

Filipa Isabel Sousa Pereira dos Santos

O CONTO

CONTRIBUTOS PARA A APRENDIZAGEM DA LEITURA



UTAD

Vila Real

2010



Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

O CONTO

CONTRIBUTOS PARA A APRENDIZAGEM DA LEITURA

Dissertação de Mestrado em Literatura Portuguesa – Especialização em Literatura Infanto-Juvenil, apresentada na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, sob a orientação da Senhora Professora Doutora Maria Luísa de Castro Soares (Professora Auxiliar com Agregação da UTAD)

Filipa Isabel Sousa Pereira dos Santos

Vila Real

2010

“Os livros gostam de ser amados,
de ser lidos e lembrados
e de crescer com os meninos
com que foram embalados.
Os livros têm um sonho:
o de ver outros livros nascer
para que a paixão da leitura
não possa nunca morrer.”

(Letria, 2004: s/p)

AGRADECIMENTOS

Caminhar pelo mundo do saber é uma aventura sem limites, onde o desconhecido espreita a cada porta. Abri esta porta sem medo e encontrei um tesouro imensurável, repleto de livros, onde pude saciar a minha curiosidade e preencher a minha vida com a cor das letras que percorri, com os olhos tantas vezes cansados pelo anoitecer... Páginas e páginas lidas e relidas que me ajudaram na estruturação das minhas ideias.

No mundo do saber, encontrei pessoas que me ajudaram a descobrir o melhor caminho nesta aventura que agora chegou ao fim. A todas, a minha inesgotável gratidão!

À Professora Doutora Luísa Soares, minha Orientadora, por ter sido a primeira a acreditar que seria possível chegarmos até aqui, pois nunca me deixou desistir.

Ao Professor Doutor Armindo Mesquita, Presidente deste Mestrado, por ter regado a planta que queria florir neste gosto pela Literatura Infanto-Juvenil.

À minha Mãe, *Avozinha do Coração*, por toda a dedicação e amor que me foi dando. Sem ela, este trabalho nunca teria sido possível por todos os motivos que possam existir!

Ao meu Pai, *in memoriam*, por me ter mostrado, ao longo da vida, as ferramentas para nunca desistir dos objectivos perseguidos.

À minha família, sem excepção, por todos os momentos de ausência.

À minha Amiga Joana Sousa, colega de Mestrado e de trabalho, por juntas termos embarcado nesta aventura, pelos longos telefonemas a horas proibitivas e por nunca ter deixado esmorecer a esperança de que havíamos de conseguir alcançar este final.

À Dr^a. Marlene Teixeira agradeço a sua colaboração.

E, principalmente por eles, aos meus alunos e a todos os alunos que participaram neste trabalho, a todos os meninos e a todas as meninas que iniciam esta maravilhosa viagem pelo mundo mágico da leitura.

A todos vós, o meu MUITO OBRIGADA!

ÍNDICE

Resumo	7
Abstract	8
Résumé	9
Introdução	10
I Parte – A Literatura, a leitura e a criança – que trilogia?	12
1. A Literatura Infanto-Juvenil e o desenvolvimento da criança	15
1.1. O conto tradicional e o conto literário	17
2. A leitura: objectivos e métodos de ensino	20
2.1. <i>Ler para quê?</i> – os objectivos da leitura	21
2.2. Os métodos de ensino da leitura: breves considerações	22
2.2.1. O método sintético	25
2.2.2. O método analítico ou método global	26
2.3. Hibridismo metodológico: suas facetas	30
3. A Literatura Infanto-Juvenil na sala de aula	32
II Parte – Os contos: uma perspectiva analítica	37
1. Análise semiótica	38
1.1. <i>O Príncipe com orelhas de burro</i>	38
1.2. <i>Boa sentença</i>	45
1.3. <i>O enghocas do meu bairro</i>	51
1.4. <i>A história da Lua e do Marinheiro</i>	56
1.5. <i>O Senhor Pouca Sorte</i>	62

III Parte – Aplicação pedagógica do conto na aprendizagem da leitura	67
1. O público-alvo e as metodologias	72
2. Actividades desenvolvidas	72
2.1. <i>O Senhor Pouca Sorte</i>	73
2.2. <i>A história da Lua e do Marinheiro</i>	77
2.3. <i>Boa sentença</i>	82
2.4. <i>O engenhocas do meu bairro</i>	86
2.5. <i>O Príncipe com orelhas de burro</i>	89
3. Outro público, outra metodologia	91
4. Uma reflexão	98
Conclusão	100
Bibliografia	102
Índice Onomástico	108
Anexos	

RESUMO

O conto constitui um importante elemento na construção da personalidade e da imaginação da criança. Se o conto tradicional, com cariz de transmissão oral (ou não), pretende transmitir e perpetuar a memória e a consciência colectiva de uma determinada sociedade, já o conto literário contemporâneo deixa à criança a liberdade de imaginar e sonhar, levantar hipóteses e questões. É indubitável a importância destes dois no crescimento da criança. Ouvir, contar, ler histórias são elementos tão próprios à infância como o acto de aprender a falar.

Neste estudo, demonstramos que a aquisição da leitura, quando baseada nos contos, favorece a compreensão dos textos desde, muito cedo, e assim promove a aprendizagem e consolidação da mesma. Uma leitura repleta de sentido fomenta a evolução do acto de ler e o crescimento intelectual e cultural da criança. Se se aprende a falar emitindo palavras e construindo frases repletas de sentido, deverá optar-se pela mesma metodologia no ensino / aprendizagem da leitura.

ABSTRACT

Tales represent an important element in children personality construction and imagination. The classic tale, orally transmitted (or not), intends to communicate and perpetuate the memory and collective consciousness of a certain culture, but contemporary literary tales allow children to imagine and dream, make questions and suppositions. Both are, without a doubt, very important for children. Listening, telling and reading stories are proper to childhood, as well as learning to speak.

In this study, we demonstrate that getting reading skills thanks to tales awakes an early comprehension of texts, and promote the learning and consolidation of reading skills. A meaningful reading has consequences on the reading skills and children's intellectual and cultural growth. As we learn to speak with words and meaningful sentences, why shouldn't we choose the same method in reading teaching/learning?

RÉSUMÉ

Le conte est un élément important dans la construction de la personnalité et l'imagination de l'enfant. Si le conte traditionnel, transmis oralement (ou non), entend transmettre et perpétuer la mémoire et conscience collective d'une société donnée, le conte littéraire contemporain, lui, laisse l'enfant libre d'imaginer et de rêver, de poser des questions et d'émettre des hypothèses. Il est indubitable que les deux sont importants pour la croissance de l'enfant. Écouter, raconter et lire des histoires sont des éléments aussi propres à l'enfance que d'apprendre à parler.

Dans cette étude, nous démontrons que l'acquisition de la lecture, quand elle est basée sur les contes, favorise une compréhension précoce des textes, ainsi que l'apprentissage et la consolidation même de la lecture. Une lecture pleine de sens encourage l'évolution de l'acte de lire et la croissance intellectuelle et culturelle de l'enfant. Si l'on apprend à parler en émettant des mots et en construisant des phrases pleines de sens, on devra alors adopter la même méthode pour l'enseignement/l'apprentissage de la lecture.

INTRODUÇÃO

Não existe nada mais reconfortante do que ouvir uma criança contar histórias. Envolvida no seu mundo, onde percorre a realidade e a imaginação sem fronteiras, a criança descobre, na Literatura Infanto-Juvenil, um sem número de possibilidades de sonho e concretizações. O conto – género literário mais próximo da criança – incute no pequeno ser valores imprescindíveis ao seu saudável crescimento.

A Literatura abre assim uma porta a um universo onde a criança procurará sempre as respostas às suas perguntas e dúvidas. É também a Literatura que a auxiliará a construir a sua personalidade, o seu carácter, a desmistificar os seus medos e receios mais profundos.

Nos últimos anos, a produção editorial de Literatura Infanto-Juvenil tem aumentado de forma significativa a oferta no mercado. Desde o conto tradicional ao conto literário contemporâneo, facilmente a criança encontra um pretexto para conhecer o enredo, as personagens, a acção.

Neste estudo, pretendemos mostrar que a aprendizagem inicial da leitura, quando é realizada a partir dos contos que deliciam os mais novos, produz bons frutos. A aprendizagem da leitura repleta de sentido, desde o seu início, favorece uma maior amplitude do ser humano em todas as suas funções sociais e de cidadania.

Seguindo esta linha de pensamento, dividimos o nosso estudo em três momentos distintos: em primeiro lugar fazemos uma reflexão em torno da trilogia existente entre a Literatura Infanto-Juvenil, a leitura e a criança. Nesta parte, tecemos breves considerações sobre o conto tradicional e o conto literário, a aprendizagem da leitura e os métodos de aprendizagem recorrentes e a importância da Literatura, no contexto da sala de aula.

Numa segunda fase, fazemos a análise semiótica a cinco contos na nossa literatura, que vão das narrativas tradicionais de transmissão oral até ao conto literário de autor contemporâneo: *Príncipe com orelhas de burro* de Adolfo Coelho; *Boa sentença* de Guerra Junqueiro; *O engenhocas do meu bairro* de António Mota; *A história da Lua e do Marinheiro* de Manuel António Pina e *O Senhor Pouca Sorte* de Luísa Ducla Soares.

Terminamos o nosso estudo com a aplicação destes contos na sala de aula, desde o início da aprendizagem da leitura. E, para validarmos a metodologia por nós preconizada,

comparamos a aplicabilidade de um dos contos por nós seleccionados, numa outra escola que não a do nosso estudo, com uma metodologia de ensino da leitura bem distinta, e comparamos os resultados.

I Parte

A LITERATURA, A LEITURA E A CRIANÇA – QUE TRILOGIA?

Excelentíssimas crianças,

Se eu fosse a vocês, a primeira coisa que pediria à professora ao entrar na sala de aula, pela manhã, seria: “Professora, leia uma história para nós!”. Não existe melhor maneira de começar um dia de trabalho! E no final do dia, quando a noite chega, o meu pedido ao adulto mais próximo seria: “Por favor, conte uma história para mim!”. Não existe melhor maneira para escorregar nos lençóis da noite! Mais tarde, quando vocês já forem grandes, lerão para outras crianças aquelas mesmas histórias. Desde que o mundo é mundo e que as crianças crescem, todas estas histórias escritas e lidas têm um nome muito bonito: literatura (Pennac *apud* Machado 2002:158).

Esta citação de Daniel Pennac, inserida num artigo de José Barbosa Machado, faz-nos reflectir que nos dias de hoje é difícil imaginarmos o crescimento de uma criança sem a imaginar a ouvir contar histórias e, mais tarde, sem a ver curiosa no meio de vários livros. A produção maciça de livros para crianças é considerada um facto recente, pois só começou a florescer na segunda metade do século XIX na Europa (mas cerca de um século depois em Portugal).

Antes de ser possível a literatura para crianças desenvolver-se, foi importante assistir-se a uma reforma completa em torno da noção de criança e infância, pois como afirma Townsend “antes de poder haver livros para crianças, tinha de haver crianças – isto é, crianças que eram aceites como seres com os seus interesses e necessidades específicas, não só como homens e mulheres em miniatura” (Townsend *apud* Shavit 2003: 22). Só depois de a infância ser considerada como um estágio específico e muito próprio no crescimento do ser humano é que foi possível a literatura para crianças ganhar um estatuto no universo da literatura. Há apenas algum tempo, a literatura para crianças nem sequer era considerada um campo de investigação legítimo no mundo académico, mas desde cedo que a literatura para crianças foi considerada um veículo importante para atingir certos objectivos na educação destas. Este factor impediu assim que os estudiosos encontrassem na literatura para crianças um assunto adequado para o seu trabalho, pois consideravam esta literatura só e apenas como um veículo pedagógico e educativo e não como um fenómeno literário. Como afirma Zohar Shavit

chegou a altura de libertar a literatura para crianças das limitadas fronteiras do passado e de a colocar no primeiro plano da investigação literária, virada para o futuro. [Este] é o pressuposto de que a literatura para crianças faz parte do polissistema literário, de que ela é um membro de um sistema estratificado em que a posição de cada membro é determinada por constrangimentos socioliterários. Assim, ela faz parte integrante da vida cultural da sociedade, e apenas como tal deverá ser analisada (Shavit 2003: 13).

Ora, é na literatura, na literatura infanto-juvenil, que a criança encontra o gosto pela palavra. E é o livro que lhe proporciona esse gosto, pois, “do muito que cerca a criança, os livros constituem elemento actuante, tanto pela presença como pela ausência” (Rocha 1984: 15). Recordemos o episódio que Maria Borges contou sobre uma menina que vivia num orfanato francês, isolada do mundo:

aos sete anos, não conseguia aprender a ler, embora depois de todas as observações médicas e psicológicas não lhe tivessem encontrado nenhuma causa de incapacidade. Só começou a aprender depois que uma das médicas passou, ao fim-de-semana, a levá-la a sua casa. Viu livros, jornais, pessoas a ler; e então [a menina] aprendeu muito depressa (Deus 1997: 14-15).

O contacto sensorial com o livro oferece à criança um prazer único, pois esta é atraída pela curiosidade, pelo formato, pelo fácil manuseamento e por todas as emoções que o livro pode conter. A infância é o melhor momento para o indivíduo iniciar sua independência mediante a função libertadora da palavra.

Neste sentido, e ao longo deste estudo, pretendemos demonstrar que a literatura é uma peça fundamental no desenvolvimento das competências de literacia de um indivíduo. Assim sendo, consideramos que desde muito cedo, desde as suas primeiras leituras, se deverá colocar à disposição do pequeno ser em crescimento todas as ferramentas necessárias para se criar o gosto de ler repleto de sentido.

1. A literatura Infanto-Juvenil e o desenvolvimento da criança

O termo literatura infanto-juvenil é um termo de si só muito controverso. Muito se tem discutido em torno na definição de Literatura Infanto-Juvenil, questionando o seu estatuto de Literatura, a sua ligação à escola e o seu carácter estético. Até mesmo, porque a fronteira entre literatura para crianças ou para adultos revela-se particularmente difícil de delinear.

As origens da literatura para a infância são tão remotas quanto a história do próprio Homem, pois, desde sempre o Homem sentiu necessidade de expressar o mundo que o rodeava, assim como de o compreender. Para isso, recorria a mitos e superstições, como afirma Nelly Novaes Coelho, ao dizer que “desde sempre o homem vem sendo seduzido pelas narrativas que, de maneira simbólica ou realista, directa ou indirectamente, lhe falam da vida a ser vivida ou da própria condição humana, seja relacionada com os deuses, seja limitada aos próprios homens” (Coelho 1991: 10). Os serões eram então animados com as suas histórias e explicações do mundo, como afirma Patrícia Costa: “a arte de contar histórias é sem sombra de dúvidas a maior e melhor forma de expressão utilizada pelas sociedades para revelar-se, inventar-se e até mesmo construir-se perante a busca de significados para a sua existência” (Costa 2003: 8).

Por entre ilusões e realidades, estas composições orais acabaram por ser adoptadas pelas crianças, pois a sua linguagem metafórica incentivava a imaginação e ajudava-as a crescer. Surge assim a primeira literatura, uma literatura de cariz oral, pois, como afirma Luísa Castro Soares, mencionando Marcel Mauss, “a expressão «*literatura oral*» [existe e] (...) desde que exista um esforço para bem dizer, existe um esforço literário” (Soares 2003: 5). Desta forma, surgem os primeiros textos literários que, não sendo propositadamente produzidos para a infância, assumem-se como que dirigidos a ela, pois era através destas histórias que os mais velhos incutiam o medo da desobediência e os valores vigentes na sociedade em que os mais pequenos se inseriam. E, a propósito da transmissão de valores e da construção de personalidade, importa referir Armindo Mesquita que afirma que

para a formação da personalidade da criança [é importante] ouvir muitas e belas histórias. Pois, escutar histórias é uma das primeiras experiências literárias do ser humano (...) ideia de que, por um lado, a narrativa oral opera como veículo das emoções e, por outro lado, inicia a criança na palavra, no ritmo, nos símbolos (Mesquita 2006: 165).

A verdade é que esta literatura de cariz oral ainda permanece nos nossos dias.

Com as mudanças na sociedade no início do século XVIII, os contos maravilhosos ganharam destaque, pois começaram a ver-se as crianças como seres especiais e com necessidades bem diferentes das dos adultos. Nesta altura, há uma maior preocupação com a instrução dos mais novos, existindo uma união entre pedagogos e estudiosos para a criação de obras mais adequadas à alfabetização infantil e nas quais a função primeira era a de preparar os mais novos para o mundo adulto. Surgem então na Europa autores como Charles Perrault, La Fontaine, Lewis Carroll, que procuram na literatura de expressão oral os temas, as personagens e os enredos e limitam-se a adornar os textos retirando o que, supostamente, perturba o pequeno ser. Mais coerentes com as mensagens veiculadas nos textos tradicionais, surgem mais tarde os irmãos Grimm, que faziam as recolhas directamente na fonte, transcrevendo de forma mais ou menos literal tudo o que ouviam conferindo uma grande variedade de textos orais à literatura para a infância.

Em Portugal, no século XIX, surgem autores como Antero de Quental, Teófilo Braga ou Adolfo Coelho que se dedicaram à recolha e fixação do património oral, que consideravam de extrema importância para a educação das crianças e jovens.

Desta forma, observamos que a literatura infantil está desde sempre relacionada com o público leitor e possui uma função utilitária e pedagógica de transmissão de valores. A literatura é dedicada a um público mais jovem, quando esta vai ao encontro das necessidades, desejos e gostos do público-leitor, neste caso, a criança ou o jovem em crescimento, que procura na literatura uma forma de ultrapassar as dificuldades e anseios do crescimento físico e psicológico. Estes textos assumem, na verdade, uma função relevante na formação da personalidade dos jovens, ajudando-os a compreender a vida real através dos vários mundos ficcionais que cria e recria, ao ler ou ouvir um conto. Assim sendo, a linguagem assume uma importância redobrada, uma vez que é a mediadora entre o mundo real e a criança em desenvolvimento. Por isso, as narrativas têm um estilo que

corresponde ao nível dos seus leitores/ouvintes para que estes ampliem o intelecto e os sentidos.

Por entre livros de histórias, contos, lendas e mitos, é com o conto que a criança se identifica e deslumbra, ajudando-a a criar a sua personalidade, fortalecendo o seu carácter. Muitos afirmam ainda que, quanto mais cedo se derem às crianças os contos, mais probabilidades existem de elas se tornarem melhores homens e cidadãos mais completos.

Desta forma, resta-nos concluir que através da literatura infanto-juvenil a criança poderá criar uma forte e duradoura relação com a leitura, desenvolvendo a sua imaginação e respondendo às suas fantasias, ao mesmo tempo que ordena o aparente caos do seu interior. E nada melhor do que os textos tradicionais, sobretudo os contos, para as auxiliar nessa tarefa, uma vez que contêm a linguagem simbólica que fala ao inconsciente e permite estruturar as experiências dos mais pequenos. Terminemos com a opinião de Manuel Bragança dos Santos sobre os contos tradicionais:

as histórias infantis inocentes e deslavadas, que há quem defenda serem as melhores para as crianças, nada encerram de educativo. Os contos tradicionais, ao colocarem os miúdos face às realidades mais angustiantes da vida, como a morte dos pais, a velhice, o abandono, etc., permitem-lhes a gestão frontal de tais problemáticas, num contexto simples mas altamente pedagógico (Santos 2002: 119).

1.1. O conto tradicional e o conto literário

Como se faz um conto? O que é um conto?

Não sei, quem sabe?

Tenho dele, desse delicado género, a visão de uma coisa redonda, sem princípio, nem meio, nem fim, todavia geométrico e perfeito, como bola de fino marfim (Coelho *apud* Soares 2003: 36)

Tecida a relação entre a literatura infanto-juvenil e a criança, importa agora fazermos uma breve apresentação entre o conto tradicional e o conto de autor, também denominado conto literário, pois serão estes dois o objecto do nosso estudo.

Paula Gonçalves afirma que “o conto sempre foi uma forma de o Homem expressar as suas crenças, medos, desejos e os valores da sociedade de que faz parte”

(Gonçalves 2006: 8). Daí podermos afirmar que a narração é a mais antiga forma de o Homem explicar por imagens o que não entende racionalmente. Eis, pois, explicada a faceta fantasiosa do conto, de acordo com as palavras de Bárbara Vasconcelos de Carvalho: o conto “pertence ao género maravilhoso e se caracteriza por sua natureza sobrenatural e seu desafio à razão e às leis gerais” (Carvalho 1989: 60).

Na opinião de Maria Luísa Castro Soares,

o termo «*conto*» é ambíguo, porque é empregue para designar realidades muito diferentes. De um modo geral, podemos, a partir da noção de realidade, distinguir duas espécies de narrativas: aquelas que se referem a um acontecimento real ou considerado como tal e aquelas que são apenas «*mentira*», em que se insere o conto. Mas a ambiguidade do termo «*conto*» advém ainda do facto deste encerrar em si dois significados diversos, ambos de primordial importância: o etimológico, ligado à forma latina «*comptum*», que tem o sentido de enumeração prolongável até ao infinito e o sentido actual de contar, narrar (Soares 2003: 5-6).

Assim sendo, o conto oscila na fronteira do real e do imaginário e a forma como é transmitido poderá torná-lo inesquecível. Esta é igualmente a opinião de Simonsen, citado por Sandra Gomes, que afirma que o conto é simultaneamente o relato de coisas verdadeiras e o relato de coisas falsas (Gomes 2006: 25), uma vez que reflecte toda a experiência humana, que é a mesma em todos os lugares, variando apenas algumas adaptações regionais.

Como refere Maria Luísa Castro Soares, “o conto tradicional pertence (...) a um conjunto de «*géneros literários*» que têm em comum o facto de, pelo menos na sua origem, terem sido transmitidos oralmente” (Soares 2003: 5). Daí ser difícil conseguir uma delimitação dos diferentes géneros desta literatura, devido à existência de modalidades muito próximas (Idem, *ibidem*).

Tendo origem nas camadas populares e anónimas da sociedade e sendo transmitido oralmente de geração em geração, o conto tradicional foi sendo tomado pela escrita com recolhas e reescrita do nosso património oral. Surge assim o conto literário, com características herdadas do conto tradicional, mas com traços muito próprios.

Como pretende transmitir importantes mensagens para a humanidade, o conto tradicional tem de ter uma estrutura que facilite a compreensão e fale ao íntimo do leitor, sobretudo, se estivermos perante uma criança que procure ainda respostas para os seus problemas de crescimento. Por isso mesmo, o conto é – enquanto modalidade genológica –

um texto pouco extenso, com um número reduzido de personagens e com uma grande concentração do espaço e do tempo, com uma acção simples e linear.

O conto literário constitui assim um género do modo narrativo, definindo-se igualmente como um relato de curta extensão. À semelhança do que acontece com o conto tradicional, a curta extensão sintagmática condiciona as categorias da narrativa: a acção é concentrada e linear, a personagem é normalmente estática e tipificada, de acordo com as normas da época, e o tempo do discurso é bastante reduzido. O que se altera nestes contos mais recentes, os contos de autor, é que estes têm tendência a situarem-se no espaço e / ou no tempo, apresentando pausas descritivas (mais ou menos extensas) e podendo, por vezes, identificar-se claramente o lugar e o momento da acção. No início da acção, mantém-se a movimentação do protagonista, mas o final poderá, ou não, ser glorificador, privilegiando a reflexão e a narrativa aberta.

É ainda importante referir que, nas narrativas contemporâneas para a infância, o conto continua a ter especial destaque, podendo ligar-se à realidade, inventar universos fantásticos ou, ainda, unir sabiamente o conhecimento quotidiano e rotineiro com o meta-empírico. Esta forma mais actual de se *fazer* literatura retoma temas e / ou personagens dos clássicos contos de fadas e procede a uma reescrita que pode levar à desconstrução de muitas figuras, mas mantendo sempre o aspecto mágico que atrai o público leitor.

Actualmente, também existe uma tendência para a observação do quotidiano, em que se aposta em realidades próximas do universo infantil e do ambiente familiar, pois considera-se que são histórias que ajudam a crescer.

Gostaríamos de terminar, dizendo que a inovação dos textos contemporâneos tem raízes no conto tradicional e que ambos são de extrema importância no desenvolvimento da criança, apelando a uma linguagem mágica e simbólica. Por muito que se arrisque definir o *conto*, encontramos sempre a barreira do imaginário e da realidade com um fim comum: favorecer o desenvolvimento da criança, transformando-se em alimento intelectual e afectivo (Soares 2003: 36).

2. A leitura: objectivos e métodos de ensino

Entende-se por leitura o processo interactivo que se estabelece entre o leitor e o texto, em que o primeiro apreende e reconstrói o significado ou os significados do segundo. A leitura exige vários processos de actuação interligados (decifração de sequências grafemáticas, acesso a informação semântica, construção de conhecimento, etc.); em termos translatos, a leitura pode ainda ser entendida como actividade que incide sobre textos em diversos suportes e linguagens, para além da escrita verbal (Ministério da Educação 2008: 16).

Aprender a ler não é um processo natural como o de aprender a falar.

O acto de aprendizagem da leitura constitui um processo complicado que tem origem na simples descodificação dos grafemas-fonemas e segue até ao seu aspecto mais abrangente da atribuição de um sentido a esta descodificação.

Interrogar-se sobre o significado de *ler* na sociedade actual para, a partir daí, definir princípios e formas de trabalho com a língua mais viáveis adquire pertinência, desde que se tornou evidente que o progresso social que significou a invenção da língua escrita não sofreu nenhum abalo com o aparecimento de novos códigos de representação da realidade, os quais, longe de se eliminarem uns aos outros, diversificaram os seus usos e passaram a relacionar-se entre si.

É importante ser-se conhecedor dos meios e objectivos da leitura para que esta seja plena no seu sentido mais amplo: uma leitura fluente conduz ao mais elevado estágio de literacia. Esta é a perspectiva de Inês Sim-Sim:

o âmbito do conceito de literacia mantém-se associado às exigências da sociedade, mas essas exigências estão hoje marcadas por uma complexidade crescente. Ler é hoje fundamentalmente aceder ao conhecimento através da reconstrução da informação contida no texto, o que implica uma íntima e permanente interacção entre o leitor e o texto. O leitor tornou-se um construtor de significado e a leitura transformou-se na grande porta de acesso ao poder do conhecimento. É esta a base do conceito de literacia plena, uma supracapacidade promotora de transformação pessoal e social (Sim-Sim 2002: 9).

Façamos agora uma reflexão sobre os objectivos da leitura e algumas questões relacionadas com as práticas de ensino / aprendizagem da leitura.

2.1. Ler para quê? – os objectivos da leitura

Ler é a apropriação, pelo leitor, de uma mensagem à luz dos seus interesses de momento e das suas vivências mais recentes, e transformar essa mensagem numa resposta aos anseios pessoais (André 1996: 10).

Muitas são as questões que se põem quanto aos objectivos da leitura. No entanto, é indiscutível a importância que actualmente se lhe atribui. Se, por um lado, somos estimulados pelas diferentes fontes e formas de comunicação, por outro, a leitura assume ser a prioridade educativa.

Se, em idade adulta, é a leitura que assegura a nossa formação intelectual de forma permanente, é na infância e juventude que a leitura estrutura a nossa imaginação e constitui um importante motor da sensibilidade e da reflexão.

Em 2005, numas jornadas do ONL¹, François Fillon afirmava que “la maîtrise de la lecture est la clef indispensable de la construction personnelle. Elle décide du capital culturel, de l’autonomie sociale et du libre exercice de la citoyenneté”, para reforçar qual a importância e o poder que a leitura conferem num plano social.

A plenitude da competência leitora confere ao sujeito um grau de autonomia e liberdade tal que lhe permite exercer a cidadania e participar activamente na sociedade. Nos nossos dias, acreditamos que se procura favorecer este crescimento e amadurecimento, tanto pessoal como social, desde tenra idade, no qual o livro e a leitura são instrumentos fundamentais. Temos assistido a várias iniciativas governamentais de incentivo à leitura. O exemplo mais significativo terá sido a criação do *Plano Nacional de Leitura*. Este programa tem como principal objectivo “elevar os níveis de literacia dos portugueses e colocar o país a par dos nossos parceiros europeus” (PNL), além de propor várias sugestões de leitura para todas as idades, variando os gostos e interesses de cada um. Também as bibliotecas públicas têm desenvolvido um trabalho de incentivo à leitura, principalmente, para os mais jovens; pois promovem actividades no espaço “Hora do Conto”, o empréstimo de livros para leitura domiciliária, encontros com escritores, concursos, etc..

¹ ONL - *Observatoire National de la Lecture*, organismo do Ministério da Educação nacional, do Ensino Superior e de Investigação Francês

Todavia, mais importante que todas as considerações que tecemos, é que o leitor encontre ele próprio um motivo para as suas leituras, sejam esses motivos para se informar, esclarecer, instruir ou, simplesmente, como forma de prazer e recreação. Desta forma, o leitor vai atribuindo à leitura variados caracteres. Assim, a leitura assume um carácter utilitário, uma vez que o aluno poderá satisfazer as suas necessidades formativas no domínio escolar. A dimensão utilitária da leitura tem um carácter mais funcional e é a mais vulgarizada na sociedade em que se vive – ler para actividades básicas de integração social como ler o jornal, preencher um formulário, consultar uma lista telefónica, fazer um requerimento ou até mesmo formalizar uma reclamação. A leitura tem igualmente um carácter socializador, uma vez que permite ao leitor participar no seu ambiente quotidiano de forma funcional; a linguagem, por ser a base fundamental da relação social, permite a interacção do sujeito com o meio ambiente. O contacto com vários modelos e o confronto que se estabelece vai conduzir a um alargamento das perspectivas acerca da vida e dos outros. A leitura permite um elo de ligação à memória colectiva. O aperfeiçoamento do leitor como pessoa, ou seja, a intervenção a nível da construção de uma personalidade atribui à leitura um carácter formativo, pois os conhecimentos serão facilmente integrados na estrutura mental de conhecimento, o que permite um progressivo desenvolvimento da pessoa. Do ponto de vista emocional, a leitura ajuda a criança a racionalizar a sua conduta mais dominada pelo inconsciente.

2.2. Os métodos de ensino da leitura: breves considerações

De acordo com o programa de *Língua Portuguesa* para o Ensino Básico, o objectivo da leitura ou os resultados esperados para o 1º e 2º anos é:

- a leitura de textos curtos com alguma fluência;
- a compreensão do essencial dos textos lidos e
- a leitura de pequenos textos variados com fins recreativos (Ministério da Educação 2008: 22).

A iniciação da leitura está estritamente ligada à aprendizagem da Língua. Não se consegue perceber os mecanismos de funcionamento no processo de leitura sem que antes

tenhamos consciência dos mecanismos de funcionamento da Língua. Neste sentido, a Escola deve desenvolver nos alunos a capacidade de comunicar e receber mensagens, de compreender e fazer-se compreender.

Assim sendo, é importante que saber que a aprendizagem do código alfabético envolve obrigatoriamente a transferência de unidades do oral para a escrita, logo, a primeira tarefa da escola deve ser a de promover, através de um treino sistemático, o desenvolvimento da sensibilidade aos aspectos fónicos da língua, com o objectivo da promoção da consciência fonológica. Entende-se por consciência fonológica a capacidade de identificar e de manipular as unidades do oral. O treino sobre as unidades do oral deve, assim, preceder à introdução das unidades do código alfabético. Várias investigações apontam para que o sucesso na aprendizagem da leitura está relacionado com os desempenhos do sujeito na oralidade: sujeitos com um fraco desempenho na produção e na percepção de enunciados orais são os que maiores dificuldades apresentam no processo de aprendizagem da leitura. O desenvolvimento de competências no domínio da oralidade deve, assim, ser promovido em contexto escolar, como medida preventiva do insucesso no desempenho de tarefas de leitura.

Ao falarmos de consciência fonológica, referimo-nos à capacidade de explicitamente identificar e manipular as unidades do oral. Se pensarmos na unidade palavra, a capacidade que a criança tem de a isolar num contínuo de fala e a capacidade que tem de identificar unidades fonológicas no seu interior é entendida como expressão da sua consciência fonológica.

A par do reforço da prática sobre o oral, tanto na percepção da fala como na sua produção, é de extrema importância a natureza dos exercícios desenvolvidos. A sistematicidade e a consistência constituem as palavras-chave de uma metodologia para a estimulação da oralidade e da consciência fonológica que as crianças desenvolvem sobre a sua própria língua.

A aquisição da competência da leitura é adquirida, como sugere J. Downing, em três fases:

- a fase cognitiva;
- a fase de mestria e
- a fase de automatização.

É na primeira fase – a fase cognitiva – que a criança adquire os conceitos básicos e se torna consciente das tarefas necessárias para se tornar um leitor eficiente. Nesta fase cognitiva, o desenvolvimento da compreensão de conceitos como *palavra, letra, número, leitura, escrita*, entre outros, é fundamental. Segue-se a fase de mestria, na qual a criança aprende e pratica as regras essenciais da codificação e descodificação até ter atingido o seu domínio. Na última fase, a fase de automatização, é atingido um nível de fluência que permite ao aprendiz efectuar uma leitura sem custos cognitivos, canalizando as energias e atenção para a obtenção de significado. Só quando a criança supera todas estas fases é que poderemos dizer que estamos diante de um leitor eficiente.

No que diz respeito ao ministério que conduz à aquisição de competências, existem três processos de ensino da leitura que variam de acordo com a forma como se pretende a aprendizagem da mesma:

- processos centrados na decifração;
- processos centrados na decifração e na apreensão simultânea do sentido;
- processos centrados na construção do sentido.

O tempo de aprendizagem da leitura varia de acordo com o método aplicado, mas estudos feitos em França indicam que os métodos de ensino centrados na apreensão e construção do sentido são os que conduzem a uma aprendizagem mais demorada. Esta demora deve-se ao facto de os métodos centrados na decifração aspirarem ter como objectivo alunos *decifradores* ou leitores aprendizes, enquanto que os métodos centrados na apreensão/construção do sentido fazem leitores autónomos, capazes de uma leitura cada vez mais rápida e eficiente.

Desta forma, surgem duas correntes metodológicas: o método sintético e o método analítico.

2.2.1.O método sintético

O método sintético é de todos os métodos o mais longo no espaço e no tempo, pois foi o método utilizado pelos Egípcios e pelos Romanos, durante a Idade Média e mesmo nos séculos XVII e XVIII e ainda hoje é utilizado.

Apoiado numa teoria associativista que considera o aprendiz vazio de conhecimentos, o método sintético considera que as crianças vão acumulando pequenas unidades isoladas que, mais tarde, associadas umas às outras vão formando unidades progressivamente maiores (este é o princípio de que a letra, ou símbolo, é a unidade irreduzível da leitura e da escrita; conhecidos estes sinais, basta associá-los uns aos outros para formar sílabas e palavras). A criança só consegue ler essas unidades maiores, depois de proceder à leitura de cada uma das unidades de menor grau, sem que muitas vezes tenha acesso ao sentido da unidade maior, uma vez que as pequenas unidades intermédias ou não têm sentido – o caso das sílabas – ou então podem ter vários sentidos – o caso das palavras – quando isoladas do contexto-frase.

No método sintético, a aprendizagem centra-se na decifração da correspondência grafema/fonema. Neste método, as situações de leitura na sala de aula são propostas pelo exterior, quase sempre pelo autor do manual escolar, e que, em regra, o professor segue a par e passo, segundo a sequência proposta. A evolução do aluno é feita sempre através da decifração oral de palavras e, mais tarde, de pequenas frases.

Este método aplica-se na sala de aula com a apresentação de uma imagem cujo nome comece pela letra que se pretende ensinar (por exemplo, a imagem de uma ilha para ensinar o *i*), seguindo-se a apresentação do fonema (som) que lhe corresponde assim como o grafema (letra escrita). Neste método, é importante começar-se com as letras vogais – *a, e, i, o, u* – para de seguida se fazer associações de vogais e assim se chegar aos primeiros ditongos – *ai-ia, ei-eu, iu-ui, ...*

A apresentação das consoantes, uma a uma, é proposta de seguida, procurando distanciar no tempo a apresentação de consoantes com os fonemas muito idênticos. Com a consoante, inicia-se a associação de consoante e vogal para assim se formarem as primeiras sílabas – *pa, pe, pi, po, pu, ta, te...* – e só então é que se associam as sílabas para a

formação de palavras – *pa-ta, pa-to, ...*. Nesta fase, é importante os alunos oralizarem as palavras, pois só assim é que chegam ao sentido da palavra.

Terminada a apresentação de todas as vogais e consoantes, os alunos deverão memorizar a ordem alfabética das letras, tanto pela oralidade como pela escrita, através da cópia. As crianças fazem leituras frequentes e repetitivas, treinando assim a decifração – *A ti-a ta-pa o po-te*.

Desta forma, o método sintético caracteriza-se, por um lado, como sendo expositivo e dirigido pelo professor e, por outro, é uma aprendizagem colectiva, uma vez que se dirige ao mesmo tempo a todos os alunos. A acção do professor é directiva e expositiva, com repetições frequentes, corrigindo o aluno sempre que necessário. No que se refere ao aluno, este aprende por repetições, uma vez que desenvolve automatismos pelo treino frequente, pois muitas vezes só compreende o que leu mais tarde. O aluno, que decifra as sílabas, progressivamente revela-se um aprendiz-leitor e só mais tarde, quando tiver acesso ao sentido, é que se transforma num leitor capaz.

2.2.2.O método analítico ou método global

Partindo do princípio de que a criança possui estruturas que lhe permitem compreender a realidade, actuar sobre ela e dar-lhe significado, e acreditando ainda que a criança não possui uma capacidade discriminatória suficientemente apurada que lhe permita visualizar e compreender as pequenas partes que constituem um todo, surgem assim as teorias globalísticas, defendidas por autores como Claparède:

um objecto, para uma criança, não é um corpo composto de partes diversamente parecidas. Estas partes só muito mais tarde a criança as distinguirá. A princípio, o objecto só é percebido na globalidade (Claparède *apud* André 1996: 46)

O método analítico, ou global, segue assim o caminho inverso do método sintético. Este método parte de unidades com sentido, pequenos textos, frases ou palavras para, posteriormente, chegar à análise das unidades seus elementos constituintes. No entanto, muitas vezes, as palavras por si só não bastam e, por isso, devem ser integradas

em contextos verbais, como frases, retirados das vivências dos alunos. Desta forma, podemos afirmar que o método analítico é centrado na decifração e apreensão do sentido.

Este método de aprendizagem da leitura pode ser fragmentado em:

- método analítico-sintético
- método analítico ou global, nas suas variantes:
 - “global de contos”
 - “global de frases”
 - “global de palavras”

O **método analítico-sintético** parte de uma gravura sugestiva para a oralização da mesma, realçando as acções que nela estão representadas e a figura principal com nome. Apresenta-se a palavra aos alunos (no quadro ou numa etiqueta em cartolina) e, com ela, legendamos a gravura (por exemplo, a palavra *escola*). A palavra é separada em sílabas, primeiro oralmente e depois por escrito – *es-co-la* – ; decompõe-se a sílaba oralmente em fonema e por escrito em grafemas – *e-s-c-o-l-a* – e associam-se os fonemas aos grafemas que se aprendeu em sílabas. Termina-se com a associação de sílabas, formando novas palavras – escola: escada, cola, lapiseira. Cada uma destas etapas não necessita, necessariamente, de uma aula, pois as etapas podem ser vencidas, ou não, de acordo com os alunos e dos processos e materiais utilizados pelo professor.

Este método pode ser praticado seguindo duas variantes:

- apresentação e análise de palavra a palavra, para identificação dos fonemas/grafemas um a um;
- apresentação de quatro ou cinco palavras, formadas por sílabas comuns, para que, após um trabalho de associação gravura/palavra e palavra/gravura, os alunos descubram sílabas e fonemas/grafemas comuns.

O método analítico-sintético, baseado na decifração e apreensão do sentido, exige que o professor, na sala de aula, crie condições materiais e afectivas para que o aluno não se iniba de falar, uma vez que o professor deverá estimulá-lo, ajudá-lo, questioná-lo, esclarecê-lo e informá-lo. O professor deverá propor aos alunos aprendizagens dentro das suas capacidades de compreensão, pois só assim desenvolve unidades de aprendizagem com sentido. Este professor não corrige por corrigir, mas sugere pistas alternativas de

pesquisa e procede como se ele próprio fosse um aprendiz. As propostas de trabalho deverão ser diversificadas, pois só assim o professor favorece a solidariedade entre os alunos, transformando a sala de aula numa *oficina de aprendizagem da leitura*.

Neste ambiente propício à aprendizagem, o aluno não aprende apenas, porque o professor lhe ensina. É ele que faz a sua aprendizagem pessoal, pois cria os próprios textos de leitura, agrupa as palavras pelo o que têm de comum, formando assim classes. Desta forma, o aluno aprende com mais facilidade, uma vez que compreende o que realiza: recorta, cola, compõe e decompõe palavras e frases, joga com o material de leitura. Torna-se um explorador da leitura, um verdadeiro leitor, porque, logo de início, compreende o que lê, apropriando-se da mensagem que lhe é transmitida.

O **método analítico ou global** incide na aprendizagem da leitura centrada na construção do sentido.

Do que até agora apresentámos, verifica-se que os métodos centrados na apreensão/construção do sentido apresentam uma progressão baseada e respeitadora da descoberta dos alunos. E, assim sendo, não poderão ser fixadas etapas delimitadoras, uma vez que ao professor e alunos se apresentam várias hipóteses de trabalho surgidas do respeito por alguns princípios e actividades fundamentais: ao aluno deve ser dada a oportunidade de falar para, a pouco e pouco, falar correctamente e assim libertar e estruturar a *palavra* como texto oral; é igualmente importante facultar o maior número possível de contactos com a realidade para o aluno descobrir o maior número possível de símbolos e interpretar, lendo, a mensagem que esses símbolos transmitem – sinais de trânsito, perigo, nomes de lojas e instituições, publicidade, etc. O aluno deverá ainda ter tempo suficiente para que, na pequena biblioteca da sala de aula ou da escola, manuseie livros, gravuras, textos sobre os quais vai expressar as suas opiniões. Também a escola deverá colocar ao dispor do aluno condições para que ele expresse, através de técnicas e materiais diversificados (barro, pintura, dramatização, dança, ...), as emoções que resultam das suas vivências anteriores.

Ao professor é-lhe exigido que esteja atento, que descubra os interesses dos alunos para que consiga criar um ambiente acolhedor, alegre; deverá ser um local onde seja agradável e bom estar e, principalmente, um local onde se aprenda. O professor deverá ser

perspicaz e atento para, nos períodos de libertação da palavra por parte do aluno, saber quais os locais de que ele mais gosta, qual o livro mais procurado na biblioteca, quais os seus interesses fora da escola, quais os momentos particularmente felizes. Estes momentos, ou outros que despertem o interesse do aluno, podem constituir centros geradores de algumas frases, ou pequenos textos, que o professor aproveita para proposta de trabalho na área de iniciação da leitura.

Não esqueçamos que todos os momentos são oportunos para o aluno *libertar a palavra*, mesmo aqueles em que ele fala sobre as aprendizagens estruturadas em momentos anteriores.

Neste método de leitura centrado na construção do sentido, o professor que cria condições para que o aluno seja um orador estimula o sentido crítico do aluno, participa, como aprendiz no processo de aprendizagem da leitura e diversifica as actividades. Deve proceder com os alunos como se eles já soubessem ler, uma vez que deverá proporcionar-lhes muitas oportunidades de leitura (gravuras de livros, banda desenhada, etiquetas afixadas progressivamente na sala de aula, ...). Este professor atento, ao aperceber-se das dificuldades de cada aluno, deverá estimulá-lo e, ao verificar os interesses do aluno (que são variáveis no tempo), centra neles as propostas de leitura. Por sua vez, o aluno manipula e explora os materiais de leitura que o professor coloca à sua disposição, jogando e brincando com as gravuras, frases e palavras. Este aluno aprende por tentativas, confrontando os resultados do seu trabalho com o trabalho dos companheiros e solicitando a opinião do professor e, assim, aprende o valor do trabalho pessoal. Desde o início, o aluno compreende o que lê e assim adquire o gosto pela leitura. Criado esse gosto, vai, a pouco e pouco, ganhando autonomia e liderança nas actividades de leitura.

Independentemente do método de ensino escolhido para o ensino / aprendizagem da leitura, é importante considerarmos quais as estratégias que o leitor vai desencadeando para obter uma leitura fluida e compreensível. Afinal, o principal objectivo da leitura é a comunicação e esta só faz sentido através da compreensão. Debrucemo-nos então sobre as estratégias utilizadas pelo leitor.

Uma das estratégias mais importantes realizadas pelo leitor é a que consiste em prever, ou antecipar, o significado de um texto. Para diversos psicolinguistas, a leitura consiste num permanente jogo de adivinhação entre a linguagem e o pensamento e é desta mútua relação que surge a previsão ou antecipação, base de toda a compreensão.

Cohen e Mauffrey chamam a atenção para a influência dos factores culturais, sobretudo, na fase de antecipação de hipóteses: “un lecteur lit a travers sa propre culture et l’anticipation varie en fonction de cette culture” (Cohen e Mauffrey 1989: 71).

Num processo de leitura onde se tem em conta a experiência cultural e linguística, o leitor antecipa o texto do ponto de vista fonológico, lexical e semântico. Quanto maior for o domínio do sujeito da língua falada, quanto maior for o conhecimento e o interesse do texto, mais sinais o leitor dispõe para poder antecipar significados de letras e palavras inerentes a uma leitura mais rápida e compreensiva. Ao verbalizar palavras e ideias, o leitor experimenta algumas dificuldades ou obstáculos que tentará resolver, formulando hipóteses sobre o que o texto dirá nas palavras ou frases seguintes. Ao verificar o significado do texto, pela compreensão da leitura subsequente, as hipóteses serão confirmadas ou rejeitadas.

Em todo este processo existe um dinamismo que envolve o leitor e que vai influenciar não só o seu comportamento em relação à leitura, mas também em relação a outros conhecimentos.

A compreensão requer, da parte do leitor, uma relação permanente entre a informação nova e aquela que já possui. O modo como essa relação se faz depende das estratégias que o leitor usa e que variam de indivíduo para indivíduo.

2.3. Hibridismo metodológico: suas facetas

Até agora, apresentámos os diversos modos de ensino da leitura. Ficou evidente que ambos procuram fazer compreender à criança a existência de uma certa correspondência entre os símbolos da língua escrita e os sons da língua falada. Um dos

métodos – o método sintético – principia pelo estudo dos sons elementares, enquanto o outro – o método analítico –, apesar de visar a obtenção do mesmo resultado – a leitura –, coloca a criança repentinamente perante a nossa linguagem escrita. A diferença entre estes dois métodos surge-nos com perfeita clareza: acham-se em oposição absoluta. No primeiro, encontra-se no início a letra e o sentido no fim; no segundo, encontra-se primeiramente o sentido e a letra só aparece no fim.

Tendo por base as várias teorias sobre o ensino da leitura, foram sendo elaborados modelos explicativos sobre o modo como decorre a sua aprendizagem, em função da evolução e estratégias utilizadas pelas crianças nas fases iniciais deste propósito. Independentemente do método adoptado, todos confluem na necessidade de o aprendiz de leitor dominar e automatizar a decifração. O ensino da correspondência grafema-fonema é um aspecto importante do ensino inicial da leitura, mas, para que a leitura assuma a sua verdadeira dimensão, o ensino da decifração tem que ser incorporado num contexto de linguagem total, sem o que se tornará numa rotina desmotivante e sem sentido.

A adopção de um método ou de outro é sempre uma escolha do professor. Embora não existam métodos mistos, a verdade é que

se pode observar métodos silábicos de ponto de partida global (porque um método global com ponto de partida silábico é um contra senso) com um regresso mais ou menos rápido ao método sintético, perdendo o benefício da actividade de análise real. Os processos e apresentações podem variar, mas a própria noção de método misto (partindo da duas definições dadas atrás) é, de algum modo, contraditória (Mialaret 1997: 29).

Todos os métodos e processos são meios colocados ao serviço do professor, mas não esqueçamos que o efectivo propósito do ensino da leitura é que seja valorizado pelo aprendiz e que esse lhe dê um verdadeiro sentido. Como afirma Rousseau,

há uma preocupação dominante de procurar os melhores métodos de ensinar a ler e transforma-se o quarto de uma criança numa oficina de tipografia. Locke pretende que ela aprenda a ler com dados. Não será uma invenção feliz? Que miséria! O meio mais seguro de todos, e que se esquece sempre, consiste no desejo de aprender. Incuta-se esse desejo à criança e ponham-se de lado as secretárias e os dados, porque [toda a técnica] lhe será proveitosa (Rousseau *apud* Mialaret 1997: 37).

Mais do que o método, o que importa é a imagem que o professor faz de si próprio e dos caminhos pedagógicos que ele pretende seguir. Este deverá assumir-se um conhecedor real de cada um dos métodos – com estratégias, linhas orientadoras e objectivos bem definidos – para não seguir o eclectismo dos diversos métodos, sem ter em conta a lógica de cada um. Este conhecimento aprofundado do método de ensino que adopta deverá deixar o professor alerta para as reacções dos alunos e abrandar, se necessário for, na rígida doutrina de cada um dos métodos. A eficácia do ensino em geral, e em particular da leitura, requer o planeamento, a organização e a sistematização de práticas educativas que proporcionem o desenvolvimento das capacidades indiciadoras de um bom desempenho em leitura.

Em síntese, é consensual entre os investigadores que trabalham neste campo que a combinação de actividades promotoras da consciência fonológica, com actividades de correspondência letra-som é determinante para a compreensão do princípio alfabético do nosso sistema de escrita e que ambas as actividades necessitarão de ocorrer com frequência e intencionalidade na sala de aula. É também consensual que se obtêm ganhos mais significativos na aprendizagem da leitura, quando as referidas actividades não aparecem descontextualizadas, mas incorporadas e alimentadas em contextos e situações de leitura.

Afinal, o principal objectivo de todos os métodos é que se aprenda a ler!

3. A Literatura Infanto-Juvenil na sala de aula

Os programas de *Língua Portuguesa* publicados pelo Ministério da Educação referem que é importante a leitura de textos variados desde o início da escolaridade. É a partir desta diversidade que se desenvolvem as restantes actividades que giram em torno da compreensão e produção oral da leitura, da expressão escrita e do conhecimento explícito das regras de funcionamento da língua. Na verdade, o grande objectivo da disciplina é transversal a todos os saberes, escolares ou não: só uma pessoa que domine todas as virtualidades da sua língua conseguirá ter sucesso na escola e, mais tarde, no mundo do

trabalho. Assim, de acordo com Inês Sim-Sim, citada por Sandra Gomes, compete à escola “desenvolver em todos os alunos a mestria de competências que lhes permitam, através da leitura de textos literários e não-literários (...) tomar consciência da multiplicidade de dimensões da experiência humana” (Sim-Sim *apud* Gomes 2006: 34). Como já referimos, o aperfeiçoamento das capacidades de comunicação e a compreensão e produção de mensagens actualmente assumem especial importância e relevância no desenrolar quer da vida escolar, quer no futuro de cada indivíduo.

Mais do que a transmissão de palavras, os contos referem-se ao inconsciente colectivo das sociedades em que foram produzidos e, devido à sua linguagem simbólica e à sua indefinição espácio-temporal, em qualquer momento histórico se podem tirar ilações actuais. Deste modo, em nenhum outro lugar se encontra tão bem condensada a experiência humana e nenhuma outra composição tem uma vocação educativa tão vincada. Como aliás acontece com qualquer obra literária, o conto é uma síntese perfeita da relação entre o Homem e a Linguagem, ajudando assim o leitor a decifrar códigos e, simultaneamente, a construir a sua visão do mundo. É que “a literatura, além de um grande meio de prazer e distração, é um dos veículos que melhor nos permite conhecer os homens, as coisas e a vida; e, o que é mais importante, conhecer-nos melhor a nós próprios” (Ferreira e Lamas 1987: 7).

Na verdade, a relação entre literatura e escola centra-se exactamente no facto de ambas terem uma natureza formativa, actuando de forma dinâmica sobre o receptor, para que este responda positivamente aos seus efeitos. Tanto a escola como a obra literária sintetizam as vivências sociais e transmitem-nas ao leitor, apesar de só a segunda conseguir que o jovem seja totalmente activo e de ser necessário que a escola supere algumas limitações para se adequar totalmente à vida.

Numa leitura mais atenta às directivas do programa do Ensino Básico, verificamos que 80% dos textos propostos fazem parte do género do conto, quer o conto tradicional, quer o conto literário, e que, se no 1º ciclo predominam textos de cariz oral, a sua quantidade vai diminuindo, consoante o aluno progride no seu percurso escolar, passando a dar-se relevo a contos de autores considerados canónicos. Este facto deve-se, em parte, à maior exigência formativa das primeiras leituras, uma vez que é no ensino pré-escolar e nos primeiros anos do Ensino Básico que se desenvolvem os instrumentos necessários para

mais tarde aprimorarem leituras mais complexas. Não queremos com isto dizer que o conto já não se adequa a camadas mais velhas, na medida em que a compreensão e produção escritas do 3º ciclo e Ensino Secundário têm por finalidade levar os jovens a questionarem-se sobre si mesmos e sobre o mundo em seu redor. E pensamos que ficou bem evidente que as sintagmáticas da modalidade genológica que é o conto são percursos de aprendizagem e crescimento que possibilitam reflexões sobre valores sociais sempre importantes e aguçam, progressivamente, a sensibilidade literária. Mais uma vez, está aqui patente o poder social do conto: através dele, o jovem atinge a autonomia e a liberdade que conduzem a um melhor exercício da cidadania e a uma participação mais activa na sociedade.

Creemos que ficou bem explícita a importância do conto como veículo de ensinamentos, com um lugar privilegiado no contexto da sala de aula, que cria competências transversais que possibilitam aos alunos serem melhores homens e melhores mulheres no dia de amanhã.

A infância é o melhor momento para o ser humano iniciar o seu percurso no mundo das palavras e é nesta fase que revela um maior interesse pela leitura. Se a criança tiver sempre uma relação positiva com a linguagem, então estamos perante o seu desenvolvimento como ser humano. Assim, é importante habituarmos a criança desde cedo às palavras.

Natércia Rocha considera que “tudo quanto toca à criança deve portanto ser cuidado com atenção e perícia para que não sejam gerados riscos ao desenrolar do futuro” (Rocha 1984: 15). Afirmar ainda que ninguém “nasce com amor ou desamor à leitura; ambos são gerados no confronto, precoce ou tardio, e depois explode o conflito entre «morrer» e «viver»” (Idem: 18).

É neste sentido que quer os pais, quer os educadores assumem um papel determinante e têm o dever de sensibilizar as crianças para que o livro faça parte do seu dia-a-dia. E, sendo a fase da infância a mais propícia para o gosto das palavras e da leitura, se a criança vir os adultos a terem contacto e a valorizarem os livros, também elas vão querer partilhar essa experiência.

De facto, é importante o contacto com os livros, ouvir os adultos contar histórias, visualizar as imagens que, muitas vezes, levam as crianças a reconstruir histórias e a viajarem pelo mundo da fantasia que tanto as fascina. Ainda de acordo com Natércia Rocha, a “imagem que salta para lá do texto, que sugere mais do que diz, que provoca para novos caminhos e diferentes leituras, deixa à criança a liberdade de imaginar de raiz, de ser criativa como os autores, descobrindo a riqueza do seu próprio imaginário” (Idem: 23).

Desta forma, os contos de fadas, através das suas mensagens, estimulam as crianças no seu processo de aculturação e permitem-lhes uma melhor adaptação à realidade. Apesar da sociedade de hoje ser diferente daquela, em cuja época foram criados os contos de fadas, a mensagem que estes contos transmitem é intemporal, dando a quem os ouve “o alento e a tranquilidade de que necessita para prosseguir na senda da vida” (Santos 2001: 120).

Se, por um lado, o livro leva a criança a uma viagem pelo imaginário e pela fantasia, este tem, também, a função de estimular o leitor para a descoberta e apropriação da linguagem, permitindo-lhe um desenvolvimento na capacidade de comunicação com o mundo. O contacto com os livros desperta na criança o desejo pelo acto de leitura facilitando a sua aprendizagem. Segundo vários estudiosos, a análise dos contos infantis na sala de aula permite o desenvolvimento da linguagem na criança e estimula o seu espírito imaginário na escrita. A leitura é determinante para o desenvolvimento pessoal e social da criança, pois permite o acesso à informação, à formação ao longo da vida e, em contexto escolar, à aquisição e ao aprofundamento dos conteúdos programáticos.

Mas se a aprendizagem da leitura funciona como meio estimulante para o contacto com os livros, as crianças que ainda não entraram neste processo de aprendizagem necessitam de livros com imagens e com pouco ou sem texto. Em Portugal, este tipo de livros só agora começa a ser mais comercializado, no entanto, a imprensa estrangeira tem numerosas colecções deste género. Para Natércia Rocha, este tipo de livro “desempenha uma notável função na dinâmica da relação criança/livro” (Rocha 1984: 30), e ainda “antes de a criança empreender o esforço de aprender a ler, proporciona-se-lhe a aprendizagem do uso do livro como objecto familiar e fonte de prazer” (Rocha 1984: 30). Com este tipo de livros, a criança sente-se cativada para o processo de leitura que iniciará mais tarde e para a criação de hábitos de contacto com o livro.

Para concluir, podemos constatar que compete-nos a nós, enquanto educadores, pais e adultos, dar às crianças a oportunidade de seleccionar as obras literárias que mais se adaptam aos seus gostos, de estimulá-las e incentivá-las para o gosto pela leitura e deixá-las prosseguir viagem pelas páginas dos livros. Na verdade, estes assumem um papel de extrema importância na sua formação enquanto seres humanos e membros de uma comunidade.

II Parte

OS CONTOS: UMA PERSPECTIVA ANALÍTICA

1. Análise semiótica

Importa agora fazer a análise semiótica a cinco contos para, mais tarde, os aplicarmos num contexto pedagógico, na sala de aula.

1.1. *O Príncipe com orelhas de burro*

O Príncipe com orelhas de burro (cf. Anexo I – 1) é um conto tradicional de transmissão oral, editado por Adolfo Coelho, que o publicou pela primeira vez em 1879. Foi enviado para integrar a recolha *Contos Populares Portugueses* por uma das irmãs da região de Coimbra (Coelho 2007: 38).

Iniciaremos então a análise do conto popular *O Príncipe com orelhas de burro*² pelo título. De acordo com Chevalier e Gheerbrant, “o príncipe simboliza a promessa de um poder supremo” (Chevalier e Gheerbrant 1982: 544) e assim se considera neste conto. Este príncipe era o desejo mais profundo de um rei. E este rei apenas conseguiu que a rainha engravidasse, após ele ter solicitado a ajuda de três fadas. Todavia, são essas mesmas fadas que fazem aparecer as orelhas de burro ao príncipe. Ainda de acordo com os mesmos autores, estes afirmam que “segundo a lenda grega do rei Midas, as orelhas grandes seriam também as insígnias da estupidez. (...) As suas grandes orelhas significam o embrutecimento saído da perversão dos seus desejos” (Chevalier e Gheerbrant 1982: 489 - 490). Ora, neste conto, consideramos que as orelhas apenas nascem ao príncipe como elemento de personificação do rei, seu pai, em forma de castigo. Mais tarde, analisaremos mais pormenorizadamente a personagem do rei.

Passemos agora à análise das personagens mais significativas que integram este conto.

Nenhuma das personagens é dotada de nome próprio, mas as funções que estas vão desempenhando ao longo do conto são suficientes para as identificarmos.

² A partir deste momento, o conto *O Príncipe com orelhas de burro* é referido através da sigla POB, título do conto analisado, seguido do número da página.

Assim sendo, logo no início é-nos apresentado o rei. O rei é uma personagem que inicialmente é caracterizada por um sentimento de tristeza e de vazio na sua vida. Ele ansiava ser pai, mas a rainha não engravidava. E por este motivo, pelo facto de não ter filhos, o rei “vivia muito triste” (POB: 231). O aspecto psicológico do rei não volta a ser referenciado ao longo do conto, mas percebe-se que fica feliz com o nascimento do desejado filho, o príncipe. Porém, essa felicidade é mascarada quando “o rei mandou sem demora fazer um barrete” (POB: 231) para que tapasse as orelhas de burro que haviam nascido ao príncipe, seu filho. Esta situação perdurou ao longo dos anos até a felicidade do rei voltar a ser colocada em causa pela vergonha de na corte saberem das orelhas de burro do príncipe. O rei surge assim como elemento autoritário e dono do poder, uma vez que sempre que é mencionado no conto surge associado ao verbo *mandar*: “[o rei] *mandou* chamar três fadas (...); *mandou* sem demora fazer um barrete (...); *mandou* chamar o seu barbeiro (...); [e com] receio de que o rei o *mandasse* matar [ao barbeiro] (...); [ele confessou ao padre] o rei *manda-me* matar (...); o rei *mandou* vir à sua presença um dos pastores” (POB: 231-232). Este crescendo de autoridade apenas é quebrado, quando toda a cidade começa a tomar conhecimento das orelhas de burro do príncipe e o rei se certifica como este segredo terá sido revelado “o próprio rei também tocou e sempre ouvia as vozes” (POB: 232). E é com esta confrontação da verdade, e movido pela vergonha, que o rei, pela última vez “*mandou* chamar as fadas” (POB: 232). Diante das fadas, o rei “pediu-lhes que tirassem as orelhas de burro ao príncipe” (POB: 232). E é só depois deste pedido que o retrato psicológico do rei é repostado, pois “qual não foi o contentamento do rei (...) ao ver que já lá não estavam as tais orelhas de burro!” (POB: 232). Esta alegria do rei é acentuada pela utilização do ponto de exclamação no final da frase.

Sendo o rei movido pela vontade de ser pai, recorreu à ajuda de uma fada, pois ela “realiza as mais extraordinárias transformações e, num instante, satisfaz ou rejeita os desejos mais ambiciosos (...) [que o homem] não pôde realizar” (Chevalier e Gheerbrant 1982: 314). E é desta forma que surgem no conto as três fadas que ele “mandou chamar” (POB: 231). As três fadas aparecem como elemento mágico para que o desejo do rei fosse satisfeito. Mas estas exigiram, como forma de pagamento ou gratidão, “assistir ao nascimento do príncipe” (POB: 231) para que fossem elas a fadarem o menino. As fadas, portadoras de magia e encanto, fadam o príncipe com formosura, virtude e sabedoria

(como é suposto fazerem): “Eu te fado para que sejas o príncipe mais formoso do mundo. (...) Eu te fado para que sejas muito virtuoso e entendido” (POB: 231). Mas, ao chegar a vez da terceira fada, o ambiente altera-se, pois esta amaldiçoa o príncipe, uma vez que faz com que ao príncipe “nasçam umas orelhas de burro” (POB: 231). É esta personagem, a terceira fada, que desencadeia a teia da acção, uma vez que tudo se desenrolará à volta destas orelhas de burro, que agora nasciam e cresciam, no desejado príncipe “foram-se as três fadas e logo apareceram ao príncipe as orelhas de burro” (POB: 231). Uma vez terminado o fadamento do príncipe, as fadas não voltam a ser mencionadas ao longo do conto. Apenas no final do conto, elas voltam a surgir para quebrarem este encantamento. Desta vez, o único pedido que as fadas fazem é “reunir a corte e ordenaram ao príncipe que tirasse o barrete” (POB: 232). Findo isto, as orelhas de burro desapareceram ao príncipe e as fadas não voltaram mais a ser mencionadas na narrativa. Estas personagens, as três fadas, caracterizam-se por serem personagens planas, pois “são construídas em torno de uma única ideia ou qualidade” (Forster *apud* Reis e Lopes 2007: 322) e não evoluem ao longo da acção, embora sejam protagonistas em dois momentos importantes no conto (o aparecimento e desaparecimento das orelhas de burro ao príncipe).

Personagem igualmente fundamental no desenrolar deste conto é o barbeiro. Trata-se de uma personagem redonda, que vai crescendo em densidade psicológica, pois em diversos momentos vai passar por várias situações de inquietação.

O barbeiro surge no conto pela necessidade de o príncipe ter de fazer a barba: “chegou a idade em que ele tinha de fazer a barba, e então o rei mandou chamar o seu barbeiro” (POB: 231). Ora, a barba é “símbolo de virilidade, de coragem, de sabedoria” (Chevalier e Gheerbrant 1982: 115). De forma subtil, é-nos dado a perceber que esta personagem é caracterizada por ser um bom profissional (afinal de contas é o barbeiro do rei!) e uma pessoa de confiança, pois deveria saber guardar um segredo, mesmo que ameaçado de morte: “farás a barba ao príncipe, mas se disseres a alguém que ele tem orelhas de burro, morrerás” (POB: 231). Ao final de algum tempo, o barbeiro sente a necessidade de partilhar o segredo, mas como receava “que o rei o mandasse matar calava consigo” (POB: 231). Para bem se aconselhar, “um dia foi-se confessar e disse ao padre: «Eu tenho um segredo que me mandaram guardar, mas eu se não o digo a alguém morro, e se o digo o rei manda-me matar»” (POB: 232). Esta atitude revela bom senso da parte do

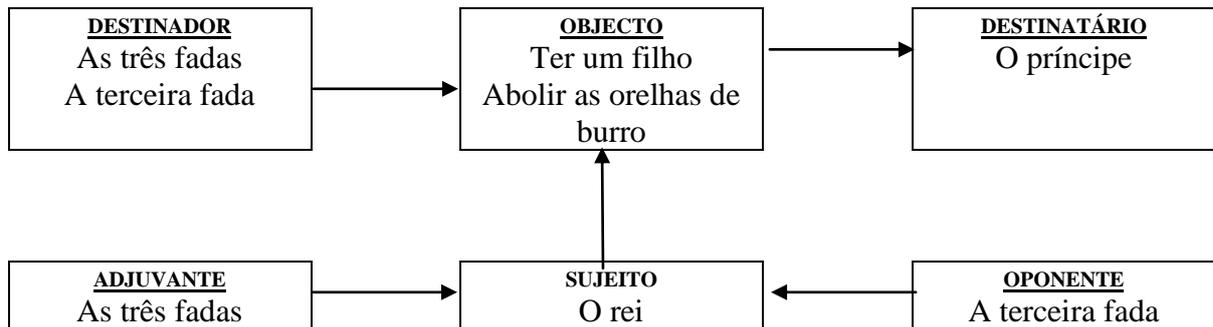
barbeiro, uma vez que o segredo continuaria guardado pelo sigilo da confissão. O barbeiro aliviou a sua consciência seguindo o conselho do padre: cavou uma cova num vale, contou para lá o segredo tantas vezes quantas as necessárias, tapou a cova com terra e “voltou para casa muito descansado” (POB: 232). Todas estas acções revelam prudência do barbeiro e o regresso a um estado de calma e tranquilidade consigo mesmo.

No seguimento desta ordem de ideias, a acção dos pastores é igualmente importante para a narrativa. Passando com os rebanhos pelo canavial, onde tempos antes o barbeiro tinha feito a cova, “Os pastores (...) cortavam canas para fazer gaitas” (POB: 232). As gaitas, não podendo ser consideradas personagens, são intervenientes. Esta é a perspectiva defendida por Maria Luísa Castro Soares, que afirma que “os objectos materiais também podem encontrar lugar nesta distribuição. Será todavia preferível, para os nomear, a utilização do termo *interveniente* em vez de personagem, dificilmente aplicável a coisas” (Soares 2003: 12). Assim sendo, as gaitas são intervenientes que vão desvendar o segredo das orelhas de burro do príncipe; estas apenas são colocadas em acção pelos pastores, uma vez que eles “quando tocavam nelas saíam umas vozes que diziam: “Príncipe com orelhas de burro” (POB: 232). É um dos pastores que é chamado à presença do rei para tocar na gaita e é o próprio rei que também “tocou e ouvia sempre as vozes” (POB: 232). As canas deste canavial apenas deixaram de emitir as vozes que diziam “Príncipe com orelhas de burro”, após o desencantamento das fadas e as orelhas de burro terem desaparecido da cabeça do príncipe. Não o sendo, as gaitas dos pastores, neste conto, elevam-se a um plano de objecto mágico. De acordo com Paul Diel, as canas arrancadas e que emitem vozes são símbolos resultantes dos desejos excessivos (Chevalier e Gheerbrant 1982: 150). E o desejo de o rei querer um filho foi tão obsessivo que teve de chamar as fadas. Desta forma, surgem no conto as canas como sinal de banalização dos desejos do rei.

Tecidas as considerações mais relevantes acerca das personagens do conto, apenas nos resta apresentar o esquema de relação das personagens, que contribui para o dinamismo da narrativa. Esta representação, preconizada por A. J. Greimas e a que o mesmo deu o nome *esquema actancial*, revela-nos que é através das orelhas de burro – *objecto* – que o rei – *sujeito* – põe em movimento a narrativa, uma vez que ansiava muito ter um filho. Contribuem para a sua acção as três fadas como *adjuvantes*, uma vez que são

elas que contribuem para que o seu desejo de ter um filho seja tornado realidade. A terceira fada realiza um sincretismo actancial, uma vez que desempenha as funções de *oponente* e *destinador*, já que é ela a responsável pelas orelhas de burro do príncipe. O *destinatário* é o príncipe, pois é ele que fica com as orelhas de burro, devido ao desejo do rei de ter um filho.

Poderemos representar tudo isto no seguinte esquema:



O espaço da acção deste conto é, quase sempre, indefinido, embora se percebam dois lugares distintos: a cidade, onde vivia o rei com a sua família [cf. “Começou a espalhar-se esta notícia por toda a cidade” (POB: 232)], e o vale onde o barbeiro fez a cova e nasceu, mais tarde, um canavial. Nada mais nos é sugerido no conto sobre o espaço da narrativa.

Mais do que o espaço físico, é-nos sugerido o espaço social do rei, uma vez que “ninguém na corte sabia” (POB: 231) e as fadas “mandaram reunir a corte toda” (POB: 232). A corte representa a sociedade da época, em que é necessário todas as pessoas de poder tomarem conhecimento do bem e do mal, da honra e da vergonha.

Tanto o espaço como o tempo não tomam formas concretas neste conto. À semelhança do espaço, o tempo também aqui não é especificado.

A expressão “era uma vez” (POB: 231) transporta-nos para algures no tempo, há muito tempo. Esta indeterminação de tempo é-nos revelada ao longo do conto nas expressões “crescia o príncipe (...), chegou a idade (...), um dia (...), passado algum tempo” (POB: 231-232), ao mesmo tempo que nos revela, de forma subtil, que o tempo é

contínuo e que a acção se desenrola durante muitos anos. Contrariando esta tendência da narrativa, a única indicação concreta de tempo é-nos dada a conhecer no momento de gravidez da rainha que “ao fim de nove meses, deu a rainha à luz um filho” (POB: 231).

A acção deste conto é simples: um rei deseja muito ter um filho e, não conseguindo, chama três fadas. Estas prometem-lhe um filho, mas exigem estar presentes quando o príncipe nascesse. Após o nascimento, as fadas fadam o menino com virtudes e a maldição de crescerem umas orelhas de burro ao príncipe. Confrontado com esta realidade, o rei manda fazer um barrete para cobrir as tais orelhas, barrete que o príncipe sempre usou. Um dia, o príncipe necessitou de fazer a barba e tiveram que chamar um barbeiro que foi ameaçado de morte pelo rei, caso contasse o segredo da família real. Perseguido pelo segredo e a conselho do padre, o barbeiro cava um buraco na terra e conta para esse buraco, vezes sem fim, o segredo que tinha consigo. Passado algum tempo, nesse local, nasce um canavial e os pastores, ao passarem com os seus rebanhos, cortam as canas para fazerem gaitas. Dessas gaitas apenas se ouvem umas vozes estranhas que dizem: “Príncipe com orelhas de burro”. Ao espalhar-se a notícia pela cidade, o rei manda chamar um pastor à sua presença e ele mesmo tocou a gaita e ouviu as mesmas vozes. De imediato, o rei mandou chamar as três fadas e pediu-lhes que elas retirassem as orelhas de burro ao príncipe. Com a corte toda reunida, as fadas disseram ao príncipe para tirar o barrete e todos verificaram que as orelhas já lá não estavam. Desde esse dia, as canas do canavial deixaram de dizer “Príncipe com orelhas de burro”.

Esta é uma narração que prima pela sua linearidade e pela simplicidade.

Se tivermos em consideração as provações pelas quais o rei teve de passar, poderemos dizer que, seguindo o modelo de pensamento de J. Courtès que afirma que é necessário recorrer a três provas que se relacionem com a narrativa, o rei teve a sua *prova qualificadora*, quando teve o filho e, depois, chamou um barbeiro que se viu obrigado a guardar segredo sobre as orelhas de burro do príncipe: “farás a barba ao príncipe, mas se disseres a alguém que ele tem orelhas de burro, morrerás” (POB: 231). Segue-se a *prova decisiva* do rei quando o barbeiro, a conselho do padre, decide cavar uma cova na terra e contar para lá o segredo: “tantas vezes até ficar aliviado desse peso” (POB: 232), mas o segredo acabou revelado pelas gaitas. A *prova glorificadora*, por intermédio das fadas, é o

momento em que elas fazem desaparecer as orelhas de burro ao príncipe. De forma esquemática, poderemos representar a dinâmica da narrativa segundo o modelo de J. Courtès da seguinte forma:

PROVA QUALIFICADORA	O rei tem um filho com “orelhas de burro” e um barbeiro é chamado para fazer a barba ao príncipe prometendo guardar segredo sobre as orelhas de burro
PROVA DECISIVA	Não aguentando o segredo, aconselhado pelo padre, cava um buraco e conta o segredo. As gaitas dos pastores revelam o segredo do príncipe.
PROVA GLORIFICADORA	O rei verifica que são as gaitas dos pastores que dizem o segredo da corte. As fadas regressam ao reino e fazem desaparecer as orelhas de burro ao príncipe.

Seguindo a mesma ordem de ideias, tomemos ainda em consideração o esquema da dinâmica da narrativa defendido por Cristina Macário Lopes, em que a acção deverá passar por cinco estádios diferentes.

A narrativa, no seu *estado inicial*, parte de uma situação de *falta* uma vez que o rei “vivia muito triste por não ter filhos” (POB: 231) e, por isso, “mandou chamar três fadas para que fizessem com que a rainha lhe desse um filho” (POB: 231). “As fadas prometeram-lhe que os seus desejos seriam satisfeitos e que elas viriam assistir ao nascimento do príncipe” (POB: 231) mas, em forma de cobrança, fazem dois bons fadamentos e, ao terceiro, o príncipe ficou com umas orelhas de burro. Tudo corria bem até ao momento em que “chegou a idade em que ele tinha de fazer a barba” (POB: 231). A *perturbação* da narrativa surge, quando o barbeiro foi obrigado a guardar segredo, pois foi ameaçado de morte pelo rei: “farás a barba ao príncipe, mas se disseres a alguém (...), morrerás” (POB: 231). Angustiado com o segredo do príncipe, o barbeiro, aconselhado pelo padre, contou o segredo para um buraco, mas, nesse local, nasceu um canavial algum tempo depois. As canas desse canavial, quando cortadas pelos pastores e transformadas em gaitas, apenas tocavam umas vozes que diziam “Príncipe com orelhas de burro” (POB: 232). É nesta parte da narrativa que surge a *transformação*, uma vez que logo a seguir surge a *resolução* da acção pela última visita das fadas que fizeram desaparecer as orelhas

de burro ao príncipe. A narrativa chega ao *estado final*, quando “as gaitas que os pastores faziam das canas do tal canavial deixaram de dizer: «Príncipe com orelhas de burro.»” (POB: 232). Poderemos então resumir e esquematizar a dinâmica da narrativa, segundo o modelo defendido por Cristina Macário Lopes, assim:

ESTADO INICIAL	Situação de <i>falta</i> . O rei queria muito um filho e por isso pediu a intervenção das fadas; um fadamento, após o nascimento, fez crescer orelhas de burro ao príncipe
PERTURBAÇÃO	Um o barbeiro foi chamado para fazer a barba ao príncipe. Sob pena de morte, prometeu guardar segredo
TRANSFORMAÇÃO	Incomodado com o segredo, foi contá-lo para um buraco que se encheu de canaviais. Essas canas <i>cantavam</i> o segredo do príncipe
RESOLUÇÃO	As três fadas voltaram ao reino e fizeram desaparecer as orelhas de burro ao príncipe
ESTADO FINAL	As gaitas dos pastores, feitas das canas do canavial, deixaram de <i>cantar</i> “Príncipe com orelhas de burro” e o conto termina numa situação de <i>falta reparada</i> ou <i>equilíbrio</i>

Desta forma, podemos então concluir que este conto segue o esquema canónico, pois parte de uma *situação de falta* “era uma vez um rei que vivia muito triste” (POB: 231), atravessa um período de *perturbação* e termina numa situação de *equilíbrio*, porque “qual não foi o contentamento do rei, da rainha e do príncipe ao ver que já lá não estavam as tais orelhas de burro! Desde esse dia as gaitas (...) deixaram de dizer: «Príncipe com orelhas de burro.»” (POB: 232).

1.2. Boa sentença

Boa sentença (cf. Anexo I – 2) é um dos contos do livro *Contos para a Infância* escritos por Guerra Junqueiro e publicado pela primeira vez em 1877. Este livro reúne uma

colectânea de textos dedicada às “almas intuitivas que os adivinham” (Junqueiro 1999: 11), as crianças.

Começamos então a análise ao conto *Boa sentença*³ pela intriga. A acção está centrada num alforge que foi perdido por um homem rico mas muito avarento. Esse alforge continha uma quantia em oiro bastante avultada. A quem o devolvesse, o homem rico anunciou uma recompensa de cem mil réis de alvíssaras. Um camponês, ao encontrar um alforge com setecentos mil réis, quis devolvê-lo ao homem rico mas este, ao verificar a quantia que estava dentro do alforge, de imediato acusou o camponês de já ter retirado a sua recompensa. Sentindo-se atraído, o camponês entregou o caso a um juiz que sentenciou entregar o saco ao camponês e aconselhou o homem rico a aguardar que alguém encontrasse o alforge com os oitocentos mil-réis, pois este não poderia ser o seu, uma vez que não tinha a quantia que ele afirmava ter. Na opinião do juiz, o alforge encontrado não era o que o homem rico havia perdido.

Apesar da linearidade do conto, está bem evidente a moral da história: a honestidade conduz-nos sempre pelo caminho certo. Na verdade, é dito ao camponês: “bom homem, leva o dinheiro que encontraste [disse o juiz]” (BS: 58). Já a avareza leva a que todos os outros não nos vejam com bons olhos, pois “vendo a má-fé do avarento (...) [o juiz sentenciou:] *o único conselho que passo a dar-te, é que tenhas paciência*” (BS: 57-58).

Assim sendo, e de acordo com o esquema actancial de por J. Courtès, podemos considerar que o camponês foi o protagonista da narrativa, uma vez que foi este que superou as três provas propostas pelo linguista como estruturação da acção. A *prova qualificadora* é atribuída ao camponês, quando este encontra o alforge e vai ao encontro do homem rico: “apresentou-se-lhe em casa um honrado camponês levando o alforge” (BS: 57). Sendo o camponês homem tão honesto não poderia permitir que o *prometido não fosse cumprido*, uma vez que ele não fizera o que o homem rico o acusara: “vejo meu amigo, que recebeste adiantado os cem mil-réis de alvíssaras; estamos pagos por conseguinte” (BS: 57). Sentindo-se ofendido pela avareza do homem rico, uma vez que “o

³ A partir deste momento, o conto *Boa sentença* é referido através da sigla BS, título do conto analisado, seguido do número da página.

bom camponês (...) nem por sombras tocara no dinheiro” (BS: 57), este decidiu apresentar a sua situação a um juiz, pois “não podia nem devia contentar-se com semelhantes agradecimentos” (BS: 57). É neste ponto da narrativa que o camponês se qualifica para a *prova decisiva*. A *prova glorificadora* do camponês ocorre no momento em que o juiz recontou o sucedido, dizendo: “um de vós perdeu oitocentos mil-réis; o outro encontrou um alforge apenas com setecentos. Resulta daí claramente que o dinheiro que o último encontrou não pode ser o mesmo a que o primeiro se julga com direito” (BS: 57-58). E sendo juiz proferiu a sentença ao camponês: “bom homem, leva o dinheiro que encontraste até que apareça o indivíduo que perdeu somente setecentos mil-réis” (BS: 58). E ao homem rico e avarento o juiz aconselhou-o, dizendo: “o único conselho que passo a dar-te, é que tenhas paciência até que apareça algum que tenha achado os oitocentos mil-réis” (BS: 58). Podemos então representar o que acabámos de apresentar no seguinte esquema:

PROVA QUALIFICADORA	O camponês encontrou o alforge com 700 mil-réis, que foi entregar ao homem rico
PROVA DECISIVA	O camponês apresentou o caso ao juiz
PROVA GLORIFICADORA	A sentença do juiz, que atribuiu todo o dinheiro ao camponês, deixou o homem rico sem nada, entregue à sua avareza

Para terminarmos a análise do conto, importa ainda fazer um estudo da dinâmica da narrativa, de acordo com a perspectiva de Cristina Macário Lopes. O *estado inicial* do conto corresponde a uma situação de *falta*, pois “um homem rico (...) tinha perdido dentro de um alforge uma quantia em ouro bastante avultada” (BS: 57). Para reparar esta falta, o mesmo homem “anunciou que daria cem mil-réis de alvissaras a quem lhe trouxesse” (BS: 57). A *perturbação* é desencadeada por um homem que surge na casa do homem rico para entregar o suposto alforge perdido: “apresentou-se-lhe em casa um honrado camponês levando consigo o alforge” (BS: 57). O homem rico e avarento, não querendo pagar a recompensa a quem lhe devolveu o alforge, “contou o dinheiro, e disse: - Deviam ser oitocentos mil-réis (...); no alforge encontro apenas setecentos; vejo meu amigo, que

recebeste adiantado os cem mil-réis de alvíssaras; estamos pagos por conseguinte” (BS: 57).

O momento de *transformação* da acção inicia-se, quando “o bom camponês (...) não podia nem devia contentar-se com semelhantes agradecimentos” (BS: 57) e, por isso mesmo, “foram ter com o juiz” (BS: 57). Exposto o caso ao senhor detentor da justiça e do bem – o juiz – este rapidamente declarou que o “dinheiro que o último encontrou não [podia] ser o mesmo a que o primeiro se julga[va] com direito” (BS: 58). É aqui, com a interpretação de um engano, que se inicia a *resolução* da acção, porque, no final, o juiz decide entregar o dinheiro ao camponês e, desta forma, *premiar* a honra deste humilde homem: “leva o dinheiro que encontraste” (BS: 58). Alegando ter-se tratado de um engano e do alforge errado, o *estado final* da narrativa tem lugar com o *castigo* que o juiz dá ao homem rico, ao dizer-lhe para ele ter “paciência até que apareça algum [indivíduo] que tenha achado os oitocentos mil-réis” (BS: 58). Desta forma, a acção da narrativa termina com o mesmo *estado de falta* para o homem rico e de *equilíbrio* para o camponês. A falta esteve perto de ser reparada, mas a avareza do homem rico fez com que permanecesse até ao final do conto. O *estado final* para o camponês é inversamente proporcional.

Esquemáticamente, poderemos representar o modelo da dinâmica da narrativa de Larivaille e seguido por Cristina Macário Lopes, da seguinte forma:

ESTADO INICIAL	Homem rico que perdeu um alforge com muito dinheiro e prometeu alvissaras a quem o encontrasse (situação de <i>falta</i>)
PERTURBAÇÃO	Um camponês encontrou um alforge com dinheiro que quis devolver
TRANSFORMAÇÃO	Por achar que faltava dinheiro, o homem rico não cumpriu a promessa da recompensa. Sentindo-se injustiçado, o camponês entrega o caso a um juiz
RESOLUÇÃO	O juiz entrega o dinheiro ao camponês, alegando não se tratar do alforge perdido
ESTADO FINAL	O camponês ficou com o dinheiro e o homem rico teve de aguardar pela devolução dos oitocentos mil-réis

Centremo-nos agora nas três personagens intervenientes neste conto: o homem, o camponês e o juiz. É curioso o conto centrar-se no género masculino da espécie humana: o homem. O homem é visto como um complexo conjunto de combinações de elementos, mais ou menos harmoniosa (Chevalier e Gheerbrant 1982: 370). Isto quer dizer que o ser humano pode representar o que de mais maquiavélico possa existir, representar a honra e o trabalho e ainda a justiça como reposição do bem e do mal, ou seja, a reposição da ordem.

O conto inicia com a apresentação do homem “um homem rico, mas avarento” (BS: 57). O adjectivo *rico* é imediatamente seguido de um outro adjectivo com um sentido negativo, *avarento*. A personagem homem vai crescendo em densidade, pois é apresentado pela astúcia e artimanha que vai realizando ao longo da narrativa: “Anunciou que daria [uma recompensa] (...) contou o dinheiro [que lhe entregaram] (...) [e disse] estamos pagos” (BS: 57). A avidez do homem rico será tida como uma punição no final do conto, quando o juiz lhe diz para aguardar, pacientemente, que alguém encontre realmente um alforge com a quantia que ele afirmava ter perdido: “o único conselho que passo a dar-te, é que tenhas paciência até que apareça algum que tenha achado os oitocentos mil-réis” (BS: 58).

Segue-se o camponês que é apresentado como “um honrado camponês” (BS: 57) deixando, desde logo, antecipar que é um homem cumpridor da sua palavra, numa época em que a honra da pessoa valia mais do que qualquer fortuna. O camponês, neste conto, representa o trabalho, a dignidade e a honestidade. Por todas estas características, que foram sendo apresentadas ao longo do conto, podemos afirmar que esta personagem foi crescendo em densidade actuante, uma vez que, também sentindo-se enganado pelo homem rico decide ir ter com um juiz: “o bom camponês que nem por sombras tocara no dinheiro, não podia nem devia contentar-se com semelhantes agradecimentos. Foram ter com o juiz” (BS: 57). A recompensa pela sua correcta atitude é premiada, quando o juiz, tecendo rasgados elogios ao carácter do camponês, lhe entrega o dinheiro do alforge dizendo: “tu, meu bom homem, leva o dinheiro” (BS: 58). Na sentença do juiz, podemos ainda observar um voto de confiança no honesto camponês, uma vez que o juiz lhe confiou o dinheiro que aparentemente algum desconhecido teria perdido: “leva o dinheiro que encontraste até que apareça o indivíduo que perdeu somente setecentos mil-réis” (BS: 58).

O juiz, “pessoa que tem como função administrar a justiça, fazer valer o direito” (AAVV 2001: 2196), surge no conto, quando o camponês se sente atraído: “o bom camponês (...) não podia nem devia contentar-se (...). Foram ter com o juiz” (BS: 57). Afinal, é ao juiz que cabe “resolver graciosamente uma situação duvidosa” (AAVV 2000: 1121).

Desde cedo, neste conto, o juiz revela-se astuto e perspicaz, pois “vendo a má-fé do avaro, deu a (...) sentença” (BS: 57); de imediato, ele percebe qual a intenção do homem rico e reconta, à sua maneira, o sucedido: “um de vós perdeu oitocentos mil-réis; o outro encontrou um alforge apenas com setecentos” (BS: 57). Desta forma, rapidamente todos percebem que não poderá tratar-se do mesmo alforge e, mesmo antes de o anunciar, percebe-se que o juiz não tem intenções de entregar o alforge ao homem rico: “resulta daí claramente que o dinheiro que o último encontrou não pode ser o mesmo a que o primeiro se julga com direito” (BS: 57-58). No final do conto, o juiz *premeia* o camponês entregando-lhe o dinheiro, dando mesmo a entender que o dinheiro não é seu, “meu bom homem, leva o dinheiro que encontraste até que apareça o indivíduo que perdeu somente setecentos mil-réis” (BS: 57) e *pune* o homem rico aconselhando-o a ser paciente: “o único conselho que passo a dar-te, é que tenhas paciência até que apareça algum que tenha

achado os oitocentos mil-réis” (BS: 58). Desta forma, deu-lhe a entender que a ganância nos pode levar o que temos certo, pois: *quem tudo quer, tudo perde*.

Quanto ao narrador, apesar de não-participante, assume um discurso muito próximo do leitor, pela partilha de sentimentos [“o nosso homem” (BS: 57)] deixando já perceber que este seria bom, colocando-se também o narrador do lado do camponês.

A interacção que as personagens vão desenvolvendo ao longo do conto contribui para o desenrolar da acção. O esquema actancial de Greimas, que a seguir apresentamos, dá-nos uma visão de como tudo decorre:



O homem rico – *sujeito* e *destinador* da acção – havia perdido um alforge – *objecto* – com setecentos mil-réis. A avareza – *adjuvante* – do homem rico contribuiu para que o camponês e o juiz – *oponentes* – decidissem que ele não poderia ficar com o alforge de setecentos mil-réis, uma vez que não era a quantia que afirmava ter perdido. A mesquinhez do homem rico fez com que o camponês fosse também o *destinatário* da acção, pois foi a este que, no final, o alforge foi entregue.

Para terminar, resta-nos acrescentar que o único espaço que nos é revelado ao longo do conto é a casa do homem rico “apresentou-se-lhe em casa” (BS: 57). Esta é a única referência a um espaço físico e não nos adianta mais nenhum pormenor. Talvez seja por nos querer indicar a ideia de poder e supremacia do homem rico.

1.3. *O engenhocas do meu bairro*

Segredos é o nome de um livro de contos que António Mota escreveu. Nesse livro, o autor reúne “dez histórias (...) que convidam a viajar ao lado do sonho e das coisas

marcantes da vida que nos acontecem em secretos dias que nunca mais esquecemos” (Mota 2006⁴). E porque é o sonho que faz acreditar o ser humano, é ele que faz com que avancemos, escolhemos o conto *O engenhocas do meu bairro*⁵ (cf. Anexo I – 3) para análise e estudo nesta investigação.

A narrativa começa por nos dar a conhecer o espaço onde se encontra o protagonista da acção “no meu bairro, na barbearia Beleza, trabalha o meu amigo Inácio” (EMB: 20).

O *bairro* é considerado um espaço de união social, onde todos se conhecem e, se necessário for, todos se juntam por uma causa comum; de facto, no bairro existe “em regra um elevado espírito de coesão social e fortes laços de vizinhança, traduzindo-se numa organização informal bastante intensa” (AAVV 2000: 1406). Já a *barbearia*, local de trabalho do Inácio, é um ponto de encontro e de partilha de opiniões, em regra, frequentado só por homens. De acordo com F. C. Pires de Lima, a actividade do barbeiro “vem de longe: a de informador dos casos do dia, bordados da fantasia e da loquacidade que desde sempre se lhe reconheceu” (Lima *apud* AAVV 2000:167-168). Podemos afirmar que a definição do espaço vai sendo cada vez mais restrita, pois começa no bairro, passa para a barbearia *Beleza* para terminar na casa do Inácio, personagem do conto. Esta restrição do espaço vai colocando o leitor em estado de alerta, pois são locais onde se passam episódios muito próprios e frequentemente caricatos. A descrição da casa, local de acolhimento mas igualmente símbolo da “atitude e posição dos homens face às potências soberanas” (Chevalier e Gheerbrant 1982: 166), é iniciada de forma exclamativa: “fui a casa dele e fiquei de boca aberta!” (EMB: 20). Rapidamente o leitor percebe que algo de fantástico se passará naquele espaço. Depressa se passa para uma descrição pormenorizada da casa: “na casa de banho (...), na sala (...) e, no quintal...” (EMB: 20) e, em cada um destes espaços, o narrador concentra a nossa atenção numa das invenções do dono da casa.

O narrador, que identificamos como sendo um narrador homodiegético, de acordo com a terminologia proposta por Genette, pois este “é a entidade que vincula informações

⁴ A citação acima exposta foi retirada da contra-capta do livro, pelo que não tem paginação.

⁵ A partir deste momento, o conto *Engenhocas do meu bairro* é referido através da sigla EMB, título do conto analisado, seguido do número da página.

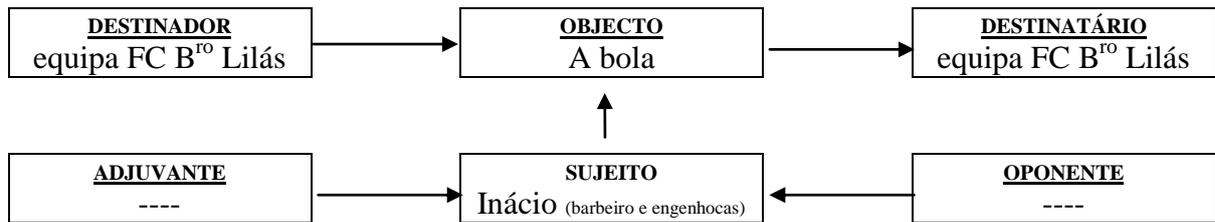
advindas da sua própria experiência diegética” (Reis e Lopes 2007: 265), descreve a acção na primeira pessoa e é ele que nos conduz ao longo da narrativa: “no meu bairro (...) trabalha o meu amigo (...). Um dia, fui a casa dele e fiquei de boca aberta! Agora anda a trabalhar [num projecto e] por isso, o meu amigo Inácio anda muito atarefado” (EMB: 20-22). Este narrador assume um papel de personagem secundária, desprovida de nome e de acção.

A personagem deste conto é apenas o Inácio “que é um excelente barbeiro. E nas horas livres, um extraordinário inventor” (EMB: 20). O Inácio é apresentado pelo narrador como um amigo e um trabalhador exemplar: “o meu *amigo* Inácio, (...) é um *excelente* barbeiro” (EMB: 20). Ora, ao termos em consideração que a barba é “símbolo de virilidade, de coragem, de sabedoria” (Chevalier e Gheerbrant 1982: 115) e os cabelos representam, na maioria das vezes, “algumas virtudes ou certos poderes do homem: a força” (Chevalier e Gheerbrant 1982: 137), podemos então afirmar que esta personagem está repleta de qualidades que farão dele alguém de excepcional para a narrativa. Este interveniente ainda dedica as suas horas livres às invenções mais extraordinárias: “na casa de banho tem uma maquineta com vinte e quatro braços de plástico e quarenta e oito mãos (...) que o lavam (...). Na sala, há uma roseira que dá laranjas todo o ano e, no quintal, uma videira que produz uvas, bananas de meio metro e amoras que chegam a pesar quilo e meio” (EMB: 20). Com tal descrição das invenções desta personagem, rapidamente nos apercebemos que estamos perante alguém que, pela frente, certamente terá um grande desafio para resolver: “agora anda a trabalhar num projecto fabuloso” (EMB: 22). O desafio surge, quando nos é apresentada a equipa de futebol do bairro que apresenta maus resultados, pois “os sócios estão muito tristes, o treinador anda aflito, e os jogadores dizem que a culpa não é deles” (EMB: 22). Não sendo a culpa dos árbitros, como fácil e habitualmente se culpam, é desta vez culpa da “bola de cada partida que, à medida que o tempo vai passando, fica insuportavelmente pesada” (EMB: 22). Cabe então ao Inácio “inventar uma bola que corra sozinha para dentro da baliza” (EMB: 22). Grande é o desafio que esta personagem tem pela frente!...

De acordo com o que acabámos de expôr, parece-nos oportuno apresentar o esquema actancial de Greimas em que partindo do *sujeito* “barbeiro e engenhocas Inácio” e considerando que a bola é o *objecto* da acção, verificamos que estamos perante um

sincretismo actancial, pois a equipa do *Futebol Clube do Bairro Lilás* desempenha duas funções na narrativa: a equipa é, simultaneamente, *destinador* e *destinatário* da acção. Considerámo-la *destinador*, uma vez que é a equipa o centro das preocupações “desde que começou o campeonato, só tem perdido” (EMB: 22). É ainda *destinatário*, porque é a equipa de futebol quem vai beneficiar com o invento.

Esquemáticamente, podemos representar assim:



Numa perspectiva sobre a dinâmica da narrativa e recorrendo ao modelo preconizado por Courtès (Courtès 1979: 13), podemos afirmar que a *prova qualificadora* é superada pelo Inácio, uma vez que esta personagem, ao longo da vida, foi prestando provas à sociedade da sua competência: “excelente barbeiro [e] extraordinário inventor” (EMB: 20). Já a *prova decisiva* surge, quando ele se predispõe a ajudar a equipa do *Futebol Clube do Bairro Lilás*, pois coloca-se “a trabalhar num projecto fabuloso. (...) Vai inventar uma bola que corra sozinha para dentro da baliza” (EMB: 22). Esta *prova decisiva* vai habilitar, ou não, o protagonista para a *prova glorificadora*. Desconhecemos se o Inácio conseguiu, ou não, inventar a tal bola, uma vez que estamos diante de uma narrativa com um final aberto, terminando com a revelação do projecto que o Inácio tinha em mãos.

Esquemáticamente, poderemos representar a dinâmica desta narrativa, segundo Courtès, da seguinte forma:

PROVA QUALIFICADORA	Inácio é um excelente barbeiro e extraordinário inventor de máquinas e plantas
PROVA DECISIVA	Projecto para inventar uma bola especial
PROVA GLORIFICADORA	---- Fim em aberto, sem ainda se saber o que vai resultar da invenção que Inácio tem em mãos

Se optarmos por uma análise de acordo com o modelo de Cristina Macário Lopes, então, partimos de um *estado inicial* em que nos é apresentado o Inácio, o amigo do narrador, personagem essa que tem uma profissão: “o meu amigo Inácio (...) é um excelente barbeiro” (EMB: 20). A *perturbação* na narrativa surge, quando nos é informado que o Inácio é “nas horas livres, um extraordinário inventor” (EMB: 20). Ele inventou “uma maquina com vinte e quatro braços de plástico e quarenta e oito mãos (...) que o lavam, (...) uma roseira que dá laranjas todo o ano e (...) uma videira que produz uvas, bananas (...) e amoras” (EMB: 20). Apesar no *non-sense* presente nas invenções desta personagem, tudo é permitido, uma vez que se tratam disso mesmo, de invenções, do sonho, da procura. Neste estádio, verificamos que a ordem natural da realidade é colocada em causa mas, ao mesmo tempo, deixa-nos ficar uma semente para a acção.

A descrição do Inácio deixa de ser relevante, para nos ser apresentada a equipa de futebol do bairro; é neste momento que surge a *transformação* da acção. A “equipa do Futebol Clube do Bairro Lilás está fracota. Desde que começou o campeonato, só tem perdido. Os sócios estão muito tristes, o treinador anda aflito, e os jogadores dizem que a culpa não é deles. A grande responsável é a bola” (EMB: 22). A única solução que é apresentada para contrapor a este rol de maus resultados, surge no estádio da *resolução* da narrativa quando o autor nos informa que o Inácio “anda a trabalhar num projecto fabuloso. (...) Vai inventar uma bola que corra sozinha para dentro da baliza” (EMB: 22). Assim termina o conto, deixando o fim em aberto, sem nos dar a entender se o desafio será, ou não, concretizado. O *estado final* fica em aberto, permitindo assim ao leitor ser ele mesmo a imaginar o que será feito deste extraordinário inventor, o Inácio, e da equipa do *Futebol Clube do Bairro Lilás*.

Finalizamos então esta análise com o esquema da dinâmica da narrativa, de acordo com o modelo seguido por Cristina Macário Lopes:

ESTADO INICIAL	Inácio, barbeiro de profissão
PERTURBAÇÃO	Nos tempos livres é um extraordinário inventor: inventou uma máquina para as rotinas de higiene e manipulou plantas
TRANSFORMAÇÃO	A equipa de futebol do bairro tem apresentado maus resultados e todos culpam a bola
RESOLUÇÃO	Projecto para inventar uma bola que corra sozinha para a baliza
ESTADO FINAL	---- Fim em aberto

1.4. A história da Lua e do Marinheiro

Manuel António Pina dá voz a um escaravelho e assim faz perpetuar o simbolismo deste pequeno insecto, o simbolismo da ressurreição (Chevalier e Gheerbrant 1982: 293). É através do escaravelho que as histórias se sucedem no livro *Histórias que me contaste tu*. É nestas histórias, histórias de sonho e de fantasia, que surge o conto *A história da Lua e do Marinheiro*⁶ (cf. Anexo I – 4).

Este conto inicia com a afirmação contraditória: “era uma vez um marinheiro que andava sempre na lua” (HLM: 38). Ora, todos nós sabemos que o lugar dos marinheiros é no mar, na água, e não na lua, astro tão longínquo. Se andava na lua, então não seria um marinheiro, mas sim um astronauta. Esta afirmação inicial é reforçada com a continuação do conto: “em vez de andar num barco, como toda a gente (quer dizer, como todos os marinheiros), andava na lua” (HLM: 38). Se este marinheiro andava sempre na lua, é porque era muito distraído ou então um grande sonhador. E é desta forma que nos é apresentada a única personagem do conto: um rapaz de que não se conhece a idade nem o porte, apenas se adivinha que poderá ser alguém com características de sonhador ou então de distraído.

⁶ A partir deste momento, o conto *História da Lua e do Marinheiro* é referido através da sigla HLM, título do conto analisado, seguido do número da página.

Esta ténue fronteira entre a distração e o sonho continua no conto “como se distraía pelo caminho, chegava todos os dias atrasado ao porto e perdia sempre o barco” (HLM: 38) e é reforçada com a seguinte frase: “então sentava-se no cais com os pés a balouçar sobre a água e ficava longas horas a olhar o céu” (HLM: 38). Mais uma vez encontramos-lo em dois opostos: o mar e o céu. E é no jogo desta dicotomia que o conto avança, baloiçando sempre entre o mar e o céu.

O marinheiro, personagem do mar, passava o seu tempo, não a navegar, mas sim a sonhar com a lua “ – É além que eu ando (...) [pensava] fitando a lua. - Parece que estou aqui sentado, mas ando além” (HLM: 38). Uma vez perdido o barco, o marinheiro preferia ficar sentado no porto, ainda de noite, e sonhar acordado com as viagens que eventualmente poderia fazer. Esta insistente repetição do descuido do marinheiro faz o leitor questionar-se se alguma vez esta personagem terá embarcado numa navegação. Se esta dúvida é remetida para o leitor, é igualmente reforçada com o comentário da população acostumada a ver aquele rapaz no porto: “as pessoas passavam e diziam:”Lá está outra vez o marinheiro na lua!” ” (HLM: 38).

Antes de avançarmos na análise ao conto, importa reflectirmos sobre a simbologia da lua e do mar, elementos tão presentes na narrativa. A lua é

um símbolo dos ritmos biológicos (...), o tempo que passa, o tempo vivo, de que ela é a medida, pelas suas fases sucessivas e regulares. (...) A lua é para o homem o símbolo desta passagem da vida à morte e da morte à vida; ela é até considerada, por muitos povos, como o lugar desta passagem, a exemplo dos lugares subterrâneos. A viagem à lua ou até mesmo a vida imortal na lua, depois da morte terrestre, são reservadas, segundo certas crenças, aos privilegiados: soberanos heróis, iniciados, mágicos. A lua é um símbolo do conhecimento indirecto, discursivo, progressivo, frio. A lua, *astro das noites*, evoca metaforicamente a beleza, e também a luz na imensidade tenebrosa. Mas não sendo esta luz mais que um reflexo da luz do sol, a lua é apenas o símbolo do conhecimento por *reflexo*, isto é, do conhecimento teórico, conceptual, racional (...). A lua é também o símbolo do sonho e do inconsciente, bem como dos lugares nocturnos. Mas o inconsciente e o sonho fazem parte da vida nocturna. O complexo simbólico lunar e inconsciente associa à noite os elementos água e terra, com as qualidades de frio e de humidade, em oposição ao simbolismo solar e consciente (Chevalier e Gheerbrant 1982: 418-421).

Assim sendo, podemos depreender que, neste conto, o marinheiro é um privilegiado, pois passa o tempo a realizar as suas viagens concentrado na lua; tem o corpo em terra e a mente na lua, concretizando assim as suas viagens pelo conhecimento teórico e não pelo experimental e vivido. A personagem oscila entre o fictício e o real. E o real é o mar, que lhe proporciona a possibilidade de viajar, pois o mar é

Símbolo da dinâmica da vida. Tudo sai do mar e a ele regressa: lugar de nascimento, o mar simboliza um estado transitório entre as possibilidades ainda informais e as realidades formais, uma situação de ambivalência que é a da incerteza, da dúvida, da indecisão, e que pode terminar bem ou mal. Daí que o mar seja ao mesmo tempo a imagem da vida e da morte. (...) O mar goza da propriedade divina de dar e tirar a vida (Chevalier e Gheerbrant 1982: 439).

Voltemos agora à análise do conto para melhor compreendermos esta simbologia da lua e do mar.

O estado de sonho e imaginação do marinheiro é quebrado, quando “um dia, o marinheiro tirou por momentos os olhos do céu e viu a lua em forma de barco (...) brilhando no mar” (HLM: 38). Rapidamente este narrador conduz-nos de um estágio de sonho e ilusão e atira-nos para a veracidade do marinheiro (que estava no porto, sentado no cais, quase a tocar a água com os pés e a olhar incessantemente para a lua) que, numa atitude que não sendo habitual, tirou os olhos do céu e voltou a olhar para o mar, sua realidade. Apanhado pela surpresa de a lua estar reflectida na água, e assim parecer um barco, o forte desejo do marinheiro poder embarcar conduziu-o até à água. E a dúvida do leitor (mas a certeza deste marinheiro) volta a ser colocada, quando, maravilhado, o marinheiro afirma: “ – A lua!, disse ele surpreendido, levantando-se. – A lua veio ter comigo, há quanto tempo a esperava!” (HLM: 38). Ora, seria de esperar que um marinheiro aguardasse pelo seu barco de navegar no mar, mas esperar que a lua viesse ter consigo já está fora do que seria de supor. Mas sempre acreditando no seu sonho, este marinheiro “desceu as escadas do cais até à água, meteu-se pelo mar dentro e subiu para a lua” (HLM: 38). Voltamos outra vez ao jogo dos opostos: o marinheiro *desce* até à água para *subir* à lua. Não estão estes dois elementos da Terra em sentidos opostos?! E, mais uma vez, voltamos a entrar no mundo da ilusão, do sonho, do imaginário, pois o marinheiro sente a lua reflectida como sendo um barco de verdade, o barco que todos os dias ele perde. Recordemos aqui que barco simboliza um veículo que transporta os mortos para uma outra dimensão (Chevalier e Gheerbrant 1982: 115). Mas é justamente neste momento da narrativa que a personagem assume a sua verdadeira função de marinheiro, pois ele “pôs-se ao leme, levantou a âncora, desfraldou as velas, e partiu para todos os sítios, indistintos e distantes, com que sempre sonhara” (HLM: 38). Na lua, no barco, no sonho, na imaginação, este marinheiro partiu à descoberta daqueles sítios onde se

imaginara, quando estava sentado no cais, pois “ninguém mais o viu” (HLM: 39). Esta viagem surge assim como a sua “busca da verdade, da paz, da imortalidade. (...) A viagem exprime um desejo profundo de mudança interior, uma necessidade de experiências novas, mais ainda do que de deslocação local” (Chevalier e Gheerbrant 1982: 691). No entanto, a importância desta personagem é realçada quando “a gente do porto repara às vezes no seu lugar, agora vazio, no cais” (HLM: 39).

As características de distraído e sonhador da personagem permanecem, pois as mesmas pessoas que marcam a ausência do marinheiro no cais continuam a afirmar que ele, o marinheiro, “deve andar por aí, na lua” (HLM: 39). E para que ao leitor não lhe restem dúvidas, o narrador heterodiegético – que narra esta história que conhece pela sua experiência de testemunha directa na história – ainda afirma e reitera que aquele marinheiro anda pela lua: “e anda, nunca nenhum marinheiro teve barco tão bonito” (HLM: 39).

Importa agora relacionar o conto com a perspectiva do teórico da semiótica J. Courtès (Courtès 1979: 13) em que, de acordo com a sua perspectiva, o marinheiro deveria ter atravessado três provas:

PROVA QUALIFICADORA	O marinheiro sentado no cais, após perder o seu barco
PROVA DECISIVA	O marinheiro ficava a olhar para a lua e sonhava que navegava no mar
PROVA GLORIFICADORA	Partida para o mar a bordo do seu barco, que a lua desenhava na água

O marinheiro habilita-se para a *prova qualificadora*, quando “chegava todos os dias atrasado ao porto e perdia sempre o barco” (HLM: 38) e, mesmo assim, “sentava-se no cais (...) e ficava longas horas a olhar o céu” (HLM: 38). Mesmo sem barco, este marinheiro era persistente na sua tarefa; mesmo sem barco, ficava no porto. Surge então a *prova decisiva* quando este, sentado no cais, “ficava longas horas a olhar o céu” (HLM: 38) e *segredando* com a lua murmurava: “parece que estou aqui sentado, mas ando além”

(HLM: 38). Desta forma, o marinheiro assegura ao leitor que pretende navegar pelo mar fora e, enquanto isso não acontece, persiste em ficar no cais e nunca perder o contacto com o mar.

Quando, finalmente, o marinheiro consegue entrar num barco e partir para todos os sítios, o marinheiro alcança então a *prova glorificadora*, pois ele “pôs-se ao leme, levantou a âncora, desfraldou as velas, e partiu para todos os sítios” (HLM: 38), tal como um verdadeiro marinheiro.

Ainda de uma forma mais pormenorizada, analisemos o conto de acordo com a perspectiva de Cristina Macário Lopes.

De acordo com os pressupostos desta crítica literária, o conto começa num *estado inicial* um estado de falta por parte do marinheiro, pois trata-se de uma personagem que “andava sempre na lua. Em lugar de andar num barco (...) como todos os marinheiros, andava na lua. Como se distraía pelo caminho, chegava todos os dias atrasado ao porto” (HLM: 38); ou seja, é um marinheiro que passa os seus dias na lua em lugar de se encontrar no mar. E a *perturbação* da acção é sugerida por isso mesmo, pois como o marinheiro “chegava todos os dias atrasado ao porto (...) perdia sempre o barco” (HLM: 38) e assim não participava nas viagens no mar. Na impossibilidade de seguir viagem no mar, este marinheiro contentava-se a sonhar, observando a lua sentado no cais: “sentava-se no cais com os pés a balouçar sobre a água e ficava longas horas a olhar o céu” (HLM: 38). E é esta atitude repetida vezes sem fim, que conduz à *transformação* da narrativa, uma vez que o marinheiro se sentia a navegar, pois murmurava com a lua: “é além que eu ando (...). Parece que estou aqui sentado, mas ando além” (HLM: 38).

A acção começa a ter a sua *resolução*, quando o marinheiro encontra a lua reflectida na água do mar “um dia, o marinheiro (...) viu a lua em forma de barco, a seus pés” (HLM: 38) e de imediato decide embarcar naquele barco em forma de lua: “desceu as escadas do cais até à água, meteu-se pelo mar dentro e subiu para a lua” (HLM: 38). Instantaneamente, o marinheiro assume o comando daquele barco, pois “pôs-se ao leme, levantou a âncora, desfraldou as velas, e partiu para todos os sítios” (HLM: 38). Desta forma, a narrativa chega ao seu *estado final*, onde se repara a *falta inicial* e se estabelece um *estado de equilíbrio*, pois este marinheiro tinha encontrado um barco que o transportou

“para todos os sítios, indistintos e distantes, com que sempre sonhara” (HLM: 38) e que continua a navegar, porque “ninguém mais o viu” (HLM: 39). Mas, como se de um presente se tratasse, não bastava ao marinheiro ter conseguido embarcar, como tinha o mais belo barco de todos: “nunca nenhum marinheiro teve barco tão bonito” (HLM: 39).

Resta-nos esquematizar esta análise feita, de acordo com o modelo proposto por Cristina Macário Lopes desta forma:

ESTADO INICIAL	Estado de <i>falta</i> . O marinheiro andava sempre distraído, na lua
PERTURBAÇÃO	Todos os dias chegava atrasado ao porto e por isso perdia o barco
TRANSFORMAÇÃO	Sentado no cais, o marinheiro sonhava que navegava no mar
RESOLUÇÃO	Embarcou no barco que a lua reflectiu na água
ESTADO FINAL	Navegou no seu barco em forma de lua

Para terminar a análise deste conto, apenas importa referir a forma como a personagem – o marinheiro – participa na acção. Para isso, tomamos como referência o modelo actancial proposto por Greimas, que esquematicamente representamos da seguinte forma (Greimas *apud* Soares 2003: 11):



Neste conto, apercebemo-nos da relação de dois sincretismos actanciais, uma vez que tanto o marinheiro como a lua desenvolvem várias acções que visam um único actor: é *sujeito* e *destinatário* o marinheiro, e *adjuvante* e *destinador* a lua.

Consideramos o marinheiro *sujeito* da acção, porque é ele e por ele que toda a acção se desenrola “era uma vez um marinheiro que (...) se distraía pelo caminho, chegava todos os dias atrasado ao porto e perdia sempre o barco. Então sentava-se no cais (...) e ficava longas horas a olhar o céu” (HLM: 38). E, simultaneamente, também consideramos o marinheiro como *destinatário* da acção, porque foi ele que embarcou no barco e viajou sem parar: “pôs-se ao leme, levantou a âncora, desfraldou as velas, e partiu para todos os sítios (...). Ninguém mais o viu” (HLM: 38-39). Da mesma forma, pensamos que a lua tanto é *adjuvante* da acção [“era uma vez um marinheiro que andava sempre na lua (...), na lua (...) [e] ficava longas horas a olhar o céu (...) fintando a lua” (HLM: 38)] como também é, simultaneamente, *destinador* da acção, pois foi a lua que se fez reflectir na água e foi o seu reflexo que permitiu a partida do marinheiro “um dia, o marinheiro (...) viu a lua em forma de barco, a seus pés, brilhando no mar. (...) A lua veio ter comigo (...) [pensou e] subiu para a lua (...) e partiu para todos os sítios” (HLM: 38).

Ainda neste conto, como *oponente* encontramos o grupo dos outros marinheiros (se realmente existiam) que partiam todos os dias sem esperar por este distraído e sonhador marinheiro: “chegava todos os dias atrasado ao porto e perdia sempre o barco” (HLM: 38). Como *objecto* da acção, consideramos o mar e o barco como meio de se manter no mar: “é além que eu ando (...). Parece que estou aqui sentado, mas ando além... (...) [E] meteu-se pelo mar dentro (...), pôs-se ao leme, levantou âncora, desfraldou as velas, e partiu para todos os sítios, indistintos e distantes, com que sempre sonhara. Ninguém mais o viu” (HLM: 38-39).

1.5. O Senhor Pouca Sorte

*O Senhor Pouca Sorte*⁷ (cf. Anexo I – 5) é um conto de Luísa Ducla Soares, editado pela primeira vez em 1985, e que foi reeditado em 2002, no livro *Gente Gira* com

⁷ A partir deste momento, o conto *O Senhor Pouca Sorte* é referido através da sigla SPS, título do conto analisado, seguido do número da página.

mais duas histórias da autora. Este conto é um exemplo característico do *non-sense* tão presente na escrita de Luísa Ducla Soares.

O conto inicia com a apresentação da personagem: um rapaz que, desde o dia em que nasceu, parecia predestinado à má sorte durante toda a sua vida e tudo estaria explicado pelo dia em que nascera: “aquele rapaz nasceu numa sexta-feira, dia treze, daí a sua pouca sorte” (SPS: 18). O número treze é “considerado como de mau agouro. (...) De uma forma geral, este número corresponde a um recomeço, com este matiz pejorativo de que se trata mais de refazer qualquer coisa do que renascer” (Chevalier e Gheerbrant 1982: 657). Ora, o nascimento deveria significar algo de bom, o início de um novo ciclo; mas não para este rapaz.

Trata-se ainda de uma personagem cujo nome próprio – Senhor Pouca Sorte – permite antever que é alguém predestinado às coisas menos boas e aprazíveis da vida; alguém que não consegue ver mais além do que os acontecimentos menos bons.

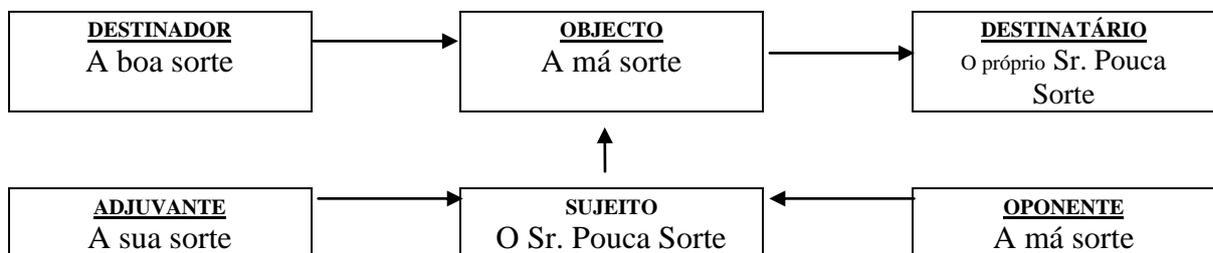
E, a partir desta apresentação, seguem-se inúmeras situações que ao longo da vida do rapaz lhe foram aparecendo e ele sempre as considerou como sendo algo de mau.

Este rapaz, ao longo da sua escolaridade, nunca esteve doente “para poder faltar à escola” (SPS: 18); sem ter carta de condução, “saíam-lhe sempre automóveis nas rifas. Já tinha 17 carros” (SPS: 18); gostava de ter sempre ovos frescos para fazer omeletes e para isso “comprou uma galinha (...). Mas a galinha só punha ovos de ouro” (SPS: 18). Ora, o ovo não surge no conto de forma inocente, uma vez que é “considerado como aquilo que contém o germe a partir do qual se desenvolverá a manifestação” (Chevalier e Gheerbrant 1982: 497) isto é, como o ovo não servia para o fim para o qual ele comprou a galinha, então nada do que pudesse sair dali era bom, mesmo que fosse ouro. Mas o conto prossegue: o rapaz não gostava de cerejas e, um dia, “quando caiu o helicóptero em que viajava, foi pousar, são e salvo, em cima de uma cerejeira” (SPS: 20); quando lhe roubaram os chouriços da dispensa, “o ladrão (...) deixou lá ficar, por esquecimento, um saco com pulseiras, brincos, anéis de brilhantes e colares de pérolas. Tudo jóias para senhora” (SPS: 20); “nunca casou porque tinha tantas namoradas, que não sabia qual havia de escolher” (SPS: 20); porque era proprietário da sua própria habitação, quando “rebentava um cano ou entrava chuva pelo telhado, não tinha senhorio que lhe pagasse o conserto” (SPS: 22); para regar a hortalça do quintal, mandou abrir um poço, mas “em vez

de água, saltou um repuxo de petróleo” (SPS: 22); quando “foi para a guerra como cozinheiro dos generais. Aumentou trinta quilos (...). Nem sequer foi condecorado” (SPS: 24). O facto de o conto terminar com o episódio que a personagem passa na guerra faz-nos recordar que o objectivo da guerra é a “destruição do mal, o restabelecimento da *paz*, da justiça, da harmonia” (Chevalier e Gheerbrant 1982: 360). Assim sendo, deveria a personagem pensar que terminara o seu ciclo de má sorte e que agora poderia começar a desfrutar de tudo aquilo que a vida lhe foi dando.

Esta ideia única de pouca sorte leva-nos à constatação de uma personagem plana, de acordo com E.M. Forster (Forster *apud* Reis e Lopes 2007: 322), sem densidade psicológica e que permanece sempre no mesmo registo, desde o início do conto até ao seu final. Esta personagem, em qualquer acontecimento, apenas experiencia o que de bom não acontece ou não tem.

A repetição da expressão “Que pouca sorte!”, que se repete nove vezes ao longo de todo o conto, quase leva o leitor acreditar que de facto este rapaz teve uma vida repleta de coisas menos boas. Essa ideia desfaz-se, ao analisarmos o conto sob a perspectiva de Greimas, que esquematicamente apresentamos de seguida:



Apesar do *non-sense*, os três actores presentes ao longo do conto (o Sr. Pouca Sorte, a boa sorte e a má sorte) traduzem uma relação de sincretismo, pois cada um deles desempenha dois actantes na acção.

O *sujeito* e o *destinatário* da acção, o Sr. Pouca Sorte, revelam ser os causadores do estado de descontentamento que é denunciado pela sua má sorte – *oponente* e *objecto* da acção. O que de bom acontece ao Sr. Pouca Sorte, apesar de *adjuvante* e *destinador*, é pouco valorizado ao longo do conto, muito embora nos apercebamos que são estes dois actantes os causadores do bem-estar na nossa personagem.

Estamos perante um conto que não tem uma evolução ao nível da narrativa, pois apenas é uma sucessiva enumeração de acontecimentos que vão surgindo na vida da personagem. É apresentada uma situação, em regra positiva [“nunca apanhou uma doença (...). Saíam-lhe sempre automóveis nas rifas (...) [;] comprou uma galinha, pois queria ovos frescos” (SPS: 18)] à qual se segue uma outra situação que não corresponde às expectativas do protagonista: “já tinha 17 carros, sem ter carta de condução. (...) [;] a galinha só punha ovos de ouro (...) [;] o ladrão que lhe assaltou a dispensa para roubar chouriços deixou lá ficar (...) um saco com (...) jóias para senhora (...). Mandou abrir um poço no quintal (...). Mas (...) em vez de água, saltou um repuxo de petróleo” (SPS: 18-22). Esta não correspondência às suas expectativas faz com que nos pareça que esta pessoa não tem sorte, pois cada uma das situações é reforçada com a expressão: “Que pouca sorte!” (SPS: 18-24). Este conto, por não corresponder ao *cânone* em termos de dinâmica da narrativa, não segue os modelos propostos por Courtès e por Cristina Macário Lopes. Na verdade, este conto não termina com a *prova glorificadora*, ou seja, um *estado final* de equilíbrio.

III Parte

APLICAÇÃO PEDAGÓGICA DO CONTO NA APRENDIZAGEM DA LEITURA

1. O público-alvo e as metodologias

Para o nosso estudo, seleccionámos duas turmas do 1º ano do *Liceu Francês do Porto*.

O *Liceu Francês do Porto* fica situado numa zona calma do centro da cidade do Porto, paredes-meias com a Fundação de Serralves. É um local apazível e, no seu interior, tem muitos espaços verdes destinados ao recreio dos alunos.

Esta escola assegura um ensino bilingue entre as Línguas Portuguesa e Francesa, desde os 3 anos do ensino pré-escolar até ao 11º ano do ensino secundário. Desde os 3 anos do ensino pré-escolar ao final do ensino primário (5º ano em França), cada turma tem dois professores titulares (um professor de Francês e um professor de Português) e o professor de Inglês (a partir dos 5 anos do pré-escolar).

O corpo docente desta escola é estável, repartido entre professores oriundos do sistema de ensino francês e professores do sistema educativo português e a Direcção da Escola é da responsabilidade de dois directores deslocados de França.

O nível sócio-económico dos alunos é assegurado pelo emprego que os progenitores têm, pois todos os pais têm habilitações de curso superior e alguns exercem cargos de chefia e até de diplomacia. Alguns pais chegam mesmo a acumular dois empregos. Vejamos o gráfico:

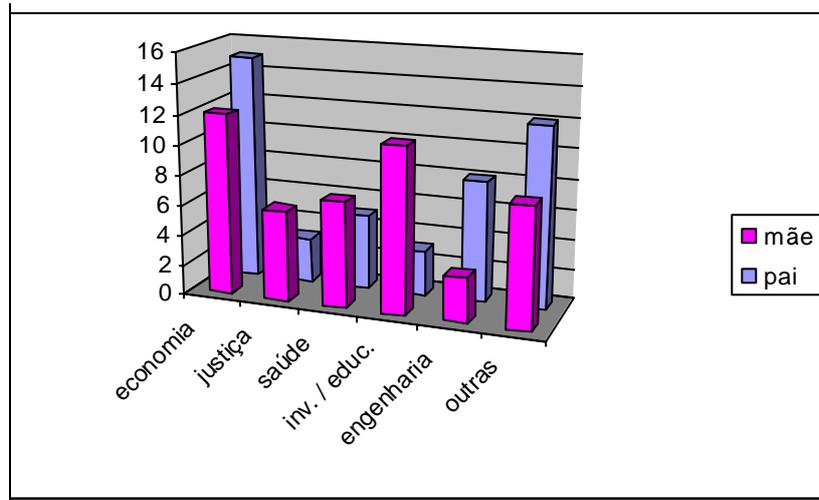


Gráfico 1 – Áreas de emprego dos pais dos alunos da amostra

Todos os alunos moram em habitação própria, na sua maioria em apartamentos com condomínios reservados e fechados. Nestes condomínios, têm equipamentos de lazer como jardins, piscina e, em alguns casos, ginásio.

O seio familiar é, na sua maioria, constituído pelos pais e irmãos: cerca de 46% dos alunos têm um irmão e 26% não têm irmãos.

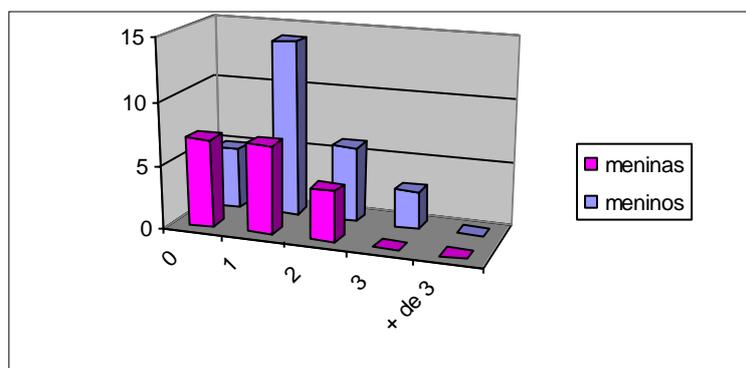


Gráfico 2 – Número de irmãos

Dos 15% de alunos em que os pais se encontram divorciados, dois alunos têm guarda conjunta, passando alternadamente as semanas com a mãe ou com o pai.

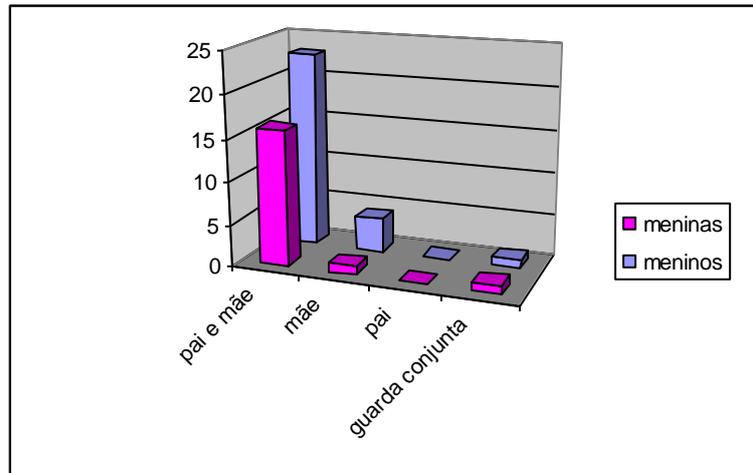


Gráfico 3 – Adultos que vivem com os alunos

Os alunos são em grande parte de nacionalidade portuguesa, embora existam alunos de nacionalidade francesa e outros com dupla nacionalidade.

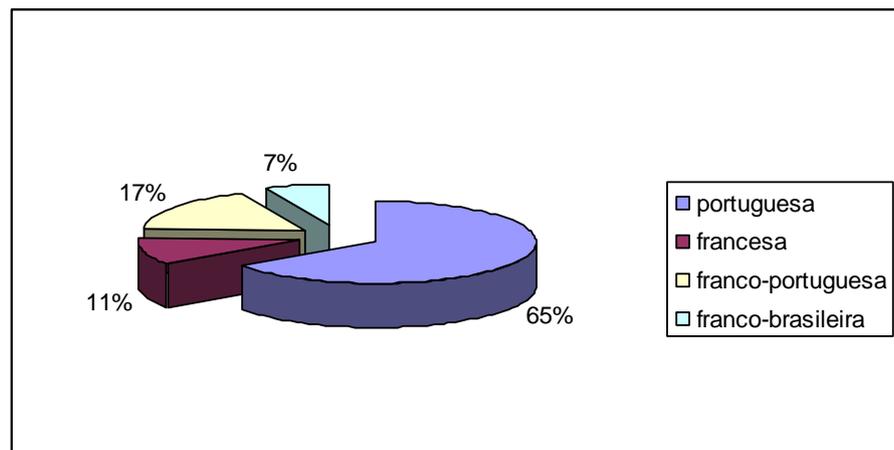


Gráfico 4 – Nacionalidade dos alunos da amostra

Todos os alunos falam e dominam as Línguas Portuguesa e Francesa, à exceção de um aluno que chegou a Portugal em Novembro de 2009 e que não fala o Português.

As duas turmas do 1º ano escolhidas têm quarenta e seis alunos no total.

Em ambas as turmas, verifica-se um certo desequilíbrio entre o número de meninas e de meninos, não sendo, contudo, um dado relevante para o nosso estudo.

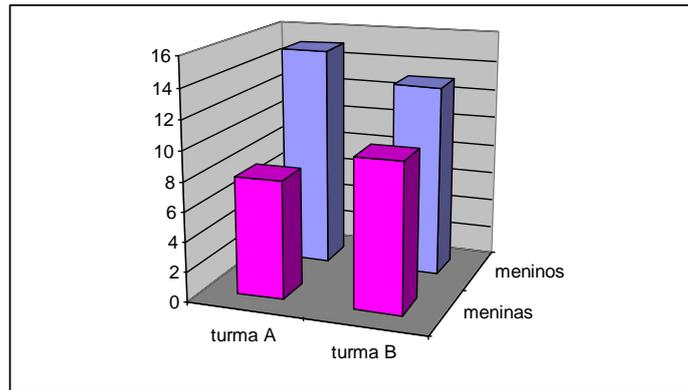


Gráfico 5 – Distribuição dos alunos por turmas

Os alunos nasceram todos no ano de 2003 variando, por isso, as suas idades ao longo do estudo entre os 6 e os 7 anos. Todos os alunos estão a frequentar pela primeira vez o 1º ano de escolaridade.

Estes alunos são crianças com um meio envolvente muito estimulante, o que os torna despertos e atentos com o que se passa em redor deles. Sentem-se motivados para as aprendizagens escolares e, conseqüentemente, para a aprendizagem da leitura.

Para o nosso estudo, é igualmente importante conhecermos quais os hábitos de leitura que os pais desenvolvem em conjunto com os seus filhos. Neste sentido, e com o preenchimento de um questionário, conseguimos apurar o seguinte:

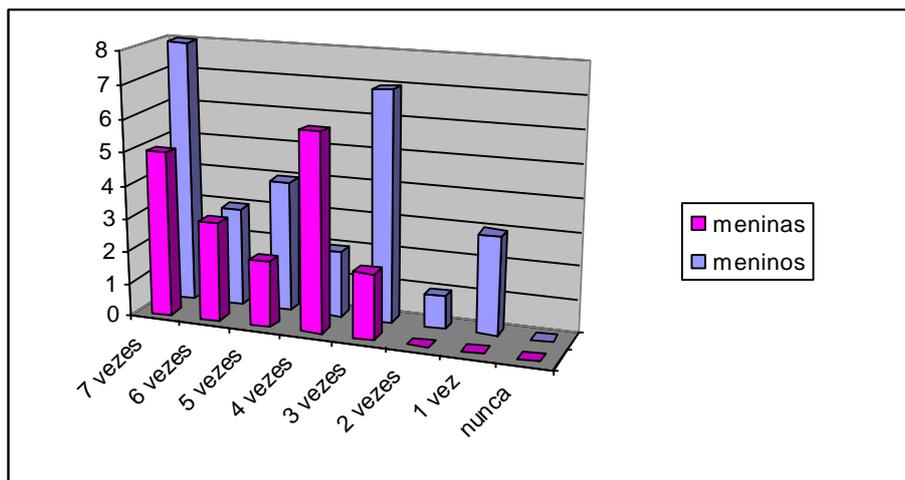


Gráfico 6 – Frequência semanal de leitura com e para os filhos

Dos quarenta e seis questionários, conseguimos apurar que todos os pais dizem ter semanalmente momentos de leitura com os seus filhos. Mais de metade dos alunos está em contacto com a leitura (em momento de recreação), pelo menos cinco vezes por semana. Dos restantes, 39% dos alunos partilham a leitura com os pais duas a quatro vezes por semana e 6,5% uma vez por semana.

No *Liceu Francês do Porto*, o processo de aprendizagem da leitura inicia-se no ensino pré-escolar, nas turmas dos 5 anos. De acordo com o projecto da escola, considera-se que um aluno dispõe de três anos para a aquisição e consolidação da leitura. Este processo inicia-se nos 5 anos e termina no 2º ano do ensino básico.

As primeiras aprendizagens da leitura dão-se com a consciencialização fonológica dos alunos e, num outro momento, mas paralelo ao primeiro, desenvolve-se um trabalho de descoberta do princípio alfabético:

Les enfants découvrent tôt le plaisir de jouer avec les mots et les sonorités de la langue. Ils scandent les syllabes puis les manipulent (enlever une syllabe, recombinaison plusieurs syllabes dans un autre ordre...). Ils savent percevoir une syllabe identique dans plusieurs mots et situer sa position dans le mot (début, milieu, fin) (Darcos 2008: 13).

Findo este primeiro ano de abordagem à leitura, e integrados já no 1º ano de escolaridade, os alunos fazem a aquisição da leitura em Língua Francesa e, com a intervenção do professor de Língua Portuguesa, três vezes por semana (em blocos de cerca de oitenta minutos), os alunos fazem uma transferência dos conhecimentos adquiridos em francês para a Língua Portuguesa.

Este é um trabalho em que a concertação entre os professores da turma é fundamental para que o sucesso da leitura se faça de forma coerente e progressiva, respeitando o ritmo de trabalho de cada aluno.

Assim sendo, e tendo em consideração que estes alunos se encontram na fase inicial do ensino formal da aprendizagem da leitura, decidimos entregar os contos aos alunos sem as ilustrações que alguns dos livros exibem. Por se tratarem de alunos que ainda não dominam a competência da leitura, no início do ano lectivo, optámos ainda por dividir os textos em pequenos excertos e aos poucos, de acordo com o trabalho a desenvolver, os alunos foram juntando todos os contos no denominado “Caderno de

Leitura”. Em cada excerto, existia sempre um espaço próprio para os alunos fazerem a ilustração do conto.

A leitura integral do conto só é conseguida ao final de várias aulas, variando com a altura do ano lectivo e do conto em estudo.

2. Actividades desenvolvidas

Antes de apresentarmos algumas das actividades que desenvolvemos com os alunos, é importante referir o método de ensino da leitura praticado no *Liceu Francês do Porto*.

O método de ensino da leitura nesta escola é baseado no método analítico-sintético. Recordamos que este método de ensino da leitura é centrado na construção do sentido e, consequentemente, na apreensão do mesmo. Cada aluno é convidado a criar afinidades com um determinado texto (dar-lhe sentido) e, a partir daí, vai descobrindo as regularidades da Língua, o seu funcionamento e estabelece comparações entre as palavras, chegando desta forma à leitura. É uma aprendizagem centrada na descoberta, no ensaio da *tentativa-erro* e na generalização das aprendizagens já realizadas. A curiosidade e perspicácia do aluno é fundamental para a sua progressão, pois quanto mais curioso se revelar, mais rapidamente faz a discriminação e decifração dos sons apresentados.

Repetidamente recorremos ao desenho e à legendagem de desenhos e gravuras, valorizando no início a repetição de palavras e sons, para assim chegarmos à leitura das sílabas e dos sons. Considera-se que é importante o aluno conhecer, desde o início, o assunto do texto para assim facilitar o seu processo de compreensão.

As actividades que desenvolvemos com os alunos variaram, de acordo com altura do ano, as aprendizagens já adquiridas e, como seria de esperar, com o objectivo do nosso estudo. Por isso mesmo, vamos apresentar as actividades que desenvolvemos com os

alunos a partir dos contos, que já analisámos anteriormente, e a sequência com que os mesmos foram apresentados aos alunos.

Para este estudo, importa ainda relembrar que estávamos perante um grupo em que um aluno não dominava a Língua Portuguesa e que era a primeira vez que estava em contacto com a Língua.

2.1. O Senhor Pouca Sorte

O Senhor Pouca Sorte (cf. Anexo I – 5) foi o primeiro conto que apresentámos aos alunos por se tratar de um conto muito linear, com frases curtas e muito repetitivas (características importantes e relevantes para o nosso estudo). Com este conto, pretendíamos ainda a aquisição dos ditongos, pois tratam-se de sons diferentes dos fonemas e grafemas da Língua Francesa.

Antes de apresentarmos o conto aos alunos, pedimos que reflectissem sobre qual o significado que atribuíam à expressão *ter pouca sorte*. As respostas foram surpreendentes. Eis alguns exemplos:



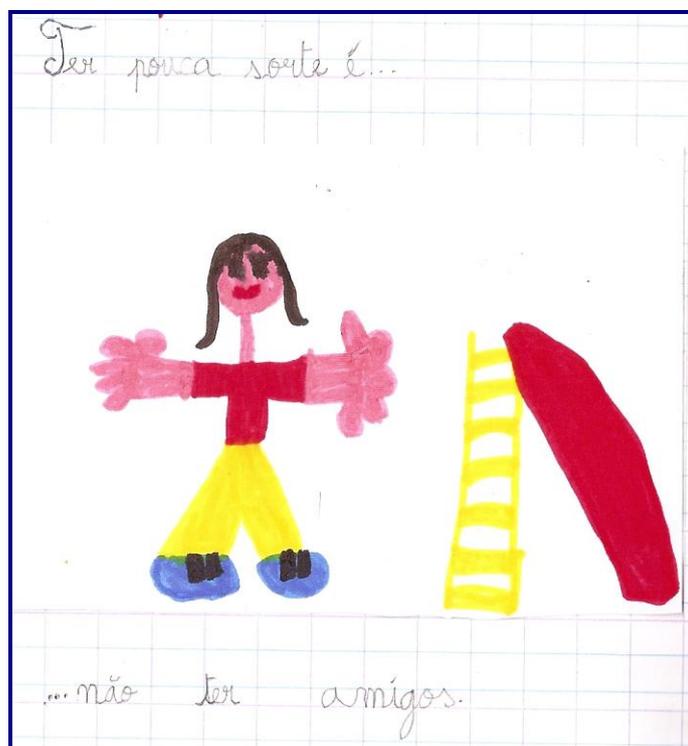
Desenho 1 – realizado por D. S.

“Ter pouca sorte é... ser ladrão e errar a pontaria.”



Desenho 2 – realizado por G. A.

“Ter pouca sorte é... não ter uma festa de anos.”



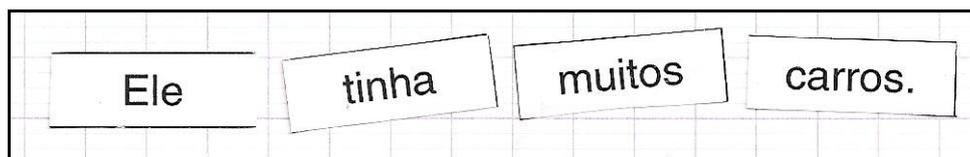
Desenho 3 – realizado por S. T.

“Ter pouca sorte é... não ter amigos.”

Os alunos revelaram estar atentos ao mundo que os rodeia e valorizaram o que de facto a vida tem de bom para o ser humano: o equilíbrio na sociedade, a valorização do estar em comunidade e o valor da amizade.

Ao longo da descoberta e leitura do texto, os alunos iam fazendo várias interpretações à sucessão de acontecimentos que são expostos pela autora Luísa Ducla Soares. A cada novo parágrafo que iam descobrindo, eram unânimes em afirmar que o que acontecia à personagem do conto era tudo bom e que ela não deveria ser assim tão negativa.

No final do conto, e com recurso a várias etiquetas que foram colocadas à disposição, os alunos construíram frases com a sua interpretação pessoal do conto.

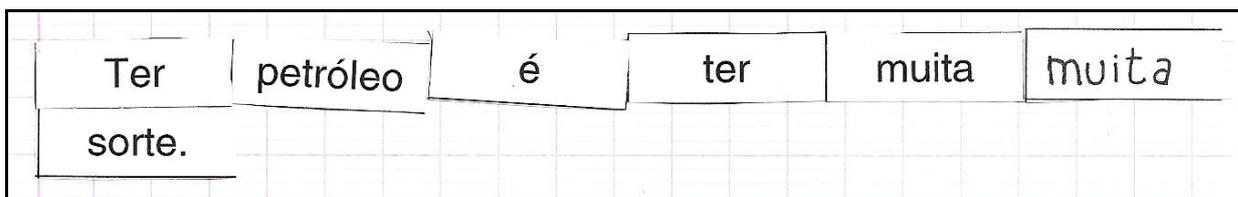


Frase 1 construída por A. F., aluno que não fala português

Nesta frase, podemos observar que o aluno conseguiu construir a frase correctamente: colocou o *sujeito* no início da frase, seguido do *predicado*. Conseguiu construir a frase depreendendo o sentido do texto, uma vez que este aluno não fala português.



Frase 2 construída por M. N.



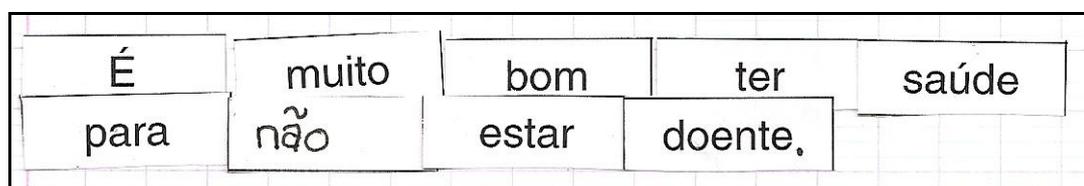
Frase 3 construída por M. V.



Frase 4 construída por G. M.

Nestes três exemplos, conseguimos verificar que os alunos foram capazes de identificar as palavras e com elas construírem frases sintacticamente correctas. Nestas frases, os alunos exprimem as suas opiniões, dizendo apenas que a personagem tem sorte. E tentam ainda expressar que também eles gostariam de estar no lugar daquela personagem.

Mas um outro aluno expressou a sua opinião, revelando uma interpretação do texto e justificando o seu parecer.



Frase 5 construída por B. A.

No final deste conto, todos os alunos revelaram ter compreendido que o protagonista não usufruía o que de bom a vida lhe dava. Passaram ainda a reconhecer que,

apesar das coisas más que nos possam acontecer, é importante encontrarmos e aprendermos algo de positivo com as nossas experiências.

2.2. A história da Lua e do Marinheiro

Seguiu-se *A história da Lua e do Marinheiro* (cf. Anexo I - 4).

Este conto, à semelhança do anterior, também foi repartido e dado a conhecer aos alunos em pequenos excertos.

Ao longo do conto, foram-se seleccionando palavras-chave, descobrindo o texto e, ao final de cinco aulas, já tínhamos o texto descoberto na sua totalidade, com os alunos a conseguirem ler os excertos.

No final do conto, distribuámos aos alunos uma *Ficha de Trabalho* (cf. Anexo II - 1) que deveriam resolver autonomamente. Apenas lhes foram explicados os exercícios e todos os alunos a realizaram em autonomia, à excepção de três que ainda não conseguiam ler as frases da ficha sozinhos. Esses alunos foram ajudados na leitura, mas realizaram os exercícios autonomamente.

Da *Ficha de Trabalho* podemos constatar que todos os alunos perceberam o que leram, pois no exercício de *verdadeiro* ou *falso* apenas houve uma resposta errada, não sendo por isso relevante.

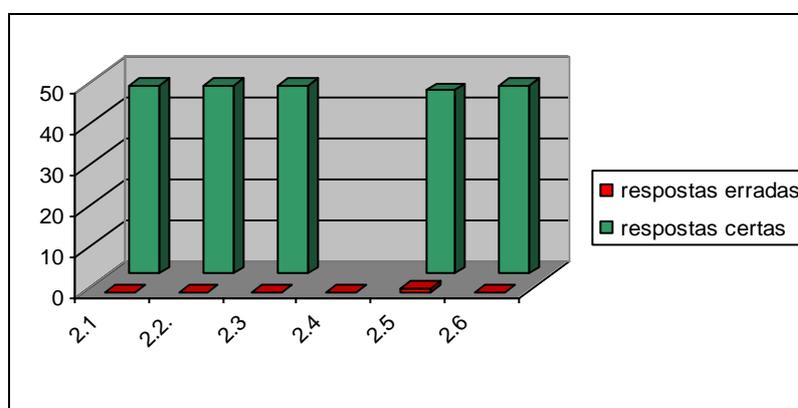


Gráfico 7 – Respostas de Verdadeiro ou Falso

Quando se pediu aos alunos para encontrarem significados de determinadas palavras no texto, estes revelaram igualmente uma correcta interpretação do texto e da palavra que lhes era sugerida.

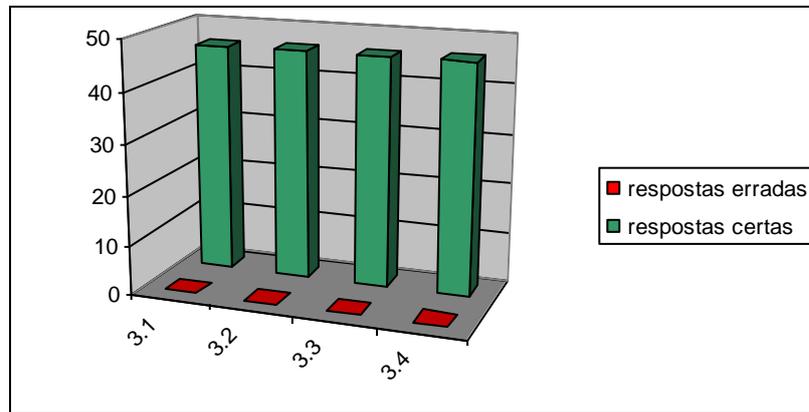
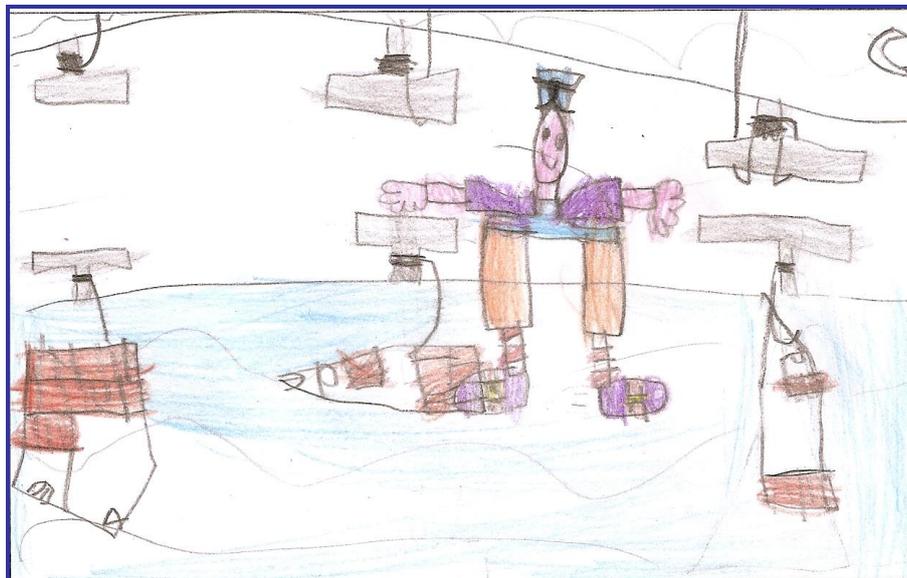


Gráfico 8 – Significados de palavras

Para conseguirmos avaliar a interpretação que cada aluno fez do conto, pedimos ainda que desenhassem a personagem do conto, passando os seus dias.



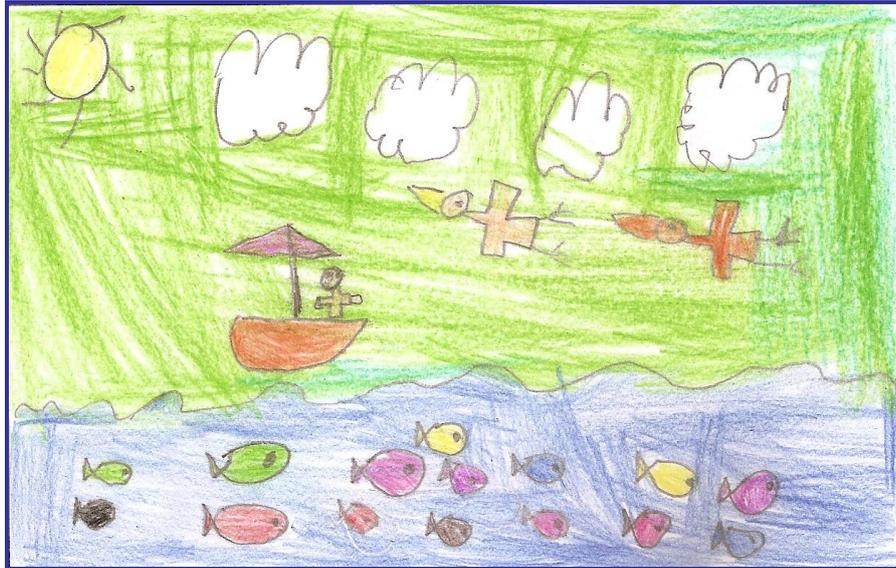
Desenho 4 – realizado por T. G.



Desenho 5 – realizado por R. P.

É através do desenho que a criança se revela. As interpretações que faz de um texto escrito projecta-as no desenho, como se da criança se tratasse, como se fosse ela o *marinheiro* deste conto.

Mas, quando pedimos aos alunos para eles imaginarem a viagem que o marinheiro fez no seu barco, os alunos revelaram ter percebido a mensagem do conto. Trata-se de um conto com um final aberto, por isso, quase tudo pode ser permitido. Deixamos aqui alguns exemplos dos desenhos dos alunos, mas que poderiam ser muitos mais...!



*Desenho 6 – realizado por L.F.
“O marinheiro partiu no barco e foi conhecer o mundo.”*



*Desenho 7 – realizado por J.P.
“O marinheiro foi conhecer o Egipto e o mundo dos Piratas.”*



Desenho 8 – realizado por C. S.

“O barco levou o marinheiro até à lua, porque ele passava os dias a olhar para ela mas não a conhecia...”



Desenho 9 – realizado por T.P.

“O marinheiro foi para uma ilha deserta para poder continuar a ver a lua sem que as pessoas o incomodassem.”

Ao observarmos os desenhos, podemos afirmar que os alunos interpretaram o texto de forma correcta, pois todos eles foram unânimes em dizer que o marinheiro partiu

em viagem. Um dos alunos refere que foi conhecer o mundo, aquele mundo com que o marinheiro sonhava todos os dias, quando ficava no porto. Um dos destinos que escolheram para a personagem foi o Egipto, país longínquo mas cheio de aventuras e mistérios que poderão ser acompanhados com Piratas, de acordo com a imaginação das crianças.

Na mesma linha de pensamento do conto, uma das crianças acaba por afirmar que o marinheiro foi efectivamente para a lua, astro desconhecido aos seus pés, mas muito real para o seu pensamento. Mas para que ninguém incomode este marinheiro, nos seus pensamentos e viagens, para um dos alunos ele viaja para uma ilha deserta para poder continuar a admirar a lua sem ter os comentários das pessoas que passavam pelo cais.

2.3. Boa sentença

Boa sentença foi um conto em que os alunos, ao receberem o primeiro excerto, tiveram reacções muito diferentes do que aquelas que tinham vindo a ter até este momento.

Logo no início, e por iniciativa dos alunos, fizeram um exercício diferente: observando com atenção o texto, tentavam decifrar as palavras, não por reconhecimento global das mesmas, mas sim por descodificação dos seus grafemas. Rapidamente se deram conta que estavam diante de um registo diferente daqueles a que estavam acostumados. Ainda, sem perceberem qual o tema, os alunos tentavam descobrir o texto, tarefa que foi facilitada com a leitura da professora.

Pela observação dos rostos dos alunos, era perceptível que, enquanto a professora lia o primeiro parágrafo do conto (primeiro excerto dos alunos), eles esforçavam-se para perceber o sentido das palavras que não conheciam. Quando se repetiu a leitura, todos tentaram ler e, à terceira leitura, todos os alunos leram. Esperando que alguém questionasse o significado de algumas palavras, foi interessante observar que os alunos nada disseram e, com a exploração oral do texto, foi notório que todos tinham percebido a mensagem, mesmo não conhecendo o significado de todas as palavras.

No final de cinco aulas, já os alunos conheciam o conto na sua totalidade e realizaram uma *Ficha de Trabalho* (cf. Anexo II - 2). Nessa ficha, ficou claro que, pelo sentido do texto, os alunos conseguiram decifrar o significado das palavras que não conheciam. A interpretação do texto também foi conseguida pela maior parte dos alunos, pois quase todos acertaram nas respostas de interpretação, como o exemplifica o seguinte gráfico:

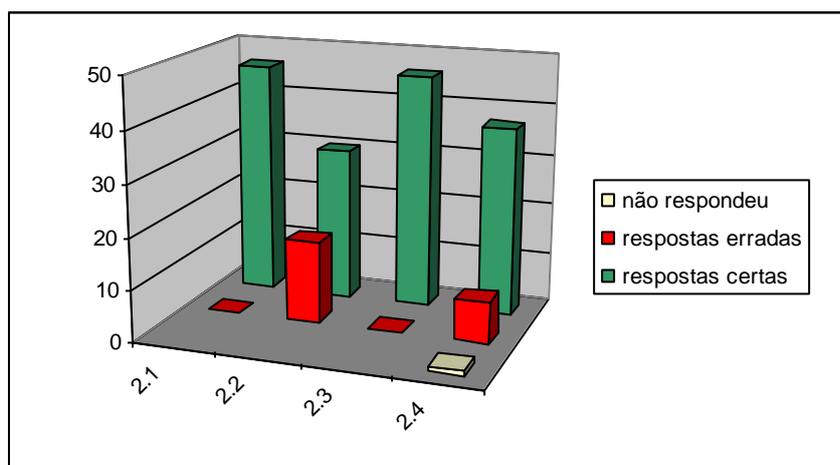


Gráfico 9 – Perguntas de interpretação

Na pergunta 2.2., existiram cerca de 35% de respostas erradas por os alunos terem colorido todas as figuras da primeira imagem e não apenas o homem. Mas os alunos explicaram-se da seguinte forma:

“Se ele ficasse com o dinheiro podia ajudar a sua família. Deixavam todos de ser pobres!”

I. S.

“O camponês estava a passear com a família quando encontrou o saco. Ficaram todos muito contentes.”

M. J.

“Quando o meu pai encontra alguma coisa conta-nos logo. O camponês também fez a mesma coisa.”

G. P.

No que se refere ao exercício de afirmações *verdadeiras* ou *falsas*, o resultado foi o seguinte:

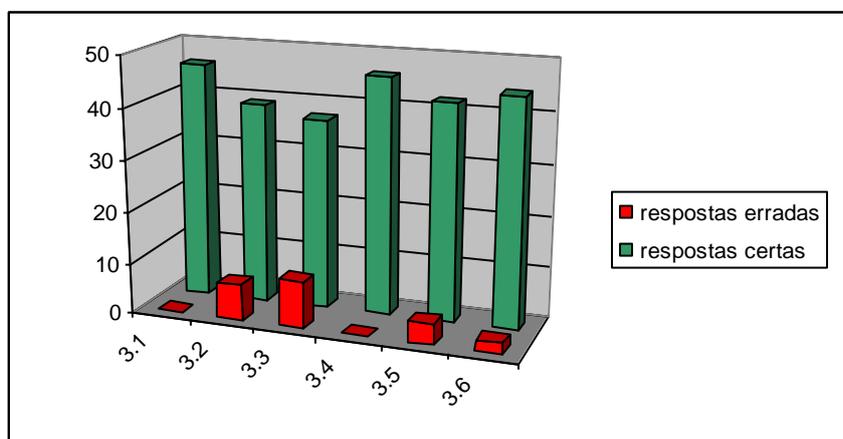


Gráfico 10 – Respostas de Verdadeiro ou Falso

Pelo facto de a afirmação 3.3. ter sido a que mais respostas erradas teve, ao questionar os alunos, alguns deles responderam o seguinte:

“Ser camponês não é ser pobre. Ele só trabalha no campo.”

M. T.

“O meu avô é camponês (porque mora na aldeia) e ele tem muito dinheiro.”

M. N.

A verificação em torno da questão de saber se os alunos realmente compreenderam o conto foi feita, quando lhes foi pedido que fizessem uma banda desenhada do mesmo. Os alunos deveriam reflectir sobre a história, seleccionar os quatro momentos mais significativos e desenhá-los. Também aqui o objectivo foi cumprido e podemos verificá-lo nos desenhos que se seguem:

O CONTO

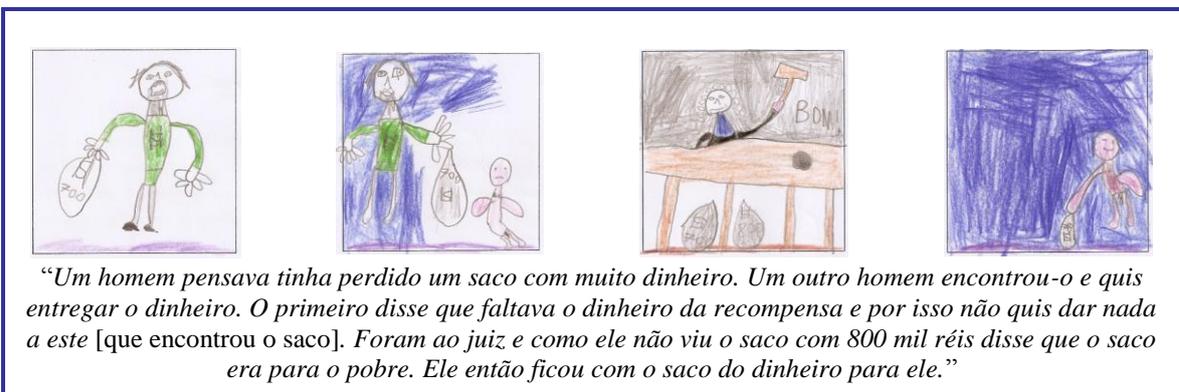
contributos para a aprendizagem da leitura



Desenho 10 – realizado por G. A.



Desenho 11 – realizado por T. C.



Desenho 12 – realizado por J. J.

2.4. O enghocas do meu bairro

Nesta altura do ano, já eram visíveis alguns alunos que, na leitura, não conseguiam acompanhar o ritmo da turma, revelando algumas dificuldades na interpretação de textos desconhecidos.

Este conto gerou uma grande motivação nos alunos, pois todos ficaram muito entusiasmados com o título. Desde cedo, começaram a surgir vários pareceres sobre o que se iria passar na história.

Ao fim de três aulas já os alunos conheciam todo o texto e estavam aptos para realizar a *Ficha de Trabalho* (cf. Anexo II - 3) sobre a interpretação integral da narrativa.

Ao considerarmos a leitura já consolidada pelo maior número de alunos, foi-nos permitido fazer algumas “rasteiras” no exercício de *verdadeiro e falso*. Por já se encontrarem num estágio de antecipação da leitura, o número de respostas erradas aumentou muito neste conto.

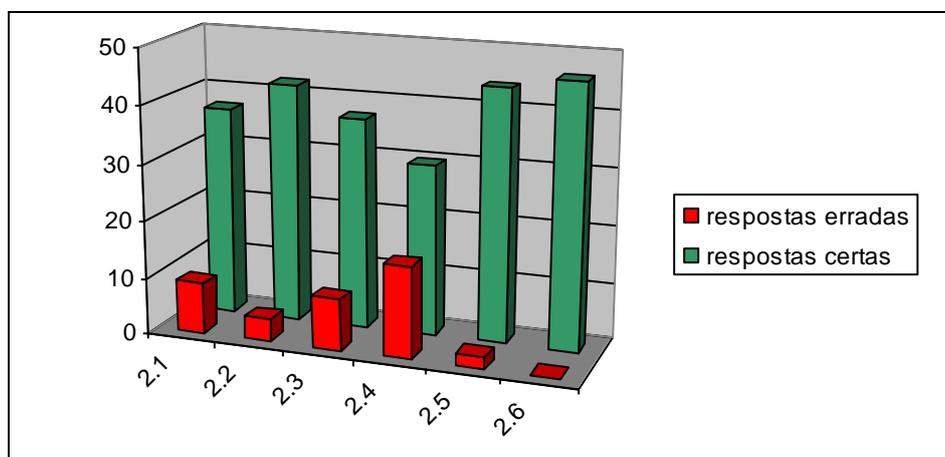


Gráfico 11 – Respostas de Verdadeiro ou Falso

A questão com mais respostas erradas (2.4) talvez se deva ao facto de ser algo contra a própria natureza, pois nunca se viu numa roseira nascerem laranjas!

Num outro exercício de interpretação, ainda foi possível verificar que os alunos já estiveram mais atentos, pois quase não existiram respostas erradas, apesar de quatro alunos não terem resolvido o último exercício. Ainda no último exercício, aquele que teve mais respostas erradas, poderemos considerar que o raciocínio dos alunos se fez pela inversão

do que está escrito no texto: não mencionam as derrotas mas valorizam as vitórias e aí, sim, poderá ser outro interveniente o responsável.

Analisemos agora o gráfico das respostas.

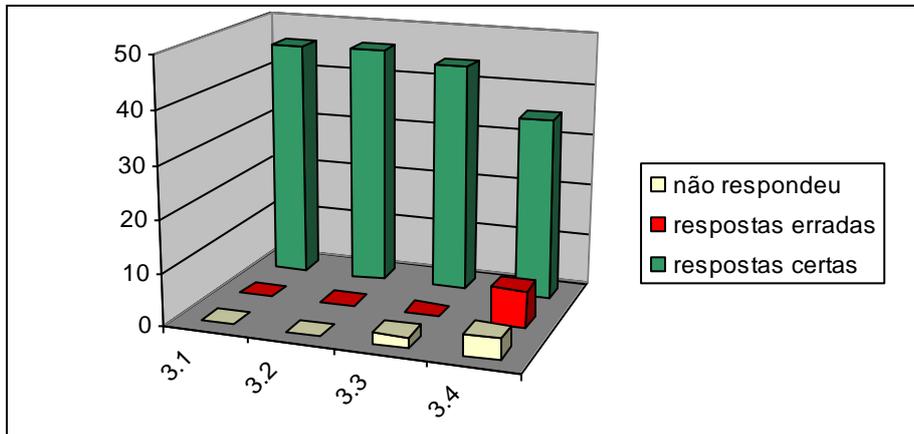


Gráfico 12 – Exercício de palavras erradas na afirmação

Para terminarmos este conto, pedimos ainda aos alunos para eles se colocarem na posição da personagem do conto e inventarem uma máquina. Deveriam dizer para que serviria a máquina deles.

Aqui estão algumas respostas:

A minha máquina serviria para
me ajudar a defender bolas.

L. M.

A minha máquina serviria para
inventar brinquedos.

N. G.

A minha máquina serviria para anumar o meu quarto dos brinquedos

S. T.

A minha máquina serviria para fazer tudo que

M. J. L.

A minha máquina serviria para ajudar-me a fazer tudo o que eu quisesse e ajudar as pessoas que eu quisesse. É também ajudar o planeta. Ela tem de saber tudo menos o que acontece no futuro.

M. I. O.

A minha máquina serviria para produzir namoradas.

D. S.

Todas estas respostas revelam que os alunos interpretaram bem o texto, pois todos compreenderam qual era o fim das invenções da personagem e também elas pretendiam ter uma máquina especial que desse resposta às suas necessidades de criança.

2.5. O príncipe com orelhas de burro

Antes de descrever as actividades desenvolvidas com os alunos, é importante referir que, quando abordámos este conto, encontrava-se a decorrer na África do Sul o *Campeonato do Mundo de Futebol 2010*. Este acontecimento não foi alheio aos alunos e, pela primeira vez ao longo do ano lectivo, isso reflectiu-se de forma notória nas respostas dos alunos, em especial, nos rapazes, que são em maior número na nossa amostra.

Desta vez, e encontrando-nos nós no final do ano lectivo com a leitura já consolidada por quase todos os alunos, decidimos dividir este conto em três partes, respeitando os três parágrafos do texto. Três aulas seriam suficientes para a leitura integral do conto.

Apesar de todo o texto ter sido compreendido pelos alunos, foi o terceiro excerto que causou maiores e efusivas reacções.

Após uma exploração oral do conto, os alunos realizaram uma *Ficha de Trabalho* (cf. Anexo II - 4). Desta ficha, apenas vamos analisar o último exercício para este estudo.

De três grupos de instrumentos (cordas, percussão e sopro), pedimos aos alunos que escolhessem os instrumentos que mais se poderiam assemelhar às gaitas dos pastores. As respostas dos alunos foram unânimes:

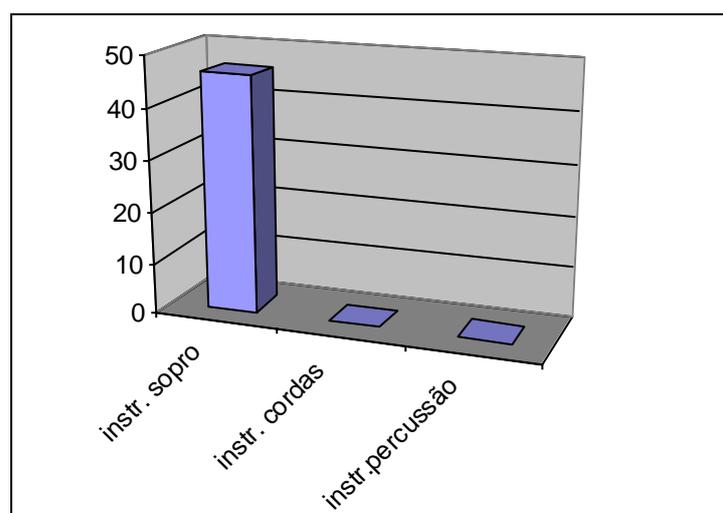


Gráfico 13 – Identificação de instrumentos como as gaitas dos pastores

A associação que os alunos fizeram do conto para uma realidade concreta foi visível. Todos associaram a voz de alguém ao som que se faz sair dos instrumentos nos quais é necessário soprar; o seu som é como se da nossa voz se tratasse.

Conversámos com vários alunos sobre os instrumentos e a comparação que eles faziam e obtivemos as seguintes respostas:

“É preciso ter força para soprar nestes instrumentos. Eles tinham de ter coragem para soprarem e ouvirem a voz a contar o segredo.”

A. L.

“As cornetas têm um som mais forte. Elas contavam o segredo ainda mais depressa.”

J. P.

“Se eu tivesse daquelas gaitas dos pastores ensinava-as a dizer «Força Portugal!» e levava-a para o campo de futebol!”

G. P.

“Se fosse hoje não era nenhum destes instrumentos... era uma vuvuzela⁸!”

T. C.

“Todos juntos, podíamos fazer um buraco ali no recreio e gritar bem alto lá para dentro «Força Portugal!» e depois cresciam lá as canas para nós cortarmos e fazermos vuvuzelas!”

E. A. M.

⁸ vuvuzela - s. f. tipo de corneta comprida, com som forte e grave, frequente entre os adeptos de futebol sul-africanos

3. Outro público, outra metodologia

Para este nosso estudo, foi importante estabelecermos comparações com outros alunos, também do 1º ano, que tivessem utilizado um outro método de ensino da leitura. Para isso, colaborou connosco uma outra escola, de cariz particular, da área metropolitana do Porto, que preferiu não ser identificada na elaboração deste estudo.

Trata-se de uma turma do 1º ano de escolaridade, composta por vinte e cinco alunos, com idades entre os seis e os sete anos e todos eles frequentam este nível de ensino pela primeira vez.

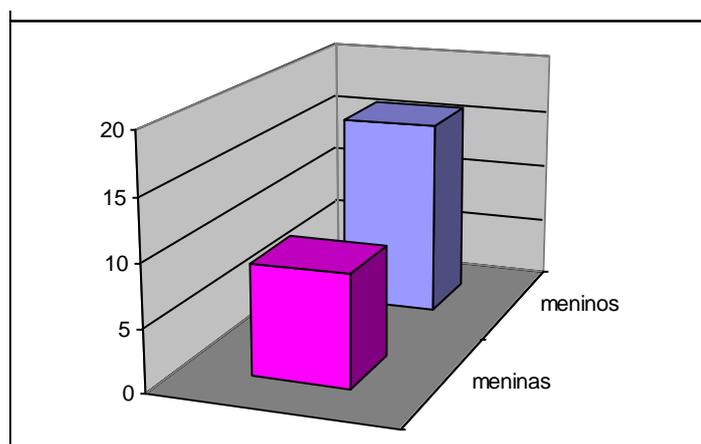


Gráfico 14 – Relação de alunos

Todos os alunos falam e dominam a Língua Portuguesa, apesar de haver um aluno brasileiro e outro com dupla nacionalidade (portuguesa e chinesa), tendo contudo nascido em Portugal.

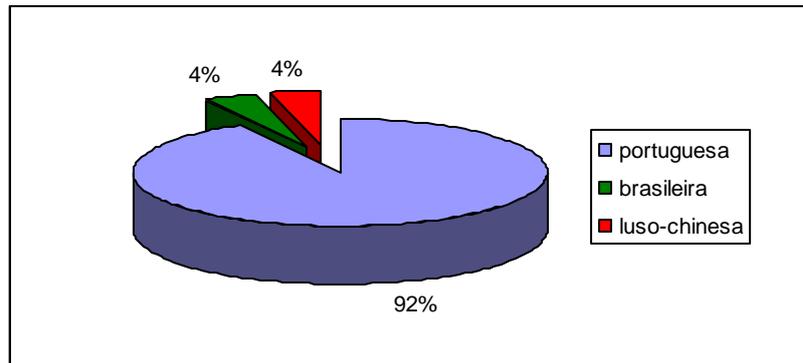


Gráfico 15 – Nacionalidade dos alunos

Na *Escola X*, a partir de agora assim denominada, o nível sócio-económico dos alunos é favorável e os pais dos alunos têm todas as habilitações do ensino superior. As áreas em que estão empregados são vastas, como revela o próximo gráfico:

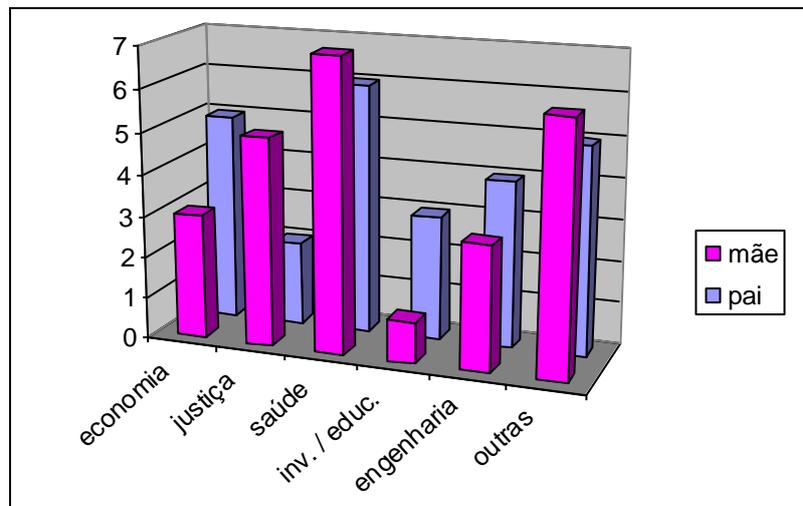


Gráfico 16 – Áreas de emprego dos pais dos alunos

Esta escola tem acordo com a *Segurança Social* e, por isso, alguns alunos são bolsistas, não pagando por isso a totalidade das taxas de escolaridade.

Estes alunos, na sua maioria, aparentam uma grande estabilidade familiar, pois têm sempre como referências ambos os pais e os irmãos.

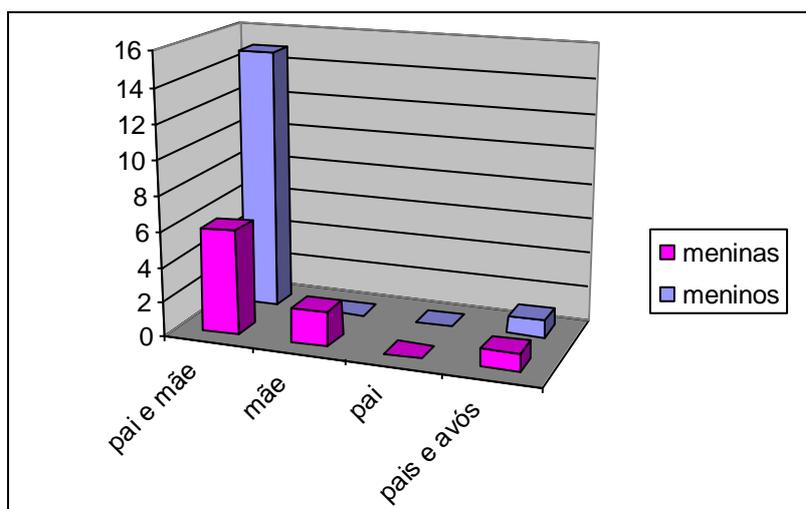


Gráfico 17 – Adultos que vivem os alunos

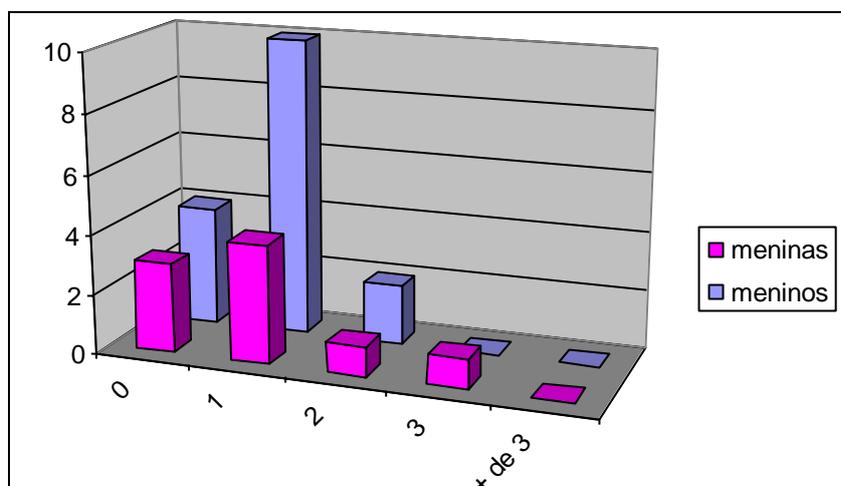


Gráfico 18 – Número de irmãos

É igualmente importante conhecermos os hábitos de leitura destes alunos e quais as rotinas de leitura que há com os livros em casa.

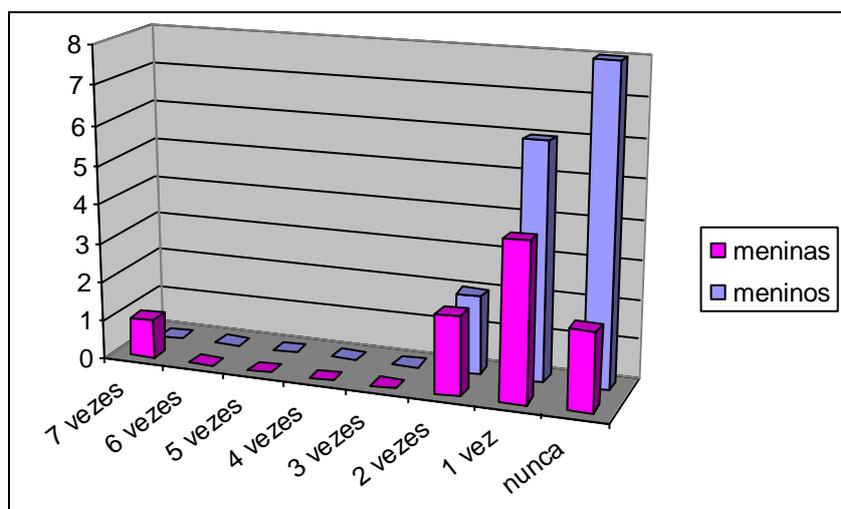


Gráfico 19 – Frequência semanal de leitura com e para os filhos

Passemos agora à aprendizagem da leitura.

Na *Escola X*, a aprendizagem da leitura é feita a partir do método sintético, que passa por quatro fases: a aquisição e a leitura das letras, a fase da sílaba, a leitura de palavras e, finalmente, a leitura de frases. Como auxiliar a este método, a escola adoptou o processo preconizado por M. Lemaire *Meios Educativos Jean-Qui-Rit*, processo baseado no gesto. Neste processo, cada fonema da Língua é apresentado associado a um gesto específico, que é acompanhado de canções, movimentos e histórias contadas e dramatizadas.

Para o nosso estudo pedimos, ao longo do ano lectivo, que dessem aos alunos os mesmos contos que foram sendo dados aos alunos do *Liceu Francês do Porto*, mas a resposta foi sempre negativa, pois alegavam, em especial, a extensão do texto e a complexidade do vocabulário, assim como o elevado número de palavras de difícil decifração. Apenas aceitaram fazer o conto *O engenhocas do meu bairro*, de António Mota.

À semelhança com o *Liceu Francês do Porto*, na *Escola X*, os alunos leram o conto em três dias diferentes, respeitando a divisão que já havia sido feita. No final do terceiro dia, realizaram a mesma *Ficha de Trabalho*.

Desta ficha, analisemos os exercícios de interpretação, comparando os resultados da *Escola X* com os obtidos no *Liceu Francês*.

No exercício de *verdadeiro* ou *falso*, os alunos da *Escola X* obtiveram os seguintes resultados:

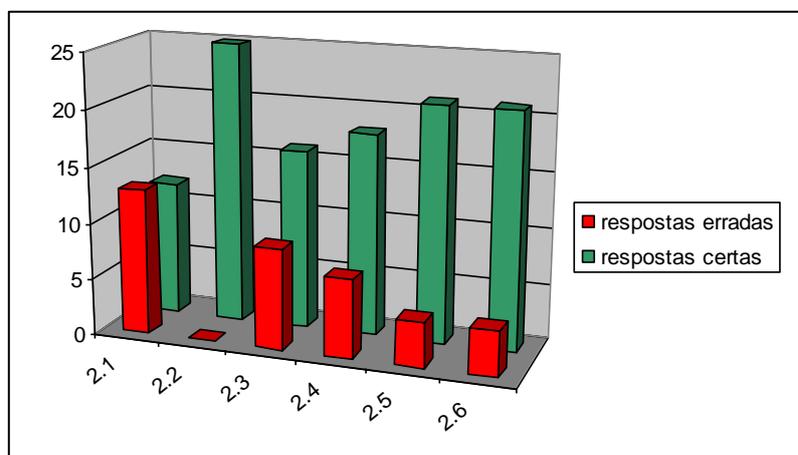


Gráfico 20 – Respostas de Verdadeiro ou Falso – Escola X

É notório o volume do número de respostas erradas. Um facto curioso é o de todos os alunos terem respondido acertadamente à pergunta 2.2., única afirmação que não está explícita no texto, obrigando assim a uma maior concentração e interpretação da mesma.

Comparando este gráfico com o das respostas dos alunos do *Liceu Francês do Porto* (cf. Gráfico 11), podemos afirmar que alunos da *Escola X*, apesar de apresentarem uma quantidade significativa de respostas erradas, chegaram à correcta interpretação do conto.

Numa análise ao exercício número três, apesar de todos os alunos responderem a todos os exercícios, existe um grande número de respostas erradas. Vejamos:

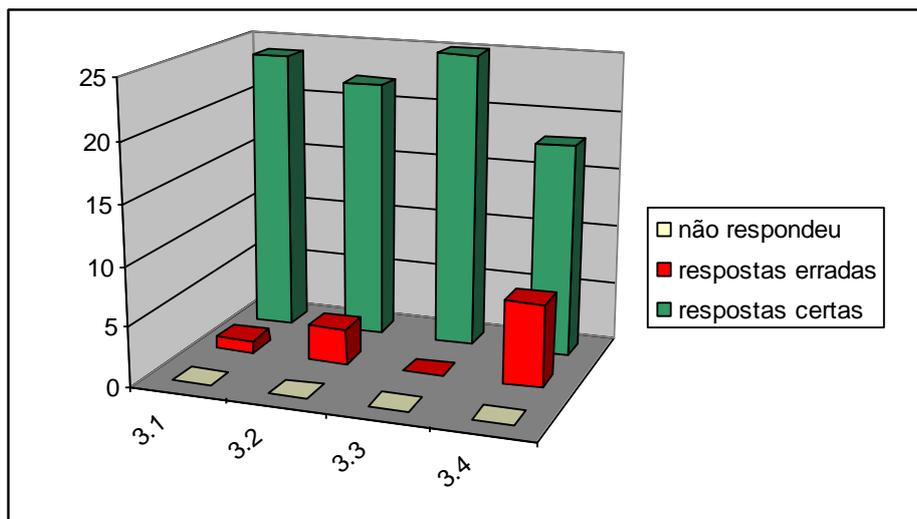
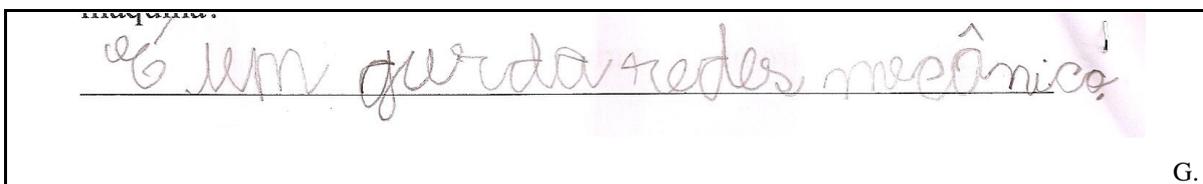


Gráfico 21 – Exercício de palavras erradas na afirmação – Escola X

Ao pedir para escolherem a palavra certa de duas, os alunos não revelaram realizar uma correcta interpretação do texto, ou, em unidade mínima, da frase.

Comparativamente, neste exercício, os alunos do *Liceu Francês* obtiveram melhores resultados (cf. Gráfico 12), revelando assim uma correcta interpretação da narrativa.

Ao solicitarmos aos alunos para inventarem uma máquina, crianças como são, exteriorizaram as suas primeiras necessidades, à semelhança dos alunos do *Liceu Francês do Porto*.



A máquina que eu queria inventar
é uma máquina de brinquedos de memória
e de gelados. Mas eu tinha que pôr um
papel para dizer à máquina qual brinquedo
ou gelado que eu quisesse.

M. O.

Se eu inventasse uma máquina secreta para
quase tudo. Principalmente para viajar no tempo.

G. T.

Gostaríamos de terminar, dizendo que a diferença significativa entre estes alunos se revela quando os ouvimos ler.

Os alunos do *Liceu Francês do Porto* têm uma leitura fluida, respeitando a pontuação do texto, o que torna a audição agradável. Ao ouvirmos os alunos, facilmente compreendemos o texto.

Os alunos da *Escola X* têm uma leitura muito pausada, baseada na decifração do texto, o que torna a audição do mesmo por vezes incompreensível, uma vez que se baseia em sons silábicos.

Pensamos ser significativo compararmos a percentagem de alunos leitores entre as duas escolas, considerando *leitores* os alunos que, oralizando os grafemas, conseguem daí extrair sentido.

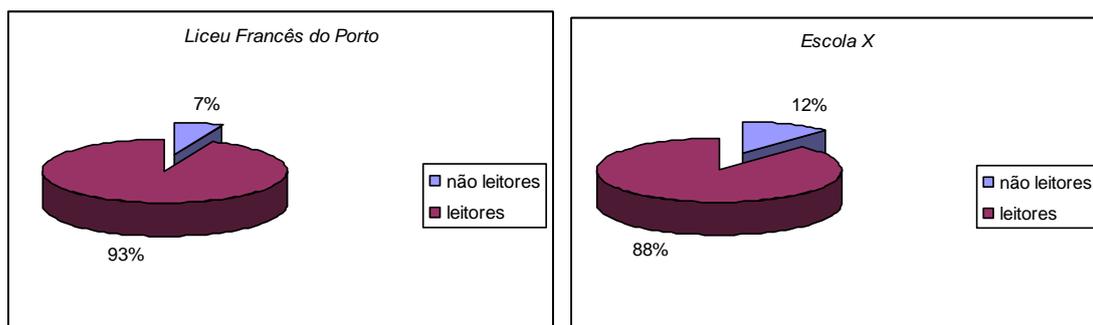


Gráfico 22 – Percentagem de alunos leitores nas duas escolas

4. Uma reflexão

“Uma sílaba são as palavras todas desencaixadas.”
(N. G.⁹ 2010)

Depois deste excuro analítico, tradutor da nossa experiência prática em sala de aula, resta-nos uma reflexão: todos os alunos aprendem a ler. Todavia, os alunos que aprendem a ler pelo método sintético – isto é, a aprendizagem pelos sons, pelas sílabas e pelas junções das sílabas que formam palavras – vêem no início a palavra como significante, sonoridade. Só posteriormente notam que a palavra é dotada de sentido.

De acordo com o método analítico ou global, não pode haver palavra sem sentido. O significante é indesligável do significado (Saussure 1989: 79-81). Neste sentido, pode dizer-se que quer pelo método sintético, quer pelo método analítico, quer ainda pelo hibridismo metodológico, todas as crianças aprendem a ler, mas de modo diferente. Apenas pelo método analítico-sintético – que defendemos e praticamos – as crianças alcançam a fluidez e a compreensão. Como dizia uma criança: “saber ler é saber ler todas as palavras do mundo, as que sabemos e as que não sabemos” (Viana e Teixeira 2002: 9).

⁹ Aluno participante neste estudo (cf. Parte III), pertencente ao *Liceu Francês do Porto*.

Eis uma noção ampla do alcance de sentido que a leitura permite. Na verdade, ler é, antes de mais, uma abertura ao mundo.

CONCLUSÃO

Ao longo deste estudo, surgiram-nos várias reflexões que importa agora retomar. Temos consciência de que, de tudo o que apresentámos, muito mais haveria para dizer, pois todas as considerações aqui tecidas poderiam ser temas de outras dissertações. Mas para nós foi importante conseguirmos deixar pistas de reflexão, apresentando pontes para um estudo mais abrangente sobre a leitura.

Como profissionais da educação, foi para nós bastante agradável e profícuo elaborar este estudo e assim contribuir para a consciencialização do trabalho que realizamos junto dos mais novos. Aprender a ler é importante e é muito bom! Mas quando se partilha este gosto com a dedicação e o carinho que os autores depositam nas suas obras, então o acto de ensinar assume outra dimensão. Todos os conhecimentos aqui adquiridos ou lembrados enriqueceram-nos e fizeram-nos recordar quais os verdadeiros benefícios que os contos podem oferecer à formação do ser humano.

Em primeiro lugar, é importante valorizar a Literatura Infanto-Juvenil e, sem dúvida, assumi-la como uma literatura com um público-alvo bem definido. A infância é uma fase da vida com particularidades próprias, logo, a criança necessita de uma produção a pensar nela, pois só assim conseguirá construir os alicerces necessários à sua formação como pessoa. A imaginação e a criatividade têm de ser estimuladas nas crianças para que se consigam desenvolver; os medos e as angústias têm de ser abordadas para serem desmistificados. Neste sentido, a Literatura Infanto-Juvenil assume um papel preponderante para o crescimento intelectual, cultural e emocional da criança.

No nosso estudo, abordámos ainda as diferenças entre o conto tradicional e o conto literário de autor e verificámos que o carácter moralizador e edificante do primeiro influencia de sobremaneira a formação da personalidade e o crescimento da criança. Já o segundo remete para a curiosidade da criança e para o jogo de palavras e de simbologias. Por estas razões, é de sobremodo importante preencher os tempos lectivos - do Jardim de Infância ao 1º Ciclo - e os tempos de lazer, no seio da família, com todos os contos que nos seja possível.

Na segunda parte do estudo, analisámos cinco contos, de acordo com a sua acção ou dinâmica narrativa e as personagens. Esses mesmos contos serviram de suporte para a fase final deste estudo: a aplicação prática na sala de aula.

Ao trabalhar os textos autênticos, sem manipulações e/ou adaptações, foi possível aos alunos adquirirem a leitura, levantando questões, formulando pareceres sobre personagens, acções das personagens e hipóteses. A aprendizagem da leitura associou-se ao gosto de ouvir contar histórias e, no final do ano lectivo, todos os alunos conseguiam ler, reconhecendo, desde o início, o sentido do texto. Prova disso foi o aluno que, não conhecendo a língua portuguesa, conseguiu apreender a mensagem de todos os textos, mesmo não sabendo o significado de todas as palavras.

Desta forma, gostaríamos ainda de acrescentar que conseguimos provar o que no início nos propusemos: a aprendizagem da leitura, a partir dos contos da Literatura Infanto-Juvenil, confere à criança uma estruturação do seu pensamento desde as primeiras leituras que realiza. Estas são plenas de sentido, não meras decifrações contínuas de grafemas que só adquirem sentido real e valorativo para o aprendiz algum tempo mais tarde.

É importante encontrar na Literatura Infanto-Juvenil o baú das recordações mais relevantes das aprendizagens ao longo da vida: que o conto seja sempre lembrado e associado ao processo de aquisição da leitura, eis o nosso propósito, ilustrado de modo veemente, num excerto de Guerra Junqueiro ao seu livro *Contos para a Infância*:

A alma de uma criança é uma gota de leite com um raio de luz.

Transformar esse lampejo numa aurora, eis o problema.

(...)

Para educar as crianças é necessário amá-las. As escolas devem ser o prolongamento dos berços. Por isso os grandes educadores, como Froebel, têm uma espécie de virilidade maternal.

O leite é o alimento do berço, o livro o alimento da escola. Entre ambos deverá existir analogia: pureza, fecundidade, simplicidade.

Livros simples! nada mais complexo. Não são os eruditos gelados que os escrevem; são as almas intuitivas que os adivinham (Junqueiro 2007: 7).

BIBLIOGRAFIA

Activa

Coelho, Adolfo (2007): *Contos Populares Portugueses*. Lisboa: Booket.

Junqueiro, Guerra (1999): *Contos para a Infância*. Sintra: Colares Editora.

Mota, António (2006): *Segredos*. 3ª edição. Vila Nova de Gaia: Gailivro.

Pina, Manuel António (2002): *Histórias que me contaste tu*. 2ª edição. Lisboa: Assírio & Alvim.

Soares, Luísa Ducla (2007): *Gente Gira*. 2ª edição. Lisboa: Livros Horizonte.

Geral

AAVV (s/d): *O ensino e a Aprendizagem do Português na Transição do Milénio*. Lisboa: APP (Associação de Professores de Português)

AAVV (1999): *Do dragão ao Pai Natal – Olhares sobre a literatura para a infância*. Porto: Campo das Letras

AAVV (2000): *Enciclopédia Verbo Luso-Brasileira de Cultura*. Lisboa e São Paulo: Editorial Verbo

AAVV (2001): *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa*. Lisboa: Verbo

Alarcão, Maria de Lourdes (2001): *Motivar para a Leitura – Estratégia de Abordagem do texto narrativo*, 2ª Edição. Lisboa: Texto Editora

André, António (1996): *Iniciação da Leitura – Reflexões para o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora

Barthes, Roland (1984): *Literatura e Realidade*. Lisboa: Publicações D. Quixote

- Bastos, Glória (1999): *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta
- Carvalho, Bárbara Vasconcelos de (1989): *A Literatura Infantil – Visão histórica e crítica*. São Paulo: Global Editora
- Cerrilo, Pedro e Padrino, Jaime Garcia (coord.) (2001): *La Literatura Infantil en el siglo XXI*. Cuencia : Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha
- Cervera, Juan (2003): *Teoria de la Literatura Infantil*. Bilbao: Ediciones Mensajero
- Chevalier, Jean e Gheerbrant, Alain (1982): *Dicionário dos Símbolos*. Lisboa: Editorial Teorema
- Coelho, Nelly Novaes (1991): *Literatura Infantil*. São Paulo: Editora Ática
- Cohen, I. e Mauffrey, A. (1989): *Vers une Nouvelle Pédagogie de la Lecture*. Paris : Armand Colin/Bourrelier
- Courtès, J (1979): *Introdução à Semiótica Narrativa e Discursiva*. Coimbra: Livraria Almedina
- Couto, Paula Alexandra (2006): *O poder transformador do Amor: do sonho à realidade em A Menina e o Bicho, a Bela Menina e A Bela e a Cobra*. Vila Real: UTAD. Dissertação de Mestrado em Ensino da Língua e Literatura Portuguesas
- Cunha, Celso e Cintra, Luís F. Lindley (1997): *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa: Edições João Sá da Costa
- Darcos, Xavier (2008): *Le B. O. – Bulletin Officiel du Ministère de l'Éducation Nationale et du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, n°3*. Paris : Ministère de l'Éducation Nationale et du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche
- Despinette, Janine (1972): *Enfants d'aujourd'hui, livres d'aujourd'hui*. Paris: Casterman
- Deus, Maria da Luz (revisão) (1997): *Guia Prático da Cartilha Maternal, 8ª Edição*. Lousã: Associação de Jardins-Escolas João de Deus
- Dine, Madalena Jorge e Fernandes, Marina Sequeira (1999): *Para uma leitura dos contos tradicionais portugueses*. Lisboa: Presença
- Diogo, Américo António Lindeza (1994): *Literatura Infantil – História, Teoria, Interpretações*. Porto: Porto Editora
- Ferreira, Fernando e Lamas, Estela Ribeiro (1987): *Ler, Releer, Escrever Contos – Livro do Professor*. Porto: Edições Asa

- Freinet, Célestin (1996): *As técnicas Freinet da Escola Moderna*. Lisboa: Editorial Estampa
- Gomes, José António (1997): *Para uma História da Literatura Portuguesa para a Infância e a Juventude*. Lisboa: Editorial Caminho
- Gomes, Sandra Cristina Fernandes (2006): *Uma perspectiva didáctica dos contos de Sophia de Mello Breyner Andresen para a infância*. Vila Real: UTAD. Dissertação de Mestrado em Literatura Portuguesa – Especialização em Literatura Infanto Juvenil
- Held, Jacqueline (1980): *O imaginário no poder – As crianças e a Literatura Fantástica*. São Paulo: Sumus
- Jean, Georges (1999): *A Leitura em voz alta*. Lisboa: Instituto Piaget
- Lemos, Esther de (1972): *A Literatura Infantil em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação Nacional
- Letria, José Jorge (2004): *Ler Doce Ler*. Lisboa: Terramar
- Lopes, João A., Fernandes, Paulo del Pino, Velásquez, M. Gabriela e Bartolo, Vítor. N. (2004): *Aprendizagem, ensino e dificuldades da leitura*. Coimbra: Quarteto
- Machado, José Barbosa (2002): “A literatura infantil e as novas tecnologias”. In Mesquita, Armindo (coord.): *Pedagogias do Imaginário, Olhares sobre a Literatura infanto-juvenil*. Porto: Edições Asa, páginas 154 - 160
- Meireles, Cecília (1984): *Problemas da Literatura Infantil*. 6ª Edição. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira
- Mesquita, Armindo (1999): *A estética da recepção na literatura infantil*. Vila Real: UTAD
- _____, Armindo (coord.) (2001): *O Maravilhoso no imaginário da criança*. Vila Real: UTAD
- _____, Armindo (coord.) (2002): *Pedagogias do Imaginário, Olhares sobre a Literatura infanto-juvenil*. Porto: Edições Asa
- _____, Armindo (coord.) (2006): *Mitologia, Tradição e Inovação: (Re)leituras para uma nova literatura infantil*. Gaia: Gailivro
- Mialaret, Gaston (1997): *A Aprendizagem da Leitura*, 3ª Edição. Lisboa: Editorial Estampa

- Morais, José (1997): *A Arte de Ler – Psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições Cosmos
- Oliveira, Maria Alexandre de (2008): *Dinâmicas de Literatura Infantil*. Lisboa: Paulinas Editora
- Paz, Olegário e Moniz, António (1997): *Dicionário Breve de Termos Literários*. Lisboa: Editorial Presença.
- Pereira, Luísa Álvares (2008): *Escrever com as crianças – Como fazer bons leitores e escritores*. Porto: Porto Editora
- Propp, Vladimir (2000): *Morfologia do Conto*. Lisboa: Veja
- Reis, Carlos e Lopes, Ana Cristina Macário (2007): *Dicionário de Narratologia*. 7ª Edição. Coimbra: Almedina
- Rocha, Natércia (1984): *Breve História da Literatura para Crianças em Portugal*. Lisboa: Bertrand
- Rodari, Gianni (1993): *Gramática da Fantasia – Introdução à arte de inventar histórias*. Lisboa: Caminho
- Santos, Manuel Bragança dos (2002): “A magia do conto no desenvolvimento integral da criança (algumas ideias subsidiárias)”. In Mesquita, Armindo (coord.): *Pedagogias do Imaginário, Olhares sobre a Literatura infanto-juvenil*. Porto: Edições Asa, páginas 116 - 121
- Saussure, Ferdinand de (2006): *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Editora Cultrix
- Shavit, Zohar (2003): *Poética da Literatura para Crianças*. Lisboa: Editorial Caminho
- Silva, Ana Cristina Conceição da (2003): *Até à descoberta do princípio alfabético*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Sim-Sim, Inês (2002): “(I)literacia, (Des)conhecimento e poder”. In M. Nazaré Trindade (org.): *Cidadania e Literacia*. Évora: Universidade de Évora, edição em CD-Rom
- _____, Inês (2006): *Ler e ensinar a ler*. Porto: Edições Asa
- _____, Inês (2007): *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*. Lisboa: ME – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

Soares, Maria Luísa Castro (2003): *Considerações gerais sobre a Literatura Tradicional de Transmissão Oral: Uma proposta de análise à versão portuguesa de “A Gata Borralheira” (Consigleri Pedroso)*. Vila Real: UTAD.

Sobrinho, Javier Garcia (2000): *A Criança e o Livro – A aventura de Ler*. Porto: Porto Editora

Solé, Isabel (1992): *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó Editorial – ICE – Univ. Barcelona

Traça, M^a Emília (1992): *O Fio da Memória – Do conto Popular ao conto para crianças*. Porto: Porto Editora

Viana, Fernanda Leopoldina e Teixeira, Maria Margarida (2002): *Aprender a ler – da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições Asa

Zilberman, Regina (2003): *A Literatura Infantil na Escola*. São Paulo: Global Editora

Internet

Costa, Patrícia (2003): “Os contos de fadas: de narrativas populares a instrumentos de intervenção”. Internet. Disponível em <http://www.unincor.br/pos/cursos/MestreLetras> (consultado no dia 14 de Fevereiro de 2009)

Lisboa, João Luís (2007): “Para além da literacia: a problemática da leitura”. Internet. Disponível em <http://www.dgidec.min-edu.pt/conferenciaportugues/Resumos.pdf> (consultado em 14 de Fevereiro de 2009)

Ministério da Educação (2008): “Programas de Português do Ensino Básico”. Internet. Disponível em http://www.oei.es/pdf2/Programas_LPEB.pdf (consultado no dia 7 de Setembro de 2010)

Morais, José (2005): “Les troubles de l’apprentissage de la lecture”. Internet. Disponível em <http://www.casdaleitura.org> (consultado no dia 14 de Fevereiro de 2009)

Observatoire National de la Lecture (2005): “Les troubles de l’apprentissage de la lecture”. Internet. Disponível em <http://onl.inrp.fr/ONL/publications/publi2005/lestroubles> (consultado no dia 17 de Julho de 2010)

Sim-Sim, Inês (2002): “Formar leitores: a inversão do ciclo”. Internet. Disponível em <http://www.casdaleitura.org/> (consultado em 14 de Fevereiro de 2009)

_____, Inês (2007): “A formação para o ensino da leitura”. Internet. Disponível em <http://www.casdaleitura.org/> (consultado em 14 de Fevereiro de 2009)

Souza, Renata Junqueira (2003): “A importância da leitura e literatura infantil na formação das crianças e jovens”. *Comunicação e Cultura*. Internet. Disponível em <http://www.qdivertido.com.br/verartigo.php?codigo=24> (consultado em 18 de Junho de 2010)

ÍNDICE ONOMÁSTICO

- AAVV (s/d) – 102
AAVV(1999) – 102
AAVV (2000) – 50, 52, 102
AAVV (2001) – 50, 102
Alarcão, M^a de Lourdes – 102
André, António – 21, 26, 102
Barthes, Roland – 102
Bartolo, Vítor – 104
Bastos, Glória – 103
Braga, Teófilo – 16
Borges, Maria – 14
Carroll, Lewis – 16
Carvalho, Bárbara Vasconcelos de – 18,
103
Cerrillo, Pedro – 103
Cervera, Juan – 103
Cintra, Luís F. Lindley – 103
Chevalier, Jean – 38, 39, 40, 41, 49, 52,
53, 56, 57, 58, 59, 63, 64, 103
Claparède – 26
Coelho, Adolfo – 10, 16, 38, 102
Coelho, Nelly Novaes – 15, 103
Coelho, Trindade – 17
Cohen, I. – 30, 103
Costa, Patrícia – 15, 106
Courtès, J. – 43, 44, 46, 54, 59, 65, 103
Couto, Paula Alexandra – 103
Cunha, Celso – 103
Darcos, Xavier – 71, 103
Depinette, Jeanine – 103
Deus, Maria da Luz de – 14, 103
Diel, Paul – 41
Dine, Madalena Jorge – 103
Diogo, Américo António Lindeza - 103
Downing, J. – 23
Fernandes, Marina Sequeira – 103
Fernandes, Paulo del Pino – 104
Ferreira, Fernando Hilário – 33, 103
Fillon, François – 21
Forster, E. M. – 40, 64
Freinet, Célestin – 104
Froebel – 101
Genette – 52
Gheerbrant, Alain – 38, 39, 40, 41, 49,
52, 53, 56, 57, 58, 59, 63, 64,
103
Gomes, José António – 104
Gomes, Sandra Cristina Fernandes – 18,
33, 104
Gonçalves, Paula Alexandra Couto – 17,
18
Greimas, A. J. – 41, 51, 61
Grimm – 16
Held, Jacqueline – 104
Jean, Georges – 104
Junqueiro, Guerra – 10, 45, 46, 101, 102
La Fontaine, Jean de – 16
Lamas, Estela Ribeiro – 33, 103

- Larivaille – 48
Lemaire, M. – 94
Lemos, Esther de – 104
- Letria, José Jorge – 3, 104
Lima, F. C. Pires de – 52
Lisboa, João Luís – 106
Locke – 31
Lopes, Ana Cristina Macário – 40, 44,
45, 47, 48, 53, 55, 60, 61, 64, 65,
105
Lopes, João A. – 104
Machado, José Barbosa – 13, 104
Mauffrey, A. – 30, 103
Mauss, Marcel – 15
Meireles, Cecília – 104
Mesquita, Armindo – 15, 16, 104
Mialaret, Gaston – 31, 104
Midas – 38
Moniz, António – 105
Mota, António – 10, 51, 52, 94, 102
Morais, José – 105, 106
Oliveira, Maria Alexandre – 105
Padrino, Jaime Garcia – 103
Paz, Olegário – 105
Pereira, Luísa Álvares – 105
Pennac, Daniel - 13
- Perrault, Charles - 16
Pina, Manuel António – 10, 56, 102
Propp, Vladimir – 105
Quental, Antero de – 16
Reis, Carlos – 40, 53, 64, 105
Rocha, Natércia – 34, 35, 105
Rodari, Gianni - 105
Rousseau – 31
Santos, Manuel Bragança – 17, 35, 105
Saussure, Ferdinand – 98, 105
Shavit, Zohar – 13, 14, 105
Silva, Ana Cristina Conceição da – 105
Sim-Sim, Inês – 20, 33, 105, 107
Simonsen, Michèle – 18
Soares, Luísa Ducla – 10, 15, 62, 63, 75,
102
Soares, Maria Luísa Castro – 17, 18, 19,
41, 61, 106
Sobrino, Javier Garcia – 106
Solé, Isabel – 106
Souza, Renata Junqueira – 107
Teixeira, Maria Margarida – 98, 106
Townsend, John Rowe – 13
Traça, M^a Emília – 106
Velásquez, M. Gabriela – 104
Viana, Fernanda Leopoldina – 98, 106
Zilberman, Regina – 106

ANEXOS