáforas. ¿Cómo quedarían?

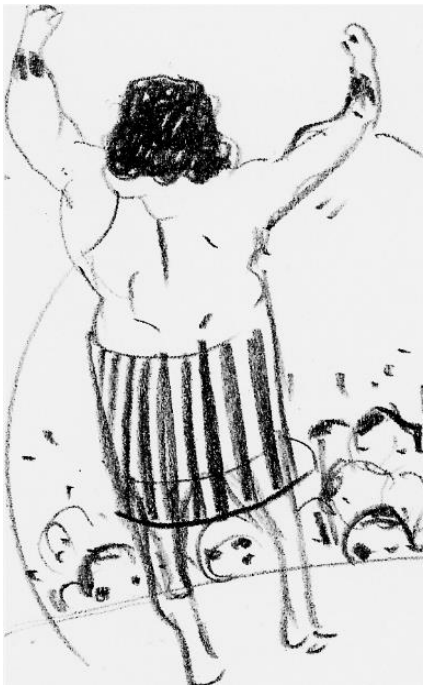
3. Asur parece «un pez fuera del agua», es decir, está desplazado. ¿Qué le recomendarías para que no volviera a pasar por una situación semejante? Puedes consultar la página 80 del manual y utilizar dos expresiones para expresar consejos o sugerencias.

4. ¿Qué trabajos de los papalagis sorprenden a los indígenas?

5. «(…)*No toda la gente que tiene mucho dinero trabaja mucho, ni todos los que trabajan mucho tienen grandes cantidades de papel tosco*.» dice Kuavi. ¿Estás de acuerdo con lo que dice el jefe samoano con respecto a la distribución de dinero entre los papalagis?

6. ¿Te acuerdas de lo que ha pedido Kuavi a su tribu? Esta son sus últimas palabras:

KUAVI - *Mis queridos hijos del sol, si yo os tuviera que contar todo lo que he visto en mi viaje por el mundo civilizado, tendría que hablar de la mañana a la noche y aún así la verdad no sería completa; porque la vida de los papalagis es como un océano, cuyo principio y fin nosotros no logramos descubrir. Tiene tantas olas como las grandes aguas, tempestea y se agita y, como dice Nei, se ríe y sueña. Del mismo modo que no es posible vaciar el mar, es imposible para mí llevar todo ese extraño mundo hasta vosotros. Pero ahora que ya sabéis algo, quiero que volváis a vuestras cabañas y* ***reflexionéis*** *sobre lo que aquí habéis visto y oído. Mañana, cuando se ponga el sol, volveremos a encontramos en este lugar. Porque quiero que seáis vosotros, mis hijos del sol, los que decidáis si hemos de compartir nuestra isla amarilla con sus bienes, nuestra fruta con sus máquinas, nuestro sol con su pensamiento profundo. Los papalagis esperan nuestra respuesta. Y ahora que la luna os acompañe. Buena y cálida noche para todos.*



PEDRERO, Paloma. *La Isla Amarilla.*

- ***¿Dejarlos o no dejarlos entrar?, esa es la cuestión…***

Imagínate la siguiente situación: la tribu todavía no ha decidido qué hacer y tú tienes que darles tú opinión. Escribe un breve texto en el que los aconsejas, justificando los pros y los contras de la decisión que crees que es la mejor.

Como hemos trabajado las expresiones de sugerencias y consejos intenta incluir por lo menos dos de ellas en tu respuesta.

……

……

……

……

……

……

……

……

……

……..

Anexo XXXV – Texto do aluno AAA, do 9º ano

Caros nativos, os aconsejo que dejéis entrar a los papalagis en vuestra tribu para que ellos comprendan mejor vuestras costumbres. Yo sé que tiene sus desventajas pero va a ser muy bueno para vuestra cultura porque va a hacer que el mundo sepa cómo es vivir la vida en vuestra tribu y así vuestra cultura será conocida y van a entenderos mucho mejor.

Anexo XXXVI – Texto da aluna BBB, do 9º ano

En mi opinión pienso que sería mejor si los nativos dejasen entrar a los papalagis en la isla porque los papalagis les enseñarían muchas técnicas modernas a los nativos y eso sería muy bueno para ellos. Con esto, se desarrollarían y se convertirían en seres más civilizados.

Anexo XXXVII – Texto da aluna CCC, do 9º ano

En mi opinión los indígenas deberían dejar a los papalagis entrar en la tribu, porque los dos tienen modos de vida distintos y si se mezclasen podrían ayudarse.

Si los papalagis entrasen en la tribu podrían enseñarles sus costumbres, llevarles la tecnología moderna, mostrarles cosas nuevas, mientras podrían también aprender con los nativos cosas que nunca habían visto. Claro que con esto las dos culturas se modificarían por completo pero sería una buena idea, porque solos son buenos, pero juntos serían mucho mejores.

Por todo lo que he dicho, los papalagis se deberían juntar a los indígenas, y así serían mucho más felices.

Anexo XXXVIII – Texto do aluno DDD, do 9º ano

Yo creo que los papalagis deberían entrar en la tribu porque pueden traer nuevas cosas para la isla, y nuevas costumbres.

Pero la llegada de los papalagis también puede traer conflictos entre los papalagis y los de la tribu.

Anexo XXXIX – Texto do aluno EEE, do 9º ano

En mi opinión, los indígenas no deben dejar que los papalagis entren en la tribu porque los dos grupos tienen culturas muy diferentes.

Anexo XL – Texto da aluna FFF, do 9º ano

En mi opinión, los indígenas no deben dejar que los papalagis entren en la tribu porque ambos grupos tienen culturas muy diferentes.

Si los indígenas dejasen entrar a los papalagis en la tribu estos intentarían modernizarlos, llevándoles la tecnología a sus vidas y otras cosas desconocidas para ellos, y, a su vez, los indígenas intentarían hacer con que los papalagis viviesen una vida simple y monótona.

Por todo esto, en mi opinión, los indígenas y los papalagis son más felices separados.

Anexo XLI – Texto do aluno GGG, do 9º ano

En mi opinión yo creo que la tribu no debería dejarlos entrar porque ellos , los papalagis, solo quieren las riquezas, pero no quieren las costumbres de la isla amarilla.

Entrando en la isla, los papalagis van a traer objetos de sus países, pero esas cosas que ellos van a llevar no tienen valor para los indígenas, y, las van a querer cambiar por las riquezas de la isla que es lo que les hace ganar dinero.

Teniendo esto en cuenta creo que esta es la mejor decisión que debe ser tomada con respecto a esta situación.

Anexo XLII – Texto da aluna HHH, do 9º ano

En mi opinión, los indígenas no deberían dejar a los papalagis entrar en la tribu.

No deberían dejar porque los dos grupos tienen culturas muy diferentes y porque si ellos dejasen a los papalagis entrar ellos irían sacar sus riquezas naturales.

Por todo esto, los indígenas no les deberían dejar entrar.

Anexo XLIII - Questionário sobre hábitos e competências de leitura

Questionário

Este Questionário destina-se a recolher informações sobre os hábitos e interesses de leitura dos alunos do 3º ciclo do Ensino Básico, no âmbito de um estudo para a obtenção do Grau de Mestre pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Este questionário é anónimo e confidencial.

Por favor, responde com sinceridade às questões apresentadas.

Muito obrigada pela tua colaboração!

Idade:___

Feminino:___ ; Masculino:___

Classificação final a Português no 6º ano: ___

Classificação no final do 1º período do 7ºano:___

Classificação no final do 2º período do 7ºano:___

1. Gostas de ler? Sim ___ Não ___
2. Costumas ler com frequência? Sim ___ Não ___
3. Que tipo de leitura fazes mais frequentemente?
   - 3.1. Livros de aventuras ___
   - 3.2. Livros de ficção científica ___
   - 3.3. Romances ___
   - 3.4. Livros policiais ___
   - 3.5. Banda desenhada ___
   - 3.6. Jornais ___
   - 3.7. Nada, porque a leitura não me desperta interesse.
     Porque normalmente não entendo o que leio.
     (***risca o que não interessa***)
4. Costumas ler por obrigação (o que te mandam ler para a escola) ou lês também por prazer?
   Leio só por obrigação ___ Leio por prazer ___
5. Quando lês, prestas mais atenção às palavras ou à mensagem que o autor quer transmitir?
   Às palavras ___ À mensagem ___
6. Quando lês, entendes bem a mensagem?
   Sim ___ Não ___
7. Costumas perceber o significado de todas as palavras que estão no texto/livro?
   Sim ___ Não ___

8. Quando não entendes todas as palavras, costumas procurar saber o seu significado?

   Sim ___ Não ___

   Se sim, diz como:

   8.1. Procuro no dicionário ___

   8.2. Pergunto ao meu pai ou á minha mãe ___

   8.3. Pergunto ao meu professor ___

9. Quando não entendes muitas palavras, perdes a vontade de ler?

   Sim ___ Não ___

10. Já paraste de ler um livro/texto por não compreenderes muitas palavras?

    Sim ___ Não ___

11. Quando um texto/livro não tem imagens, achas mais difícil entender o que quer dizer?

    Sim ___ Não ___

12. Preferes ler textos/livros com ou sem imagens?

    Com imagens ___ Sem imagens ___

13. Consideras que as imagensdos textos/livros te ajudam a imaginar a ação do texto?

    Sim ___ Não ___

14. Quando lês:

    14.1. Preocupas-te apenas em procurar entender o que o autor quer transmitir, o que está claro no texto? Sim ___ Não ___

    14.2. Preocupas-te com o que poderá estar nas "entrelinhas"?

    Sim___ Não ___

    14.3. Tentas tu próprio encontrar explicações para aquilo que não está claro?

    Sim ___ Não ___

15. Costumas pensar sobre o que o autor escreve?

    Sim ___ Não ___

16. Gostas de dar a tua opinião sobre os temas presentes no texto/livro?

    Sim ___ Não ___

17. Costumas sempre estar de acordo com tudo o que o autor escreve no texto ou livro?

    Sim ___ Não ___

18. Se respondeste **Não** à pergunta anterior, gostas de pensar em outras explicações para as coisas, de encontrar outras hipóteses de desenvolvimento para a ação (por exemplo, outras reações possíveis para as personagens, outros finais possíveis e o porquê desses finais, outros títulos possíveis para o texto/livro, …)?

    Sim ___ Não ___

19. Se o professor te der um texto desordenado, és normalmente capaz de o ordenar?

    Sim ___ Não ___

20. És normalmente capaz de resumir um texto/livro de forma a que os teus colegas entendam a história?
    Sim ___ Não ___
21. Pensas que é importante colocar todos os teus conhecimentos de vida e do mundo ao serviço da leitura?
    Sim ___ Não ___

22. Antes de ler um texto/livro, gostas de imaginar o seu tema?
    Sim ___ Não ___

23. E quando o estás a ler, gostas de imaginar a ação contada, como se fosse um filme?
    Sim ___ Não ___

24. Consideras que os conhecimentos que tens te podem ajudar a compreender melhor o texto/livro?
    Sim ___ Não ___

25. Pensas que saber interpretar um texto é importante?
    Sim ___ Não ___

26. Para ti ler:
    26.1. É um prazer ___
    26.2. É uma obrigação por causa das aulas ___
    26.3. É uma "seca" ___

27. Pensas que ler:
    27.1. Desperta a tua imaginação ___
    27.2. Te ensina muito sobre o mundo ___
    27.3. Te ensina a pensar melhor sobre algumas coisas ___
    27.4. Te ajuda a ter melhores notas na escola ___
    27.5. Desenvolve o teu espírito crítico ___

28. Pensas que as aulas de Português (podes assinalar mais do que uma opção):
    28.1. São importantes, porque lemos muito textos ___
    28.2. São importantes, porque nos ensinam a ler melhor ___
    28.3. São importantes, porque conhecemos novos Autores ___
    28.4. São importantes, porque o Português é a nossa Língua ___
    28.5. Não são assim tão importantes ___

AZEVEDO, Fernando & SARDINHA, M. G. (org.), *Didática e práticas: a Língua e a Educação Literária*, Guimarães, Opera Omnia, 2013, pp.56-60.