

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

**A receção do conto de tradição oral no 1.º Ciclo do Ensino Básico –
Relato de uma experiência pedagógica de acordo com os princípios do
Movimento da Escola Moderna**

Relatório de Estágio Respeitante ao Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico
e de Português e História e Geografia de Portugal no 2º Ciclo do Ensino Básico

Fernanda Marina da Silva Monteiro

Trabalho efetuado sob orientação da
Professora Doutora Henriqueta Maria de Almeida Gonçalves



Vila Real, 2018

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

**A receção do conto de tradição oral no 1.º Ciclo do Ensino Básico –
Relato de uma experiência pedagógica de acordo com os princípios do
Movimento da Escola Moderna**

Relatório de Estágio Respeitante ao Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico
e de Português e História e Geografia de Portugal no 2º Ciclo do Ensino Básico

Fernanda Marina da Silva Monteiro

Trabalho efetuado sob orientação da
Professora Doutora Henriqueta Maria de Almeida Gonçalves

Composição do Júri:

Vila Real, 2018

II

E se as histórias para crianças passassem
a ser de leitura obrigatória para os adultos?
Seriam eles capazes de aprender realmente o
que há tanto tempo têm andado a ensinar?

José Saramago

Agradecimentos

Apesar deste relatório de estágio ser um trabalho individual, a sua concretização só foi possível graças ao apoio de várias pessoas.

- À Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, pelos 5 anos de aprendizagem e por me permitir crescer quer pessoal, quer profissionalmente.

- A todos os docentes desta magnífica instituição que me permitiram beber do seu conhecimento.

- À minha orientadora, Professora Doutora Henriqueta Maria Gonçalves, pela disponibilidade, paciência, dedicação, exigência e amizade com que me guiou ao longo deste processo.

- Às Professoras Cooperantes, Margarida Assunção, Ana André e Ana Silva, pelo carinho com que sempre nos trataram e pela ajuda constante durante a prática de ensino supervisionada.

- Aos meus pais, por todo o esforço que sempre fizeram para que eu concretizasse um sonho. Sem eles, nada era possível.

- Ao meu irmão, pelas brincadeiras constantes, pelos momentos de descontração e pela partilha de uma vida académica.

- Ao Rui, pelo amor, pelo companheirismo, pela partilha, pelo apoio e por acreditar que era sempre capaz de mais.

- À Andreia, por ser aquela amiga que me acompanhou ao longo de 5 anos, nesta magnífica caminhada. Que todos os momentos vividos sejam recordados, e que a vida nos permita continuar a sorrir juntas.

- A todas as outras(os) amigas(os) que se cruzaram no meu caminho, ao longo da minha vida académica e se tornaram família, o meu sincero obrigada por todas as gargalhadas partilhadas.

Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si,
levam um pouco de nós.

Antoine de Saint-Exupéry

Resumo

O presente Relatório de Estágio reflete sobre o trabalho desenvolvido na prática de ensino supervisionada, decorrente do Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2º Ciclo do Ensino Básico. Incide, de modo particular, mas não exclusiva, nas atividades desenvolvidas no 1.º Ciclo, uma vez que foi nesse ciclo que houve um período de tempo mais alargado para colocar em prática os nossos conhecimentos, as nossas estratégias e um pouco de nós. As reflexões sobre essas atividades centram-se, sobretudo, em questões sobre o Ensino da Literatura, no que à receção do conto de tradição oral diz respeito, tendo sido utilizada a metodologia decorrente dos princípios orientadores do Movimento da Escola Moderna.

O trabalho apresenta três capítulos centrais que são antecedidos por uma Introdução e seguidos de Considerações Finais, de Referências Bibliográficas e dos Anexos onde se incluem todos os textos utilizados na prática letiva. O I Capítulo trata de aspetos normativos e inclui uma análise crítica da formação ocorrida bem como procede a uma caracterização dos contextos da prática de ensino supervisionada; o II Capítulo tece considerações gerais sobre Literatura para a Infância e sobre Modos e Géneros Literários. Por último, o III Capítulo, o mais extenso, descreve o trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula, incluindo, por essa razão, reflexões críticas sobre a abordagem dos textos escolhidos.

No trabalho desenvolvido no 1.º Ciclo do Ensino Básico, objeto central deste relatório, procurou-se problematizar a forma como o Conto de Tradição Oral foi recebido pelos alunos, chegando-se à conclusão que o Conto de Tradição Oral era mais eficaz em termos de receção que o Conto de Autor, devido ao seu carácter lúdico e à explicitação fácil da moralidade, embora o conto de Autor também tivesse sido bem-recebido pelos alunos. Os princípios orientadores do Movimento da Escola Moderna revelam vantagens inequívocas no Ensino da Literatura e devem continuar a ser auxiliares preciosos na prática letiva dado que existe uma convergência de propósitos: tanto o Movimento da Escola Moderna como a Literatura (Platão defende-o) procuram ajudar os cidadãos a serem melhores cidadãos, mais autónomos, críticos e livres.

Palavras-Chave: Literatura para a Infância; Conto de Tradição Oral; Movimento da Escola Moderna.

Abstract

The present Internship Report reflects on the work developed in the practice of supervised teaching, resulting from the Masters in the First Cycle of Basic Education and of Portuguese, History and Geography of Portugal in the Second Cycle of Basic Education. It focuses particularly, but not exclusively, in the activities developed in the First Cycle, since it was in this cycle that there was a longer period of time to put our knowledge, our strategies and a little of ourselves into practice. The reflections on these activities focus mainly on questions about Literature Teaching, in which the reception of the oral tradition story is concerned, using the methodology derived from the guiding principles of the Modern School Movement.

The work presents three central chapters that are preceded by an Introduction and followed by a Conclusion, Bibliographical References and the Annexes that include all the texts used in the practical classes. Chapter I deals with normative aspects and includes a critical analysis of the formation that took place, as well as a characterization of the contexts of supervised teaching practice; Chapter II makes general considerations about Literature for Childhood and Literary Modes and Genres. Finally, Chapter III, the most extensive, describes the pedagogical work developed in the classroom, including, for this reason, critical reflections on the approach of the chosen texts.

In the work developed in the first cycle of Basic Education, central object of this report, we tried to problematize how the Oral Tradition Tale was more effective in terms of reception than the Author's Tale, due to its playful character and the easy explanation of the morality, although the Author's Tale was also well received by the students.

The guiding principles of the Modern School Movement reveal unequivocal advantages in the Teaching of Literature and should continue to be valuable auxiliaries in teaching practice since there is a convergence of purposes: both the Modern School Movement and Literature (Plato defends it) seek to help citizens to be better citizens, more autonomous, critical and free.

Keywords: Literature for Childhood; Oral Tradition Tale; Modern School Movement

Índice geral

Agradecimentos.....	IV
Resumo.....	VI
Abstract.....	VII
Índice geral.....	VIII
Introdução.....	1
I Capítulo: Considerações Aproximativas.....	3
1. Formação dos 2.ºs Ciclos de Estudo.....	3
2. Orgânica dos 2.ºs ciclos de Estudo em Ensino.....	4
3. Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB).....	6
4. Caracterização da Instituição Escolar.....	12
4.1. 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	12
4.1.1. O Meio.....	12
4.1.2 A Escola.....	13
4.1.3. A Sala de Aula.....	15
4.1.4. A Turma.....	15
4.2. Organização Pedagógica.....	18
4.2.1. Metodologia do Trabalho em Sala de Aula.....	18
4.2.2. Perspetiva Histórica do Movimento da Escola Moderna.....	22
5. Caracterização da Instituição Escolar.....	27
5.1. 2.º Ciclo do Ensino Básico.....	27
5.1.1. O Meio.....	27
5.1.2. A Escola.....	28
5.1.3. A Turma.....	29
5.2. Organização pedagógica do trabalho em sala de aula.....	30
II Capítulo: Considerações sobre Literatura para a Infância.....	33
1. Apontamentos Breves.....	33
2. Modos e Géneros Literários.....	40
2.1. Modo Narrativo.....	40

2.1.1. Considerações sobre o Conto	41
2.2. Modo Lírico.....	43
2.2.1. Considerações Generalistas sobre o Provérbio	44
III Capítulo: Descrição do Trabalho Pedagógico em Contexto de Sala de Aula	46
1. 1.º Ciclo do Ensino Básico	46
1.1. Preâmbulo: «A Menina Feia» de Luísa Ducla Soares	46
1.2. «O Macaco de Rabo Cortado» de António Torrado.....	51
1.3 «Onde está a felicidade?» de Álvaro Magalhães.....	57
1.4 «Aladino e a Lâmpada» de Alice Vieira	63
1.5. <i>A Arca do Tesouro</i> de AliceVieira	69
1.6. «A Bela Moura» de AliceVieira.....	74
2. 2.º Ciclo do Ensino Básico: Breve Apontamento	81
Considerações Finais.....	87
Referências Bibliográficas.....	90
Anexos.....	96

Introdução

A elaboração deste Relatório assume-se como a última tarefa necessária para que possamos concluir o Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e em Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico.

O presente Relatório resulta do processo desenvolvido durante a prática de ensino supervisionada que se assume como uma importante fase no nosso percurso académico. Essa prática é o momento determinante para a aquisição de conhecimentos que nos permitirão crescer pessoal e profissionalmente. O estágio, como muitas vezes referimos, é o momento em que compreendemos a necessidade de adquirir competências indispensáveis à prática pedagógica.

Nele pretendemos fundamentalmente clarificar o modo como as crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico receberam o Conto de Tradição Oral e o conto de Autor seguindo uma Metodologia distanciada da tradicional, ou seja, segundo os princípios do Movimento da Escola Moderna. Assim sendo, definimos alguns objetivos que nos orientaram no decorrer deste processo:

- Compreender de que modo é recebido o Conto de Tradição Oral no contexto do Movimento da Escola Moderna;
- Verificar se as estratégias utilizadas contribuem para um processo de ensino-aprendizagem que lhes dê prazer;
- Valorizar a Literatura, em contexto de sala de aula, de modo a potenciar novas práticas;
- Cooperar para um melhor conhecimento sobre a Literatura e o Movimento;
- Descrever as atividades, vividas pela turma, no que respeita à Literatura.

Este trabalho centra-se, portanto, no relato de uma experiência pedagógica que pretende observar como os alunos recebem o texto literário de acordo com os princípios do Movimento. Referimos texto literário uma vez que no decorrer da prática letiva foi surgindo a oportunidade de trabalhar outros modos literários para além do narrativo, nomeadamente, o lírico. Desta forma, o título do Relatório parece-nos exíguo, na medida em que é ultrapassado pelo que, de facto, aconteceu na nossa prática letiva. De facto, o resultado é bem mais vasto e tornar-se-ia mais adequado se o tivéssemos estendido a uma

referência como Literatura e Movimento da Escola Moderna: Relatório Baseado numa Experiência Pedagógica.

Nos meses em que vivenciámos a prática de ensino supervisionada éramos um grupo, mas o trabalho aqui apresentado é da minha responsabilidade. No entanto, é importante mencionar que partilhávamos ideias semelhantes e que essa diferença de gostos nunca interferiu no bom desempenho durante a prática letiva.

Efetivamente, este documento contém informação que entendemos relevante no trabalho que desempenhámos e apresentar-se-á organizada em três linhas de articulação que estruturaremos em três capítulos.

No primeiro capítulo apresentaremos algumas considerações aproximativas, isto é, falaremos da formação e da orgânica dos 2.ºs Ciclos de Estudo; faremos uma reflexão crítica sobre o Mestrado que frequentámos e, por último, caracterizaremos as Instituições Escolares onde realizámos a prática de ensino supervisionada. A par desta caracterização também faremos uma reflexão sobre as turmas, sobre as metodologias adotadas e daremos a conhecer uma perspetiva histórica do Movimento da Escola Moderna.

No segundo capítulo surgirá uma reflexão rápida sobre Literatura para a Infância de forma a fundamentar o nosso trabalho. Inicialmente, abordar-se-á a evolução do conceito de Literatura para a Infância. Posteriormente, serão apresentadas breves considerações que implicam referências particulares aos Modos e Géneros Literários: o Narrativo, nomeadamente, o Conto; e o Modo Lírico onde se incluirão algumas apreciações sobre o Provérbio.

No terceiro e último capítulo far-se-á uma descrição de todas as atividades que envolverão o texto literário por nós desenvolvidas, em contexto de sala de aula, quer no 1.º Ciclo do Ensino Básico, quer no 2.º Ciclo do Ensino Básico, embora no 2.º Ciclo sejam breves os apontamentos. Após cada descrição, tecer-se-á um breve comentário revelando algumas conclusões que nos parecem importantes. Desta forma, procuraremos refletir sobre todo o trabalho pedagógico e daremos resposta aos objetivos formulados.

Neste Relatório pretender-se-á dar a conhecer Metodologias e Estratégias que poderão ser úteis para serem aplicadas futuramente em sala de aula, não esquecendo o modo especial como abordámos a Literatura.

I Capítulo: Considerações Aproximativas

1. Formação dos 2.ºs Ciclos de Estudo

A formação dos 2.ºs ciclos de estudo surgiu da necessidade de especializar os estudantes que terminavam o 1.º ciclo de estudos numa área mais generalizada. A principal mudança ou alteração sentiu-se quando surgiram as licenciaturas e os mestrados pós-Bolonha. Tal aconteceu porque, no período que antecedeu o novo acordo, as licenciaturas eram maioritariamente de cinco anos e poucos eram os alunos que prosseguiam o percurso académico. Atualmente, os alunos portugueses ingressam, na maioria, numa licenciatura constituída por seis semestres, ou seja, 3 anos, e, posteriormente, decidem frequentar o 2.º ciclo de estudos, normalmente, designado de mestrado. Na verdade, verifica-se uma semelhança entre a licenciatura pré-Bolonha e uma licenciatura, juntamente com um mestrado, no pós-Bolonha. De facto, os dois ciclos atuais acabam por ser comparados e, agora, equiparáveis à licenciatura anterior ao acordo. Nos últimos meses, esta questão tem sido bastante problematizada, encontrando aspetos que favorecem e aspetos que não beneficiam essa comparação.

De acordo com as palavras da socióloga da Universidade do Minho Emília Araújo, numa entrevista ao jornal Público (n.º 9135), em 19 de abril de 2015, nos últimos anos, o doutoramento assumiu o lugar dos mestrados pré-Bolonha, tendo aumentando o número de estudantes a ingressar nesse ciclo de estudos. Aponta ainda que esse ingresso acontece, sobretudo, para valorização do currículo, uma vez que acredita que os mestrados já não são diferenciadores.

O 2.º ciclo de estudos confere, de acordo com o n.º 2 do art.º 2º, do Regulamento 658/2016 da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, de acordo com o Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, com a redação dada pelo Decreto-Lei n.º 115/2013, de 7 de agosto, o grau de mestre “ao estudante que tenha obtido aprovação em todas as unidades curriculares que compõem o curso de segundo ciclo e no ato público da defesa de uma dissertação, trabalho de projeto ou relatório de estágio, reunindo o número de créditos fixado para o ciclo de estudos.” Assim sendo, pretende-se que o candidato a este ciclo de estudos se disponha a desenvolver e aprofundar os conhecimentos anteriormente adquiridos. De ressaltar a alínea c) do n.º 1 que referencia a “capacidade para integrar os conhecimentos, lidar com questões complexas, desenvolver soluções ou emitir juízos em

situações de informação limitada ou incompleta incluindo reflexões sobre as implicações e responsabilidades éticas e sociais”. Um mestrado assume, portanto, a necessidade de desenvolver e estimular o pensamento crítico de cada estudante, isto é, a procura constante por aprendizagens que são úteis e indispensáveis no quotidiano. É para esta questão que, no n.º 1, a alínea e) remete quando menciona a aquisição de “competências que lhes permitam uma aprendizagem ao longo da vida de um modo fundamentalmente auto-orientado ou autónomo.”

Em concordância com o n.º 1, alínea a), do artigo 4.º do mesmo regulamento, o ciclo de estudos que atribui o grau de mestre integra “um curso de especialização, constituído por um conjunto organizado de unidades curriculares”. Esta especialização, juntamente com a elaboração de uma dissertação de natureza científica ou um trabalho de projeto originais, ou um Relatório de Estágio, tem, de acordo com o n.º 1 do artigo 6.º, uma duração normal compreendida entre três a quatro semestres curriculares.

De facto, à medida que tomamos contacto com o Regulamento, dimanado do Decreto-Lei, compreendemos que o 2.º ciclo de estudos conduz a uma especialização numa determinada área de estudos e assume um carácter prático, dado que incentiva ao estágio numa instituição relevante e adequada ao campo científico. Relativamente à especialização, podemos afirmar que o facto de colocarmos em prática os conhecimentos que adquirimos ao longo do 1.º ciclo nos torna cidadãos mais conscientes da importância de um bom trabalho. Claramente que depois de uma licenciatura mais generalista e que abre portas a várias opções no mundo do trabalho, uma especialização na área científica em que temos mais capacidades e desenvolvemos competências mais seguras e confiáveis, nos tornará pessoas mais capazes, mais críticas e mais felizes. Na verdade, a especialização acaba por formar os estudantes na área científica que mais apreciam e com a qual se identificam.

2. Orgânica dos 2.ºs ciclos de Estudo em Ensino

O regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário resultou da aprovação do Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro. Foi, posteriormente, complementado com o Decreto-Lei n.º 220/2009, de 8

de setembro, e pela Portaria n.º 1189/2010, de 17 de novembro. Tal regime procedeu à substituição dos modelos de formação outrora em vigor e disponibilizou um modelo sequencial organizado em dois ciclos de estudos. De acordo com o Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio:

Reconhece-se que ao primeiro ciclo, a licenciatura, cabe assegurar a formação de base na área da docência. E salienta-se que ao segundo ciclo, ao mestrado, cabe assegurar um complemento dessa formação que reforce e aprofunde a formação académica, [...], a formação educacional geral, a formação nas didáticas específicas da área da docência, a formação nas áreas cultural, social e ética e a iniciação à prática profissional, que culmina com a prática supervisionada.

Estudos recentes apontam para a necessidade de uma formação exigente e para a importância decisiva que a formação inicial de professores tem no impacto da qualidade da educação. Tais estudos, como os da OCDE, têm vindo a revelar que o aumento do nível geral da formação dos professores tem implicações diretas na qualidade do sistema de ensino. Revelam ainda que a profundidade do conhecimento demonstrado pelos docentes em matérias específicas traduz-se numa melhoria das aprendizagens dos alunos, elevando também os níveis de confiança e autonomia dos mesmos. Além disso, torna-se indispensável referir que, quando a preparação é rigorosa, existe a valorização da função docente, tão necessária e urgente, atualmente, no nosso país. Defendemos, portanto, uma formação inicial com um nível de exigência adequado, mas não podemos esquecer a formação profissional contínua, uma vez que se torna impreterível a atualização de conteúdos e de estratégias para implementar no processo de ensino-aprendizagem.

Efetivamente, pelos aspetos acima mencionados, o Governo decidiu proceder a algumas alterações na área da docência. Entre essas mudanças, surgiram, por exemplo, o aumento da duração dos mestrados, de três para quatro semestres e o desdobramento do mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico, separando a formação dos docentes do 2.º Ciclo em Ensino de Português e História e Geografia de Portugal da formação do 2.º Ciclo em Ensino da Matemática e Ciências Naturais. De facto, este desdobramento permite um reforço na formação nestas áreas do conhecimento.

Analisando, brevemente, os artigos que constituem o Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, podemos mencionar que o artigo 3.º refere que “A habilitação profissional para a docência é condição indispensável para o desempenho da atividade docente.” O artigo seguinte refere ainda que apenas os titulares do grau de mestre têm habilitação

profissional para a docência no grupo de recrutamento correspondente à sua especialidade. Adiante, o artigo 6.º informa sobre os princípios gerais pelos quais os ciclos de estudos que visam a aquisição de habilitação profissional para a docência se orientam: os princípios gerais constantes na Lei de Bases do Sistema Educativo, as orientações curriculares, os programas e as metas curriculares e as orientações gerais da política educativa.

Importa, ainda, refletir os pontos que compõem o artigo 8.º, dado que evidenciam os motivos pelos quais a exigência na formação de professores deve ser mantida. O n.º 1 refere que “A formação na área da docência visa complementar, reforçar e aprofundar a formação académica, incidindo sobre os conhecimentos necessários à docência nas áreas do conteúdo e nas disciplinas abrangidas pelo grupo de recrutamento.” O n.º 2 referencia que “A formação na área da docência inclui o aprofundamento do conhecimento das matérias [...], mesmo quando sejam matérias elementares.” Prosseguindo a análise, o artigo 9.º relaciona-se com a formação na área educacional geral e menciona, designadamente, no n.º 1, que esta formação engloba “os conhecimentos, as capacidades e as atitudes comuns a todos os docentes” para um desempenho no seu trabalho diário. O n.º 2, do artigo 9.º, alude à formação nas áreas da psicologia do desenvolvimento, dos processos cognitivos (sobretudo, leitura, escrita e matemática), das necessidades educativas especiais e da organização e gestão na sala de aula.

Na verdade, o documento ao qual nos referimos é pormenorizado e inclui muita informação. Todavia, como não é nosso objetivo uma reflexão longa sobre a dinâmica ou orgânica dos 2.ºs ciclos em Ensino, ficam apenas as notas mais importantes para a compreensão do restante trabalho.

3. Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB)

O Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico oferecido pela Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (adiante designada por UTAD) apresenta objetivos gerais para a totalidade do ciclo. Segundo o Regulamento do curso do mestrado em Ensino do 1.º

Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico (publicado em Diário da República, 2.ª série, n.º 87 de 5 de maio de 2016) e de acordo com o n.º 3 do artigo 3.º, o estudante deverá “assumir uma postura reflexiva e crítica, orientada pelo conhecimento científico, humanístico, cultural na aquisição dos conhecimentos e das competências profissionais ao longo da formação com vista ao desenvolvimento profissional contínuo.” Além disso, o n.º 4 do artigo referido distingue a necessidade de “respeitar os princípios éticos e deontológicos no exercício das funções profissionais nos 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico.”

Relativamente aos objetivos de aprendizagem, um estudante deverá revelar conhecimentos científicos adequados, competências necessárias e aptidões essenciais no decorrer da sua prática. Deste modo, continuando a analisar o artigo 3.º e focando a atenção nos números relacionados com os objetivos de aprendizagem, podemos afirmar que estão diretamente relacionados com a prática docente, salientando aspetos como as estratégias pedagógicas adotadas, a postura reflexiva, a utilização de recursos tecnológicos e a avaliação, nos vários domínios, do processo de aprendizagem dos alunos com vista a uma intervenção pertinente para a superação das dificuldades. O n.º 5 refere ainda que o estudante do 2.º ciclo deve compreender a escola como uma organização, visando a consecução dos objetivos educativos. Mais adiante, o n.º 7 expõe um dos mais importantes aspetos a ter em atenção pela simplicidade com que resume a finalidade do 2.º ciclo de estudos: “adquirir competências de análise, de reflexão, de investigação e de tomada de decisões em diferentes contextos diferenciados que possibilitem o desenvolvimento profissional ao longo da vida.” Assumimos, então, que a ingressão no 2.º ciclo de estudos é o ponto de partida para uma prática laboral mais consciente, pertinente e crítica.

Seguindo uma verificação lógica dos artigos que regem o ciclo que confere o grau de mestre, é necessário atentar na organização ou estrutura do mestrado referido. Desta forma, segundo o n.º 2, do artigo 4.º “a aquisição do grau de mestre pressupõe a obtenção, num período de quatro semestres letivos, de 120 ECTS, nos termos estabelecidos pela estrutura curricular e plano de estudos, incluindo a aprovação no ato público de defesa de dissertação.”

Focando agora a atenção numa perspetiva pessoal daquele que foi o meu percurso durante estes anos, começo por referir que ingressei neste mestrado pelo gosto, pelo prazer e pela

alegria que sinto quando me relaciono com as crianças. Além disso, poder fazer parte do seu crescimento pessoal e intelectual é, sem dúvida, uma enorme responsabilidade. Ter a coragem e a força para interferir nas suas vidas é algo que nos coloca numa posição de plena satisfação, mas, simultaneamente, de inquietude. Ter a possibilidade de lhes transmitir valores e normas pelas quais pensamos que se devem reger é algo que torna a nossa profissão uma das primordiais para transformarmos a sociedade. O facto de educarmos, em contexto de sala de aula, as crianças, que serão os adultos de amanhã, apela fortemente ao nosso sentido de responsabilidade. A transmissão de conhecimentos que fermenta a cada segundo numa sala de aula, obriga-nos a estarmos atentos e conhecermos um pouco de todas as áreas e ao permanente impulso investigativo. A sala de aula é o mundo das crianças, de que o professor/educador passa a fazer parte, assumindo vários estatutos em simultâneo.

Efetivamente, decidi frequentar este mestrado e formar-me como docente nestes dois ciclos porque a possibilidade de conseguir um trabalho pareceu-me maior. Além disso, depois de estar em contacto com os vários ciclos, incluindo o pré-escolar, senti que não me sentiria totalmente realizada, profissionalmente, nesse ciclo. Posteriormente, quando optei pelo 2.º CEB foi uma escolha fácil e rápida decidir que me entregaria às disciplinas de Português e de História e Geografia de Portugal. Neste caso, os gostos pessoais falaram mais alto. Sempre preferi o Português e a História à Matemática e às Ciências. E como a sabedoria popular afirma “gostos não se discutem”.

Relativamente aos dois anos de formação, podemos fazer à partida uma distinção clara. Por um lado, o primeiro ano é ainda muito teórico, tendo apenas uma parte prática, no 2.º semestre, a meu ver, demasiado curta. Por outro lado, o 2.º ano é dedicado, sobretudo, à prática de ensino supervisionada; no entanto, existem ainda algumas unidades curriculares (UC) que na minha opinião não fazem sentido nesse momento do ciclo de estudos, nomeadamente, Psicologia do Desenvolvimento da Criança e do Adolescente e Avaliação das Aprendizagens.

No decorrer do 1.º ano letivo existem unidades curriculares que abrangem todas as áreas do conhecimento. No 1.º semestre desse mesmo ano, são oferecidas as seguintes unidades curriculares: Complementos da História e Geografia de Portugal, Língua Portuguesa, Estudo do Meio Físico, Complementos de Literatura para a Infância, Matemática no 1.º CEB e Investigação Educativa. No 2.º semestre, existem várias didáticas que tantas vezes

são mencionadas, entre elas: a Didática do Português, Didática da História e Geografia de Portugal no 2.º CEB, Didática da Matemática no 1.º CEB, Didática do Estudo do Meio, Didática Integrada das Expressões e duas outras com objetivos diferenciados: a Integração das Atividades Educativas no 1.º CEB e de Português, História e Geografia de Portugal no 2.º CEB e também a disciplina de Organização e Administração Escolares.

Ao longo dos meses em que me dediquei a estas unidades curriculares, senti que cresci e que aprofundei, substancialmente, os meus conhecimentos. Foi um ano preenchido e muito exigente. As unidades curriculares são bastantes e algumas exigem um esforço redobrado. Senti que todas foram essenciais e que, embora, em algumas ocasiões, sejam trabalhados conteúdos já abordados na licenciatura, todos foram explorados com um sentido e um objetivo distinto, muito diferente daquilo que acontece no 1.º Ciclo de Estudos. A exigência que nos é pedida é, realmente, diferente, mas faz-nos sentir melhor, que somos capazes e que alcançamos os objetivos pretendidos. Inicialmente, sentimos alguma dificuldade em adaptar-nos ao ritmo acelerado que nos é proposto, mas, depois de envolvidos, a vontade de chegar mais longe, torna-nos mais competitivos e mais ambiciosos. No meu grupo, senti que queríamos muito aprender mais e mais. E conseguimos.

Em relação à posição das unidades curriculares no plano de estudos apresentado, penso que, na sua maioria, estão bem enquadradas. Todavia, considero que seria importante termos como unidade curricular obrigatória Ética e Deontologia Profissional. De facto, estamos a investir numa área em que as questões éticas sobressaem em muitas situações na vida escolar; por essa razão, seria útil conhecermos documentos necessários e regras pelas quais nos devemos orientar. Uma das unidades curriculares que, enquanto estudante, fez menos sentido foi a Didática Integrada das Expressões, dado que não acrescentou nada de novo à nossa formação, quando comparada com a licenciatura. As outras unidades curriculares são essenciais para a nossa formação e são oferecidas aos estudantes no momento mais adequado. Porém, a orientação de algumas unidades curriculares deveria ser revista para que pudéssemos ter profissionais dotados das melhores capacidades e o mais competentes possível em todas as áreas do conhecimento. Uma das unidades curriculares que considero fundamental e que nos forneceu dados que não conhecíamos é Organização e Administração Escolares. Ao longo do semestre, fomos tomando consciência do que é a Escola, enquanto organização, e qual deve ser a nossa posição no seio da mesma. Ter acesso à história, a regulamentos e a decretos pelos quais

a Escola se rege foi indispensável para uma prática mais consciente e coerente. Considero estas disciplinas (Ética e Deontologia Profissional e Organização e Administração Escolares) mais teóricas e mais exigentes, mas são elas que nos fornecem bases para conhecermos o sistema no qual estamos inseridos, logo o seu estudo e a sua compreensão são necessários para dignificar a carreira docente.

A unidade curricular relacionada com a Literatura para a Infância foi importantíssima dado que não tínhamos adquiridos os conhecimentos necessários para encarar uma turma. A sua abordagem foi, de início, difícil porque não conhecíamos as obras nem a forma como deveriam ser abordadas junto dos alunos. Ao longo dos meses em que nos debruçámos sobre estes conteúdos, o crescimento foi notório e os nossos conhecimentos tornaram-se mais sólidos. Penso que deveria ser inserida com mais preocupação no 1.º Ciclo de Estudos dada a necessidade de valorizarmos esta área e estarmos preparados para uma abordagem diferenciada da literatura no sentido de promovermos uma maior motivação junto dos alunos.

Quanto à unidade curricular que nos merece maior importância, a Integração das Atividades Educativas, uma vez que é aquela em que iniciamos a nossa prática, penso que deveria ser prolongada na nossa carga horária. Até ao momento em que nos deparamos com esta UC, a nossa prática é muito reduzida, conhecendo apenas o contexto em que seremos inseridos. Na minha opinião, a prática docente deveria iniciar logo no 1.º semestre do 2.º Ciclo de Estudos. Talvez isto pudesse acontecer se durante a licenciatura o contacto com a instituição escolar fosse mais precoce e mais recorrente. Quando reflito sobre esta questão, apercebo-me que a Integração é a única UC que nos permite uma maior proximidade com os alunos e com a profissão que escolhemos: assim sendo, deveria surgir mais precocemente, dando a oportunidade de descobrirmos se é ou não esta a nossa vocação e grande paixão.

Perante a descrição pessoal que se vai delineando nestas linhas, também posso expressar uma sugestão que, na minha opinião, deveria ser colocada em prática porque depois de frequentar o 1.º Ciclo em Educação Básica e, posteriormente, ingressar no mestrado senti falta de algumas unidades curriculares relacionadas com a psicologia. É certo que no 2.º ano do 2.º Ciclo de Estudos é oferecida a UC de Psicologia do Desenvolvimento da Criança e do Adolescente. Todavia, penso que não está inserida no semestre adequado: deveria surgir, no plano de estudos, logo no 1.º ano letivo.

Relativamente ao 2.º ano curricular, tanto no 1.º semestre como no 2.º semestre, a principal unidade curricular prende-se com a Prática de Ensino Supervisionada dado que é nela que nos focamos durante todo o ano uma vez que exercermos a prática docente. Por essa razão, todos os nossos esforços vão ao encontro dos objetivos que pretendemos cumprir nas escolas que nos recebem. A par desta UC existe, nos dois semestres, um Seminário onde são abordados vários temas e no qual podemos esclarecer dúvidas, partilhar ideias e debater práticas. No 1.º semestre, o Seminário Interdisciplinar, é relativo ao 1.º CEB e, no 2.º semestre, é focado no 2.º CEB, isto porque a Prática de Ensino Supervisionada também decorre dessa forma. Porém, além destas unidades curriculares existem outras de carácter teórico que não se relacionam diretamente com a prática de ensino, logo não faz sentido a sua existência durante o 2.º ano curricular. A meu ver, o último ano deveria ser exclusivamente dedicado à Prática de Ensino Supervisionada, inserindo as outras unidades curriculares no ano anterior. Assim sendo, o 1.º ano contemplaria todas as unidades curriculares teóricas e necessárias, não esquecendo a Integração das Atividades Educativas e o 2.º ano do mestrado seria dedicado à Prática de Ensino Supervisionada.

De facto, em algumas circunstâncias, é complexo avaliarmos ou tecermos um comentário sobre a organização do mestrado no qual estamos inseridos. Contudo, essa crítica é que permite a evolução ou o desenvolvimento dele. Concede aos professores uma perspetiva que os faz compreender quais as dificuldades sentidas pelos alunos. A verdade é que quem frequenta o 2.º Ciclo de Estudos sente uma enorme necessidade de aprender, de evoluir e de se sentir envolvido na profissão que escolheu. É, principalmente, ao longo destes dois anos que sentimos que a nossa vida irá mudar e que é realmente daquilo que nós gostamos. Por tais sentimentos se apoderarem de nós e, por sentirmos, inevitavelmente, alguma angústia quando olhamos o futuro, queremos em todos os momentos retirar as maiores aprendizagens.

A vontade e o desejo de chegarmos mais longe permite que tenhamos mais coragem e mais força, implicando, por isso, maior espírito crítico. Passamos a ser capazes de estabelecer diferenças entre aquilo que é, verdadeiramente, necessário e o que não o é; de estabelecer limites entre o que tem total sentido e aquilo que não acrescenta nem retira nada ao nosso processo. Atualmente, penso que é na passagem para este ciclo de estudos que os jovens amadurecem e tomam total consciência que a sua vida não será para sempre “a eterna vida de estudante”.

4. Caracterização da Instituição Escolar

4.1. 1.º Ciclo do Ensino Básico

4.1.1. O Meio

A instituição de ensino na qual cumprimos a Prática de Ensino Supervisionada é denominada Escola Básica do 1.º Ciclo, Vila Real n.º 3 e pertence ao Agrupamento de Escolas Diogo Cão (AEDC). A Escola localiza-se na rua do Corgo, na cidade de Vila Real. Esta rua está inserida no conhecido Bairro de Santa Margarida, vulgarmente conhecido pelo Bairro dos Ferreiros, um dos mais antigos e típicos bairros da cidade. O seu nome deriva da principal atividade económica aí existente no século XIX. Nas últimas décadas do século XX, a degradação das habitações era notória. Todavia, para que o bairro fosse recuperado, a Câmara Municipal decidiu investir e recuperar algumas das habitações para habitação social, mas também para travar a desertificação daquele que já se assumiu como um dos principais centros da cidade.

A área geográfica onde o AEDC está inserido é rica em instituições e património histórico e cultural. Esse património encontra-se a uma distância muito reduzida da instituição escolar referida dada a sua localização central. Deste modo, a poucos metros de distância, podemos observar dois monumentos romanos: a Ponte de Santa Margarida (que deu nome ao bairro) e a Capela de S. Lázaro, capela do século XVI, originalmente designada por Capela de Santa Margarida. Alexandre Parafita regista a “Lenda das Bexigas de São Lázaro” que deu novo nome à capela da seguinte forma no *Diário de Trás-os-Montes* online: “Conta-se que no tempo das epidemias, a doença das “bexigas” [designação popular dada à varíola] matou muita gente em Vila Real e arredores, mas poupou os moradores do Bairro dos Ferreiros, que eram muito devotos de São Lázaro, protetor contra o mal das “bexigas”, cuja imagem veneravam na antiga capela de Santa Margarida. Desde então, esta capela passou a ser conhecida como capela de São Lázaro, e os devotos passaram a levar-lhe como oferendas uns doces que se apresentam com forma funda a imitar a cicatriz que a doença das “bexigas” deixa no rosto das pessoas. Os doces ganharam, por isso, o nome de “Bexigas de São Lázaro”. Alexandre Parafita deixa também a receita destes biscoitos no referido órgão de imprensa:

Aqui fica a receita, recolhida da tradição e divulgada há poucos dias pelo gastrónomo transmontano Virgílio Gomes:

«Necessitamos de cento e vinte e cinco gramas de açúcar, duzentos e vinte gramas de farinha, cinco centilitros de água, a raspa de um limão e um pouco de azeite. Amassa-se tudo muito bem até conseguir uma massa uniforme. Forma um rolo com esta massa e cortam-se às rodelas com três centímetros de espessura. Prepara-se um tabuleiro de ir ao forno com um pouco de azeite e colocam-se os nossos discos de massa. Depois dá-se uma dedada no meio de cada disco que simbolizará a representação da “bexiga”. Vai ao forno aquecido a cento e oitenta graus, durante cerca de vinte minutos. Seguidamente, depois de retirar do forno devem arrefecer. Põe-se ao lume um recipiente com dez colheres, de sopa, de açúcar e uma colher de sopa de água até que comece a ficar um branco espesso e agarrar as paredes do recipiente. Depois pincelam-se as “bexigas” com este preparado que seca rapidamente. Para terminar a receita é necessário ainda colocar ao lume duzentos e cinquenta gramas de açúcar com cento e noventa mililitros de água e ferve durante um minuto. De seguida mergulham-se as “bexigas” nesta calda e escorrem-se sobre uma rede»

Por outro lado, a escola está a escassos metros de dois parques naturais: o Parque Corgo e o Parque Florestal, sendo, por isso, possível a exploração de um troço do rio Corgo.

Há ainda outras instituições culturais e de interesse público nas suas imediações: a Biblioteca Municipal, a Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, os Museus de Numismática, da Vila Velha, do Som e Imagem e de Geologia. Além disso, referimos ainda como atrações o Teatro Municipal, a Casa-Museu do Palácio de Mateus, o Centro de Ciência Viva, o Grémio Literário e o Arquivo Municipal. Importa, sobretudo, ressaltar que os espaços atrativos desta cidade transmontana são diversos, facultando à instituição escolar uma panóplia de oportunidades.

4.1.2 A Escola

Como mencionado anteriormente, a instituição educativa é a Escola Básica nº3 de Vila Real e integra o Agrupamento de Escolas Diogo Cão. O horário da escola é alargado, existindo, por isso, a possibilidade de os alunos entrarem às 8.00 horas e abandonarem o recinto escolar às 19.00 horas.

O edifício é constituído por diferentes divisões, todavia essenciais a qualquer instituição educativa, permitindo também o desenvolvimento e autonomia da criança. A escola está estruturada em dois pisos. Em cada um dos pisos existem salas destinadas às atividades curriculares; no piso inferior estão em funcionamento as atividades dirigidas ao ensino

pré-escolar. Por outro lado, no piso superior existem quatro salas de aula destinadas ao 1.º CEB. Comum a todos os estudantes da escola existem outras estruturas como: casas de banho, femininas e masculinas, nos dois pisos, um polivalente, um refeitório, uma sala de arrumações, uma sala multiusos, um gabinete para os professores e um espaço exterior para que as crianças nos seus tempos de lazer possam realizar atividades de recreio.

Assim sendo, a Escola apresenta boas condições laborais, quer para docentes quer para alunos ou técnicos operacionais. Além de todas as salas de aula apresentarem condições favoráveis à prática letiva, o espaço exterior oferece condições excelentes para o divertimento dos alunos no intervalo escolar, nomeadamente, um parque infantil, um espaço coberto com jogos tradicionais, inclusive o jogo da “macaca”, e um campo sintético com cobertura e vedação. Todavia, apesar de todas as vantagens e boas condições referidas, não podemos esquecer o facto de não existir, no interior da escola, uma rampa ou um elevador para crianças com deficiência motora.

Enquanto escola membro de um Agrupamento, aceitou a participação em alguns projetos como é o caso do Projeto Eco-Escolas, o Projeto Rios, *Ajudaris*, Fundação Ilídio Pinho e o projeto *Vox Populi*. Além destes ainda participa no projeto Código Júnior. Na verdade, todas estas iniciativas promovem nos alunos um crescimento e desenvolvimento pessoal e social enormes, dando também a conhecer atitudes que devemos manter com a sociedade.

Relativamente aos recursos humanos que pertencem ao Agrupamento de Escolas Diogo Cão, convém referir que são pessoas carinhosas e atenciosas para quem chega de novo à instituição. De facto, existe um elevado número de docentes, mas também um número significativo de pessoal não docente, nomeadamente, técnicos superiores, assistentes operacionais e assistentes técnicos que revelam as características humanas referidas. Conta também com o apoio de um psicólogo, de um assistente social e animador social, contratados anualmente, no âmbito do Projeto TEIP.

A Escola é, portanto, detentora de um espaço atraente e de um ambiente acolhedor, proporcionando a todos aqueles que a frequentam momentos de aprendizagem felizes.

4.1.3. A Sala de Aula

A sala de aula da turma em que trabalhamos tem muita luz natural e dimensões apreciáveis. As mesas estão dispostas em U de forma a que a professora possa circular livremente pela sala e acompanhar cada aluno individualmente. A sala tem cadeiras e mesas suficientes para todos os alunos estarem comodamente instalados. Possui também um quadro interativo e um quadro de marcadores. Usei de uma secretária com computador, uma mesa com um segundo computador e retroprojeter. Além disso, apresenta vários armários onde são guardados todos os materiais necessários para a realização das atividades letivas. No fundo da sala existe uma bancada com uma torneira e respectivo lavatório que permite a lavagem das mãos, do material e, também, beber água. Nessa bancada está presente um conjunto bastante alargado de materiais e jogos que podem ser utilizados durante as atividades letivas. Em alguns momentos, esses materiais ou jogos também podem ser explorados livremente pelos alunos. A sala tem ainda um canto dedicado à biblioteca. Neste espaço estão presentes inúmeros livros referentes à educação literária e outros recomendados pelo Plano Nacional de Leitura. Contudo, também existem livros relativos a outros domínios. Uma particularidade é que os alunos podem reservar um livro e levá-lo para casa em regime de empréstimo temporário.

4.1.4. A Turma

A turma, do 3.º ano de escolaridade, é mista e integra 26 alunos. Todos os alunos têm características distintas e experiências vividas que moldam a sua personalidade e o seu comportamento. Por isto, podemos considerar que os alunos têm ritmos de aprendizagem distintos e que nem todas as estratégias são adequadas ao processo de ensino-aprendizagem.

Nesta turma, a metodologia de trabalho afasta-se do ensino tradicional, promovendo a capacidade de raciocínio e discussão dos conteúdos. O Movimento da Escola Moderna acredita que, quando os alunos têm um papel ativo na sua aprendizagem, os resultados são melhores e mais duradouros. Deste modo, a professora e, conseqüentemente, a turma trabalha em função de alguns princípios elementares preconizados por este Movimento (MEM). Durante os dias em que fizemos observação reparámos no à vontade e na

capacidade de reflexão crítica que alunos de oito anos desenvolveram. Além disso, observámos que todos os alunos têm um Plano Individual de Trabalho (PIT). Este PIT é de fácil preenchimento e funciona como um compromisso. Os alunos escrevem no Plano aquilo que se comprometem a realizar durante, sensivelmente, duas semanas. Assim, à medida que vão cumprindo as tarefas propostas, vão-nas assinalando como tarefas cumpridas e, no final, avaliam o seu trabalho. Durante o ano letivo são vários os PIT que os alunos realizam. Este método de trabalho tem como objetivo central a análise crítica individual e a conseqüente autoavaliação visto que cada aluno tem que ser capaz de reconhecer as suas fragilidades. Não sendo, o nosso foco, a metodologia de trabalho abordada, decidimos apenas apresentar alguns factos daquilo que fomos analisando. Esta contextualização será também essencial para compreendermos a reflexão sobre as crianças em questão.

Ao longo dos meses em que estivemos presentes, vivenciámos histórias e momentos que nos permitem retirar algumas conclusões sobre os elementos desta turma. Assim sendo, é possível apontarmos para uma heterogeneidade. Na turma existem alunos muito bons, alunos medianos e alunos com dificuldades de aprendizagem, inclusive um aluno com um quadro de dislexia e outros que trocam sons consonânticos (por exemplo: [d] por [f]). A nível sócio afetivo, as diferenças são acentuadas. Isso foi visível no diálogo que mantivemos com eles e na forma como se relacionavam connosco. Existem, portanto, crianças com um acompanhamento familiar muito próximo e outras cujo apoio familiar é praticamente nulo. Tivemos ainda dois alunos que viviam num bairro social e que, em alguns momentos, sentiam carências afetivas, não estando, no entanto, diretamente relacionadas com o local de habitação. Além destes, existia um aluno que passou a integrar a turma somente este ano e cuja integração não estava a ser favorável devido à falta de diálogo que mantinha com os colegas. Pudemos, também, verificar que não era detentor de uma personalidade fácil dado que colocava tudo em causa. Por último, existia um aluno que integrava a turma desde o 1.º ano de escolaridade, mas que, por razões do foro psicológico ou até familiares, não preservava uma relação de proximidade com os pares. Este aluno, mesmo durante as atividades letivas, demonstrava dificuldades na comunicação com a professora, acabando por não cooperar nos diálogos e discussões alargadas ao grande grupo. Porém, sempre que necessitava de dialogar, era respeitador. Apreciámos, numa saída de campo, inserida no Projeto Rios, que sentia uma grande

admiração pela Natureza, mostrando um interesse e uma curiosidade que, normalmente, é esbatida e disfarçada.

No que diz respeito ao domínio económico, apercebemo-nos das carências que algumas famílias sentiam. Alguns membros da turma viviam em famílias desestruturadas, acabando por sofrer algumas complicações a nível económico. É também importante referir que existiam na turma elementos que eram filhos únicos enquanto que outros tinham mais do que dois irmãos. Esta desigualdade ao nível da irmandade também acabava por ser um fator que contribuía para o nível económico de cada família. Outro fator de desigualdade a pesar no nível económico da turma era a profissão dos pais. Através das fichas individuais dos alunos verificámos que as habilitações literárias eram, na maioria dos casos, referentes aos ensinos secundário e superior. De facto, existia um número considerável de encarregados de educação que eram professores e outros que se encontram no desemprego.

Continuando a analisar as fichas individuais dos alunos, reparámos que a maioria deles utilizava como meio de transporte o carro. Alguns, porque faziam viagens, relativamente longas, chegando mesmo aos 30 minutos, e outros pela facilidade característica de um transporte privado. Porém, alguns dos alunos chegavam à escola a pé e outros utilizavam o transporte urbano. Os membros da turma viviam todos no distrito de Vila Real; no entanto, alguns viviam em freguesias mais distantes do centro da cidade. Podemos ainda referir que todos os alunos da sala tomavam o pequeno-almoço em casa, mas grande parte almoçava na escola. Os pais podiam deixá-los na instituição educativa a partir das 8:00h e podiam recolhê-los até às 19:00h. Contudo, no caso específico desta turma, todos chegam por volta das 9:00h à escola e regressam a casa às 17:30h.

Efetivamente, quando refletimos sobre o comportamento destes alunos, podemos concluir que foram bem disciplinados e educados desde o 1.º ano de escolaridade. De facto, isto era visível em todos os momentos de aula e na sua adequação a contextos novos e diversificados. Além disso, sempre que se levantavam para realizar qualquer tarefa dispunham a cadeira corretamente, arrumando também a mesa de trabalho. Durante as atividades letivas todos os alunos eram responsáveis por alguma tarefa: a distribuição dos manuais, a escrita do plano do dia, a distribuição de fichas ou de material, a distribuição de leite ou até o preenchimento da ficha de reservas na biblioteca. Se pararmos e refletirmos, esta dinâmica só pode acontecer quando disciplinamos de forma correta e

coerente os nossos alunos. Todos eles tinham consciência da importância da sua tarefa para o normal funcionamento da aula, aguardando pelo momento mais adequado para não perturbar a aprendizagem dos colegas e para não tornar a sala num espaço confuso e barulhento. Na verdade, estes pequenos pormenores parecem insignificantes, mas desenvolvem-nos ao nível da cidadania, tornam-nos cidadãos mais críticos e mais respeitadores. São, no entanto, ainda crianças e que, por essa razão, não cumprem sempre todas as tarefas da forma mais eficiente, mas reconhecem os erros, pedem desculpa e aceitam que erraram. No fundo, crescem como pessoas.

4.2. Organização Pedagógica

4.2.1. Metodologia do Trabalho em Sala de Aula

Como verificámos na caracterização da turma, o grupo tinha tarefas muito bem distribuídas e que seguiam determinada ordem. Tal como acontecia com as tarefas, existia um horário semanal que ditava quais os tempos destinados a cada área curricular, sabendo, à partida, que o Português e a Matemática preenchiam grande parte desse horário. A distribuição feita pela professora foi pensada mediante as necessidades e disponibilidade dos alunos. Sendo assim, concentrou as horas de Português e Matemática na parte da manhã uma vez que os níveis de concentração e atenção dos alunos nesse período de tempo são consideravelmente maiores. Todavia, o horário era flexível e sempre que existia a necessidade de o alterar não havia qualquer dificuldade. Funcionava apenas como um guia de trabalho, até porque todas as manhãs os alunos escreviam o plano diário, onde constavam as atividades negociadas e propostas para o dia.

É importante mencionar que a vida da turma é negociada e participada por todos. Existe, portanto, uma cooperação entre alunos e professor visto que para um processo de ensino-aprendizagem significativo é necessário e indispensável um ambiente de bem-estar. A escola é para os alunos uma segunda casa como defende Serralha, citada por Xavier (2010:34):

As crianças em uma sala de aula moral sentem-se proprietárias desta. A sala de aula não pertence ao professor, pertence às crianças. A classe moral não expressa a personalidade apenas o professor; as paredes são cheias de desenhos, escritos, projectos das crianças... a sensação de propriedade da sala de aula é similar a como

nos sentimos acerca das nossas próprias casas. Sentimo-nos em casa porque podemos organizá-la para nossa segurança, conforto, prazer e convivência. Os objectos da nossa casa pertencem-nos e somos livres para usá-los para nossas finalidades. Assim também é na sala de aula moral. As crianças sentem-se seguras e confortáveis.

Tal como podemos compreender pelas palavras acima transcritas, o Movimento da Escola Moderna privilegia um ambiente de cooperação, onde o professor se deve assumir como um guia no percurso de cada aluno. A função de pilotagem é, segundo Niza (2015: 372) uma das mais importantes para o MEM. Do professor espera-se disponibilidade, acompanhamento, orientação, respeito pelas ideias e decisões e regulação e apoio individualizado. (Xavier, 2010)

Para que todo o trabalho seja planeado e construído de forma organizada e benéfica para as aprendizagens dos alunos, Niza (2015: 373) criou um quadro, *figura 1*, no qual sintetiza de forma clara e concreta a organização cooperada de trabalho:

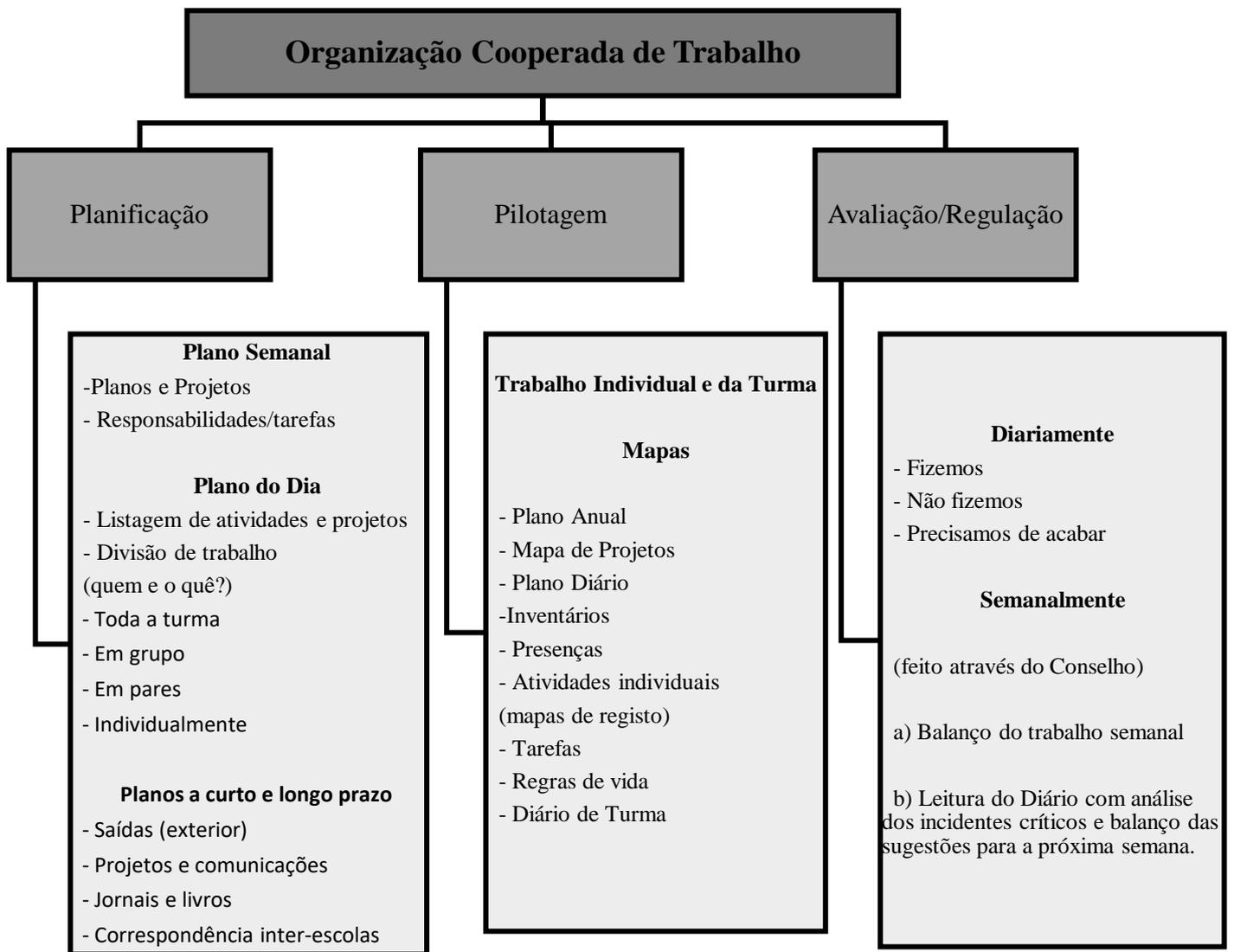


Figura 1- Organização Cooperada de Trabalho

De facto, torna-se essencial destacar a liberdade que existe para gerir estes instrumentos perante a turma que o professor leciona. Na verdade, existe sempre uma necessidade de reajustar os materiais e instrumentos às turmas, até mesmo pelo ano de escolaridade que frequentam. Passadas algumas semanas, e verificando as vantagens e desvantagens de determinadas tarefas, segundo o MEM, só o que faz sentido permanece em contexto de sala de aula.

A prática desenvolve-se, de acordo com Xavier (2010), segundo princípios claros e objetivos, fazendo uso de uma metodologia participada pelos alunos, tendo como suporte os instrumentos já referidos de registo e pilotagem da ação educativa. O Movimento

acredita ainda que só a participação ativa, a envolvimento dos alunos e o trabalho cooperativo nas atividades permitem aprendizagens significativas.

Seguindo a linha do Movimento e de acordo com o Editorial da Escola Moderna

A cooperação é a relação educativa em que nos afirmamos. A cooperação ergue-se a partir de distintas vocações, papéis sociais e idades, que, coexistindo, enriquecem e transformam as pessoas, as quais, partindo de um agrupamento, passam a viver um projeto de vida cooperativa. [...] A estimulação ativa e permanente que a vida do grupo cooperativo proporciona sob a vigilância de recurso do educador dispensa e condena a competição que impõe a prepotência do mais dotado. (1979: 67-68)

Quando abordamos o termo cooperação, este também se estende aos professores que organizam e planeiam as tarefas conjuntamente, ou seja, trabalham cooperativamente, mas não deixam de ser os adultos, apenas permitem que as crianças tomem responsabilidades. Esta iniciativa prepara-os, portanto, para a sua vida enquanto cidadãos.

O Movimento não assume um comportamento em que “Os professores ensinam, veiculam, instruem. O aluno recebe, deixa-se guiar, não reage nem produz.” (Editorial, 1979: 64). Os recursos humanos que pertencem à Escola Moderna privilegiam o trabalho em equipa e respeitam fervorosamente o ritmo de aprendizagem de cada aluno. Por defenderem os princípios da cooperação, do diálogo e de uma prática constantemente reflexiva em todos os momentos de aprendizagem é que surgiu o Conselho de Turma.

O Conselho de Turma, Assembleia ou Conselho Cooperativo é o tempo destinado à reflexão e à negociação. Nesse momento, preparam-se áreas de trabalho, avaliam-se algumas propostas e reflete-se sobre o dia ou a semana e critica-se construtivamente o desempenho de cada um na sua tarefa. Tal acontece porque cada aluno reflete, individualmente, e expõe a sua opinião à turma daquele que foi o seu comportamento durante a realização da tarefa que lhe tinha sido atribuída, também em Conselho de Turma. Posteriormente, qualquer aluno pode formular alguma opinião e expressá-la. Podemos, então, referir que aqui prevalece o mais importante momento de avaliação cooperada.

É no decorrer do Conselho que se lê o Diário de Turma, o seu motor. O Diário de Turma é um mapa de registo que contém três colunas: gostei, não gostei e sugestões. Este mapa está afixado numa das paredes da sala de aula e o aluno tem a liberdade de escrever o que quer e quando quer, tendo a responsabilidade de datar e assinar o seu comentário. Assume-se, segundo Niza (2015: 145) como um verdadeiro *catalisador emocional*, na

medida em que ajuda a instaurar *habitus* de racionalização e formalização mediadora através da escrita, das emoções e dos conflitos, ao deslocar no tempo o juízo social sobre os factos. A instituição desse tempo de reflexão é uma espécie de fermento transformador que abre caminho a uma cultura do espírito crítico e da razão pragmática.

É durante este processo de reflexão que os professores desempenham um papel fundamental: o de estimular as crianças a escrever, dando o exemplo, podendo participar no mapa de registo em qualquer ocasião. A leitura do Diário em Conselho de Turma permite conhecer o perfil da turma e os seus valores. Permite ainda conhecer a sua vida afetiva e social dentro da turma e da escola. É através da discussão do mesmo que surgem novas regras e formas de os alunos crescerem e se desenvolverem pessoal e intelectualmente (Xavier, 2010)

O Diário só é mantido quando o professor percebe o seu alcance e desenvolvimento pessoal porque O sentido das instituições é criado pelos seus membros. Só tem sentido aquilo a que se dá sentido. É este um valor acrescentado ao Diário como criador ou construtor de sentido social dos atos de aprender e de organizar o trabalho intelectual e o espaço social que se partilha e se transforma, através da instituição educativa, enquanto espaço cultural e social de iniciação democrática. Niza, (2015:150).

Concluindo, na Escola onde desenvolvi a minha prática letiva é segundo estes princípios que se organizam os tempos letivos. Na parede da sala existe o Diário de Turma e, semanalmente, é organizado o Conselho de Turma onde todos os assuntos são debatidos. Na sala valoriza-se a cooperação e a entreaajuda e ninguém tece uma crítica sem a justificar. Pretende-se que desenvolvam competências cognitivas, mas estimulam-se constantemente as competências sociais. Educámos baseadas no espírito crítico e ensinámos, conscientes que todos erram.

4.2.2. Perspetiva Histórica do Movimento da Escola Moderna

Em Portugal, a partir de 1965, as Técnicas Freinet, foram essenciais para fazer evoluir o projeto Grupo de Trabalho de Promoção Pedagógica. Este grupo era constituído por um pequeno grupo de profissionais de educação criado num curso de aperfeiçoamento profissional de professores. Porém, o seu nascimento histórico tem lugar em 1966, no Congresso Francês da Escola Moderna onde participaram docentes portugueses. É, então, a partir desta data que a Federação Internacional dos Movimentos da Escola Moderna

(FIMEM) começa a apoiar o projeto nacional. É também neste momento da história que Rosalina Gomes e Sérgio Niza passam a integrar a FIMEM e são nomeados delegados do Movimento Português (Xavier, 2010:17-18).

Nos primeiros anos de existência, e remetendo para questões históricas, apesar das dificuldades, o grupo de trabalho pôde oficializar-se, em 1976, como Movimento da Escola Moderna. Inicialmente, as origens do movimento assentam na pedagogia de Freinet. Assim sendo, defendia-se uma pedagogia social, onde a educação acontecia de mãos dadas com a realidade social. No entanto, ao longo do tempo, o MEM foi-se distanciando destes ideais pedagógicos, aproximando-se, então, daquilo que denominamos como teorias sócio-construtivistas. Neste âmbito, os defensores do ideal construtivista, tal como Vygotsky e Bruner, referem que a aprendizagem e o desenvolvimento resultam, sobretudo, da interação social ou dos pares e da herança sociocultural (Gonçalves & Xavier, 2012):

No MEM inicia-se um processo de afastamento da Pedagogia de Freinet, centrada no processo de ensino-aprendizagem na criança, o que pressupõe um conceito de educação, fundamentalmente, pedocêntrico, para se aproximar de um modelo sociocêntrico, em que a preocupação continua a ser o aluno, mas entendido como uma pessoa num grupo. Pretende-se atender e desenvolver a pessoa como um ser social, isto é: procura-se que a educação incida sobre a dimensão pessoal e social dos indivíduos. (Xavier, 2010:18)

O pensamento filosófico e pedagógico do movimento promove valores democráticos e de cooperação. De acordo com Nóvoa (2012: 20) “A atuação na escola deve firmar-se em valores de justiça, de respeito mútuo, de livre expressão, de interajuda solidária e de reciprocidade nas relações de trabalho e de vida.” O MEM assume riscos e desafia os alunos para que possam crescer intelectual e socialmente, dado que “aprendemos mais se partilharmos o saber.” (Gonçalves & Xavier, 2012:12)

O Movimento da Escola Moderna tem como matriz fundadora um sistema de autoformação cooperada e apostou, desde o início, na construção de uma profissão assente em valores democráticos e numa cultura de cooperação. No MEM, reflete-se, partilha-se, coopera-se e cresce-se enquanto grupo profissional”, existindo, portanto, “uma construção cooperada da profissão docente”. A história do movimento é construída pelos encontros, reuniões, pela transmissão de testemunhos e vivências pedagógicas. Estes encontros permitem continuar o progresso e o crescimento visto que em cada um

deles a reflexão e a cooperação são valores centrais. A reflexão existe na medida em que é o ponto de partida para o desenvolvimento e crescimento do Movimento. (Xavier, 2010:13)

Nele existe um esforço permanente de responsabilização profissional para com as crianças, levando Niza citado por Xavier(2010:13) a afirmar que “o que chamamos de Escola Moderna não é para nós uma instituição educativa, mas um dever pedagógico.” Niza (2015) revela ainda que a relação que os professores estabelecem com as crianças se deve afastar do modelo tradicional, oferecendo-lhes mais responsabilidades para que possam crescer autonomamente uma vez que “só a cooperação gera autonomia pessoal e social.” (Niza, 2015:376):

Na escola tradicional, quem é o «senhor todo-poderoso» é o professor. Na «Escola Nova» propõe-se que o poder deve residir na importância que a criança tem, o professor deve servir a criança. Para nós, parece-nos que a escola deve ser fundamentalmente um lugar onde se vai trabalhar; e é o grupo composto por professores e alunos que constitui a escola. (Niza, 2015: 61)

Segundo as orientações deste Modelo Pedagógico em que o princípio fundador da pedagogia da formação defende que “os meios pedagógicos veiculam em si os fins democráticos da educação” (Niza, 2015:377), declara-se que “a cooperação e a interajuda dos alunos na construção das aprendizagens dão sentido sociomoral ao desenvolvimento curricular.” (Niza, 2015:378).

É ainda importante ter em atenção o clima social de formação que deverá existir na sala de aula, tendo o professor como funções: apoiar, estimular e envolver-se nas decisões com solidariedade e discrição, mas garantindo a segurança da turma e uma resposta às diferentes personalidades dos alunos. Além disso, mais do que oferecer a sua proteção, o professor deverá incentivar o trabalho cooperativo para que seja instituída uma matriz da educação cultural, social e intelectual, evitando submissões indesejáveis.

Sérgio Niza foi um dos fundadores do Movimento em Portugal e, no final do I Congresso do Movimento da Escola Moderna (2015:59), afirmou que “Para nós, a escola é uma ferramenta; com ela transformaremos a sociedade.” Por esta razão, Niza (2015:61) acredita que uma das principais características do Movimento é a “ligação permanente da escola à vida. [...] Essa interpenetração tem que ser assumida porque a escola e a vida são uma e a mesma coisa.” Segundo esta linha de pensamento, podemos refletir sobre o caráter prático e social do Movimento, existindo, em todos os momentos uma

proximidade com a comunidade envolvente. A tomada de consciência da realidade fora da escola torna-se indispensável para os profissionais que seguem esta linha.

O Movimento da Escola Moderna assume-se como uma Associação de Formação de educadores profissionais e de animação pedagógica, com uma posição renovada desde os anos noventa.

Transcrevemos aqui o que podemos considerar uma definição do Movimento, assumida pelo próprio mentor, que surge em muitas das suas publicações:

O Movimento da Escola Moderna Portuguesa (MEM) é uma associação de profissionais de educação destinada à autoformação cooperada dos seus membros e ao apoio à formação continuada e animação pedagógica nas várias áreas da educação formal. Assenta no estudo e disseminação de práticas pedagógicas homólogas dos seus métodos de autoformação.

A pedagogia que o MEM vem desenvolvendo privilegia as abordagens globais e genéticas (naturais) e as estratégias de descoberta (problemas e projectos) e de criatividade.

Propõe-se realizar um modelo sociocêntrico de educação, acelerador do desenvolvimento moral e social das crianças e dos jovens, através de uma ação democrática exemplificante, no decurso da educação formal. Daí decorre que os conteúdos programáticos se estruturam em planos e projetos negociados cooperativamente (pedagogia da cooperação educativa) para explicitação de “contratos” entre professores e alunos, a partir dos saberes extra-escolares radicados na vida dos educandos e das suas comunidades. Valoriza o ensino mútuo e cooperativo como modos de organização das aprendizagens para reforçar o sentido da cooperação no desenvolvimento educativo e social. (Xavier, 2010:20-21)

Na atualidade, somos capazes de declarar que o Movimento da Escola Moderna tem exercido uma influência extraordinária nas escolas portuguesas e na formação pedagógica dos professores. Podemos ainda afirmar que o MEM é reconhecido e respeitado pelo Ministério da Educação e por várias instituições de ensino, tais como: Universidades e Escolas Superiores de Educação. Efetivamente, em algumas das Universidades Portuguesas, nos cursos de formação inicial de professores, existe uma participação de docentes e professores cooperantes em estágios ligados ao MEM, demonstrando uma das principais prioridades do Movimento: a proximidade com a vertente formativa.

No início do ano letivo 2001/02, o Movimento da Escola Moderna foi reconhecido como Pessoa Coletiva de Utilidade Pública (Diário da República, II série, n.º 226 de 28 de

setembro de 2001) e, em maio de 2004, mereceu a distinção do título de Membro-Honorário da Ordem de Instrução Pública (Diário da República, II série, n.º 46 de 19 de outubro de 2004) pelo Presidente da República, no âmbito das comemorações do seu trigésimo aniversário.

O Movimento deve ser destacado pela sua cultura e pela defesa dos grupos cooperativos. Atualmente, esta associação de professores está organizada da forma como segue. Órgãos sociais: Assembleia Geral, Direção e Conselho Fiscal e outros órgãos associativos: o Conselho de Cooperação Pedagógica (CCP); existem quinze Núcleos Regionais que permitem a existência de um espaço de partilha e de formação continuada. Por essa razão, existem os Sábados Pedagógicos onde são partilhados os trabalhos realizados e a forma como o trabalho vai sendo desenvolvido.

Concluindo, a história do Movimento marca certamente a história da pedagogia portuguesa. Nos últimos cinquenta anos, Niza tem lutado pela mudança de paradigma, deseja uma transformação da instituição escolar, acredita numa escola para todos que permita que cada um vá o mais longe possível quer no seu percurso escolar quer no seu desenvolvimento pessoal e intelectual. Por tais motivos, defende em qualquer situação uma autoformação e reflexão cooperadas.

Não somos uma corporação, não é um ‘espírito de corpo’ que aspiramos. Constituímos antes um colégio colaborante onde em comum trabalhamos sobre as nossas obras. O tudo que nos vai espantando por sermos vários, multiplicando cada coisa, é o deslumbrante movimento da cultura pedagógica que assim vamos erguendo insatisfeitos. Mas sempre renovadamente curiosos e críticos. Continuamos olhando no espelho poliédrico do Movimento as nossas práticas. (Niza, cit. por Nóvoa, 2015: 19)

Para Niza, a escola não pode aceitar sem questionar. É necessário reconhecer a liberdade de questionamento porque só problematizando e questionando se pode avançar e continuar a descobrir. Nada muda se não colocarmos em causa. Nesta linha, seguem-se algumas palavras de Blanchot citado por Niza (2015: 33-34) que perpetuam tal questão:

Questionar é buscar, e buscar é buscar radicalmente, ir ao fundo, sondar, trabalhar o fundo e finalmente, arrancar. Esse arrancar de raiz é o trabalho da questão. Trabalho do tempo [...]. Freud afirma mais ou menos que todas as questões atabalhoadas das crianças lhes servem de revezamento para a questão que elas não formulam, e que é a questão de origem. Da mesma forma, interrogamo-nos acerca de tudo, a fim de manter em movimento a paixão pela questão, mas todas elas se dirigem para uma única, a

questão central, ou a questão de tudo [...]. A questão inaugura um tipo de relação caracterizada pela abertura e o livre movimento [...]. A questão espera a resposta, mas a resposta não apazigua a questão da questão [...]. Toda a questão, hoje, já é questão de tudo. Essa questão de conjunto, que não deixa nada de fora e nos confronta constantemente com tudo, numa paixão abstrata extenuante, está presente, para nós, em todas as coisas [...]. Questionar é jogar-se na questão. A questão é esse convite ao salto, que não se detém num resultado. É necessário um espaço livre para saltar, e é necessário um solo firme, é preciso um poder que, a partir da imobilidade segura, transforme o movimento em salto. O salto, a partir e fora de qualquer firmeza, é a liberdade de questionar.

5. Caracterização da Instituição Escolar

5.1. 2.º Ciclo do Ensino Básico

5.1.1. O Meio

A Escola sede do Agrupamento de Escolas Diogo Cão fica numa zona centro da cidade de Vila Real, mas próxima de espaços verdes e tranquilizantes como, por exemplo, o Parque Corgo.

Segundo nota na página do Município de Vila Real, o Parque Corgo situa-se nas margens do rio que lhe dá nome, e tem uma área de cerca de 33 hectares; está ligado ao Parque Florestal, um verdadeiro pulmão da cidade, e incorpora vários equipamentos: campos polidesportivos, itinerários pedestres, parque de merendas de Codessais (equipado com grelhadores e mesas), piscinas municipais abertas, parque infantil, cafés e casas de chá; é ainda possível ver antigos moinhos, alguns deles recuperados. Na área correspondente ao Parque Florestal, está instalado um circuito de manutenção, que convida à prática de hábitos de vida saudáveis. É nesta zona que se situam alguns organismos públicos: Direção Geral das Florestas do Norte, e o S.E.P.N.A. da G.N.R. Numa das margens do rio estão a ser construídas as futuras instalações do Parque de Ciência Viva. Esta área da cidade assume um papel primordial na vida dos habitantes da cidade, havendo uma notória ligação criada entre estes, o rio e todo o ambiente do Parque.

A Escola EB 2,3 Diogo Cão localizada na rua Manuel Cardona, é detentora de um espaço acolhedor e harmonioso para conforto dos alunos.

De facto, a cidade de Vila Real é um lugar único onde predomina um ambiente rural. Caracteriza-se também por um forte envelhecimento populacional e, por isso, a população escolar tem diminuído, consideravelmente, nas zonas periféricas da cidade. Perante estas mudanças relativas à população, procedeu-se a alguns reajustamentos da rede escolar que originou o encerramento de algumas instituições de ensino e a reformulação da rede de transportes de crianças para outras aldeias. Efetivamente, esta reestruturação surgiu da necessidade de criar condições apreciáveis para a socialização dos alunos, evitando o isolamento de determinadas camadas sociais.

5.1.2. A Escola

O Agrupamento de Escolas Diogo Cão, criado em 2003, é constituído por um total de 49 edifícios escolares e acolhe cerca de 2779 alunos. A escola sede é a EB 2, 3 Diogo Cão e foi, inicialmente, pensada para acolher 650 alunos. Porém, atualmente, é frequentada por cerca de 713 alunos do 2.º e 3.º Ciclos, começando as salas a ser insuficientes para o número de alunos, docentes e não docentes do agrupamento. Podemos ainda adiantar que a escola funciona em regime diurno, mas também em regime noturno para formação de adultos.

A escola sede é formada por um bloco central onde se encontram os serviços de administração escolar. Além disso, tem sob o seu controlo quatro blocos com salas de aula, um espaço exterior apropriado para atividades no recreio e ainda um campo de jogos. Relativamente ao pavilhão gimnodesportivo foi cedido pelo Instituto Nacional do Desporto e possui um ambiente coberto. É ainda importante referir que em cada um dos blocos existem casas de banho femininas e masculinas, não existindo necessidade de os alunos se deslocarem. Além destes blocos ainda existe uma sala comum a todos os alunos, uma biblioteca, uma cantina, um bar e uma reprografia. Para conforto dos professores existem duas salas (uma delas para diretores de turma), um bar próprio e gabinetes especializados.

Quanto ao projeto educativo podemos referir que a articulação entre os níveis e as áreas de ensino resultam numa prestação de serviços com muito sentido, respondendo às exigências do meio envolvente. Podemos ainda acrescentar que se fomenta um espírito de cooperação, existindo, por isso, uma partilha de recursos educativos. O principal objetivo do agrupamento é tornar as aprendizagens significativas e melhorar os resultados

dos alunos. De facto, para que os alunos tenham momentos de aprendizagem diferenciados, a Escola está envolvida em alguns projetos e proporciona aos alunos a oportunidade de participarem em clubes.

5.1.3. A Turma

A turma, do 6.º ano de escolaridade, era composta por 20 alunos: onze rapazes e nove raparigas. As salas de aula onde decorreram as atividades letivas tinham luz natural e artificial que permitia uma tranquilidade e um conforto adequados. Na sua generalidade, todas as salas possuíam retroprojektor, computador, quadros brancos e quadros interativos, que não funcionavam como tal, mas sim como tela de projetar.

Na turma existiam alunos muito bons, alunos medianos e alunos com dificuldades de aprendizagem, inclusive dois alunos com necessidades educativas especiais. A nível sócio afetivo, as diferenças são acentuadas. Isso tornou-se visível no diálogo que mantivemos com eles e na forma como se relacionavam connosco. Existiam, portanto, crianças com um acompanhamento familiar muito próximo e outras cujo apoio familiar era praticamente nulo. Além disso, conseguimos nos aperceber dessas diferenças quando sugerimos que expressassem as suas emoções durante algumas atividades propostas. Por exemplo, quando pedimos para darem uma opinião relativa ao texto poético ou para criarem o seu próprio poema mediante determinada imagem, alguns dos alunos não conseguiram ter demonstrações de afeto. Por outro lado, existiam alunos que consideravam que demonstrações de carinho revelavam uma personalidade frágil.

Os membros da turma viviam todos no distrito de Vila Real; no entanto, alguns viviam em freguesias mais distantes do centro da cidade. Em relação ao agregado familiar, podemos referir que os alunos viviam com os pais e irmãos. Relativamente às habilitações literárias dos pais dos alunos constatámos que não eram muito elevadas, não existindo, no entanto, nenhum pai ou mãe analfabeto.

No que se refere ao nível socioeconómico das famílias, na generalidade, existia um equilíbrio, dado que os pais auferiam rendimentos medianos. De salientar, que existiam famílias com remunerações mais altas e outras com rendimentos mais baixos.

Efetivamente, quando refletimos sobre o comportamento destes alunos, podemos concluir que eram atentos e cuidadosos. De facto, isto era visível em alguns momentos de aula e na adequação deles a contextos novos e diversificados. Porém, a heterogeneidade que se verificava na turma refletia algumas atitudes diferentes de aluno para aluno. No caso dos alunos com NEE (Necessidades Educativas Especiais), as atitudes eram relativamente distintas, mesmo quando estabelecemos uma comparação entre ambos. Um dos alunos tinha mais autonomia, apesar de possuir baixa autoestima enquanto o outro tinha uma autoestima elevada, mas era menos autónomo. Na verdade, nestes casos, o ritmo de aprendizagem em sala de aula ficava condicionado e a capacidade para gerir os ritmos individuais dos alunos assumia-se como uma grande batalha. Quanto à generalidade da turma podemos afirmar que não possuía dificuldades de aprendizagem muito significativas. No entanto, quando refletimos sobre os valores que deveriam estar incutidos, sentimos que lhes faltava alguma maturidade.

5.2. Organização pedagógica do trabalho em sala de aula

A turma do 6.º ano tinha uma metodologia de trabalho bastante diferenciada e distante do MEM. O momento em que a conhecemos foi suficiente para perceber essa desigualdade. O pouco à vontade, a falta de questões sobre nós e a timidez com que nos olhavam foram aspetos que realçaram essa dissemelhança.

A vida desta turma em nada se assemelhava à turma do 1.º CEB. Primeiramente, tinham idades diferentes o que originou, desde início, uma postura distinta por parte dos professores. Além disso, estavam prestes a entrar no período da adolescência, o que também nos obrigou a compreender alguns comportamentos. Em contexto de sala de aula, eram alunos menos autónomos e com algumas dificuldades na tomada de decisões. Trabalhavam separadamente, existindo, por esse motivo, alguns conflitos entre eles.

De facto, os primeiros dias de contacto com a turma foram complexos em termos de estabelecer uma marca no discurso entre as duas realidades de ensino. Tudo era diferente e, por isso, a nossa linguagem tinha que assumir um novo papel. Neste ciclo, existiam termos mais específicos e rigorosos. Existiam regras e objetivos diferentes. A nossa meta

passou a ser outra e o processo de ensino-aprendizagem teve que se moldar a ela. A felicidade e o sucesso dos alunos continuaram a ser as grandes prioridades.

Durante os momentos de observação comentávamos os ritmos de aprendizagem bastante diferenciados, o comportamento, a abordagem e as estratégias que eram preparadas para a turma. Quando começámos as semanas de responsabilização decidimos alterar alguns pormenores no decorrer da aula e entregámos-lhes mais responsabilidades. Damos-lhes a oportunidade de darem a opinião de forma organizada e tranquila e, transmitimos a necessidade constante de ouvirmos e respeitarmos a opinião dos outros. Sentimos que eram crianças que não gostavam de expressar sentimentos e, por isso, através da leitura de alguns textos, nomeadamente fábulas, levávamos a turma à discussão. Queríamos que debatesses valores e emoções para iniciarem um processo de mudança das suas práticas. Existiram, ao longo das aulas, momentos em que os alunos contavam situações da vida familiar e quais as suas reações. Nessas ocasiões pretendíamos que os alunos que assim o desejassem partilhassem sentimentos e ouvissem opiniões e desabafos de outros colegas. De realçar que a partir dessa altura os conflitos foram diminuindo e o comportamento da turma foi melhorando.

Efetivamente, quando implementámos estes pequenos momentos para que deixassem de reprimir os sentimentos, não pensávamos que, no final de alguns meses, já se notasse uma diferença de forma expressiva. Mas isso aconteceu. Talvez pelo modo como os conteúdos passaram a ser trabalhados, a prestação deles na aula passasse a ser diferente. O facto de estarem mais envolvidos nas tarefas e de, em algumas circunstâncias, serem responsáveis por trabalhos para apresentarem à turma, fê-los sentir parte integrante do processo de ensino-aprendizagem.

A responsabilização de cada professora estagiária durava, aproximadamente, três semanas. Porém, o trabalho foi pensado e planeado a longo prazo, não valorizando essa mudança de professor. Pensámos e decidimos que tentaríamos colocar em prática alguns princípios do MEM. Nada lhes foi explicado, mas a cada aula sentíamos melhorias. Participavam mais e trabalhavam de forma mais independente. O que verdadeiramente mudou foram as estratégias adotadas. Torná-los alunos ativos no processo de ensino-aprendizagem era um dos grandes objetivos e fomos conseguindo através do diálogo alargado à turma e do debate em grande grupo de todas as questões que fossem surgindo. Após esse trabalho, o aluno, individualmente ou em grupo, dava resposta ao que era

sugerido ou proposto. Desde esse momento, o crescimento e desenvolvimento pessoal dos alunos foi realçado e valorizado.

Era um trabalho desafiante, mas que valia a pena. Os alunos sentiam falta de responsabilidade. Eles desejavam ser responsáveis por determinado trabalho ou tarefa. Queriam sentir-se valorizados. Na verdade, quando pensámos no método expositivo, o mais tradicional e presente nas salas de aulas portuguesas, pudemos refletir sobre as suas vantagens e desvantagens e concluímos que a passividade dos alunos era, talvez, a principal desvantagem. E, possivelmente, o envolvimento dos alunos nas atividades, talvez seja uma das vantagens mais significativas do Movimento da Escola Moderna.

Por estudarmos os vários modelos e métodos de ensino resolvemos aproveitar o melhor de cada um e colocar essa mistura em prática na turma já referida. Os resultados foram surgindo e, apesar de alternarmos as atividades, as estratégias foram quase sempre as mesmas procurando envolvê-los nas tarefas e torná-los responsáveis pelos seus atos.

II Capítulo: Considerações sobre Literatura para a Infância

1. Apontamentos Breves

A vitalidade do universo literário manifesta-se desde cedo e a preocupação com aquilo que as crianças leem está, atualmente, generalizada entre os agentes responsáveis pela educação. Por essa razão, a literatura para a infância ou de potencial receção infantil tem vindo a merecer um reconhecimento e uma valorização nunca antes comprovada. Assim sendo, os agentes deste processo de institucionalização têm dado relevo e importância a esta literatura que, entretanto, se tornou detentora de um espaço próprio dentro do universo literário e, conseqüentemente, do espaço académico. (Teixeira, 2017:165)

É por esse facto que, verificada esta disponibilidade para aceitar a literatura infantil como um campo de investigação, Cervera, citado por Teixeira (2017: 166) afirma que “En el momento actual nadie se atreve a negar su existencia y su necesidad”. Inserida, portanto, num polissistema literário, a literatura de potencial receção infantil tem um estatuto tão merecedor como a literatura, designada, para adultos.

Efetivamente, o trabalho desenvolvido pelos agentes de institucionalização e o facto de autores célebres (entre nós, José Saramago, Gonçalo M. Tavares, Váler Hugo Mãe) se terem dedicado à literatura infantil potenciou o seu crescimento no campo editorial. Todavia, é necessário clarificar que a constante edição de obras nem sempre se traduz num aumento qualitativo. Atualmente, assiste-se a um processo de massificação que é notório nas grandes superfícies comerciais. (Teixeira, 2017:168)

Torna-se, imperativo, compreender que existe uma enorme pressão editorial para o lançamento de obras que “agradem a um grande público cada vez mais condicionado pela leitura rápida de imagens.” (Teixeira, 2017:168) Deste modo, obras relacionadas com os “heróis” dos programas de televisão garantem sucesso na venda de exemplares. Em relação à sua efetiva qualidade literária (dependente de critérios de ordem institucional e epocal) avalia-se pela expressividade do número de vendas.

Numa breve nota, sobre os tais heróis, por pensá-la necessária para a compreensão desta reflexão e por se distanciar da relação vendas/qualidade transcrevo o pensamento de Bettelheim (2013: 22) quando afirma “é importante fornecer à criança moderna imagens

de heróis que têm de se lançar no mundo sozinhos e que, apesar de não saberem à partida como é que as coisas se vão resolver, acham lugares seguros no mundo, seguindo para a frente com profunda confiança interior”.

Por outro lado, importa perceber que tal vitalidade está diretamente relacionada com a forte interação entre a literatura e as outras áreas científicas e artísticas. Logo, podemos considerá-la um sistema semiótico, em constante comunicação, que influencia e recebe influências. No âmbito deste diálogo não podemos deixar de referir a relação entre a literatura e as ciências da educação, uma vez que a educação das crianças sempre foi uma das grandes preocupações e prioridades da Humanidade.

Recordando a célebre afirmação de Thowsend citado por Teixeira (2017: 169) “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”. Só no século XIX se descobriu a criança como ser, reconhecendo e valorizando a especificidade das suas vivências e, só depois desse momento, se iniciou um processo de construção e elaboração de um *corpus* literário especificamente destinado à criança. (Teixeira, 2017):

Os tempos modernos lançaram as sementes da atual pedagogia ao olharem a educação da criança como um dos valores maiores da humanidade e ao reconhecerem à criança um papel ativo na construção do seu conhecimento. Esta valorização da criança e da sua educação não parou de se acentuar até aos nossos dias e continua a ser, nestes tempos ditos da hipermodernidade, um grande desafio. Recorde-se que o segundo dos «Objetivos do Desenvolvimento do Milénio» é «atingir o ensino primário universal». (ONU, cit. por. Teixeira, 2017: 169)

Seguindo a linha de pensamento de Teixeira (2017:171) “A valorização da ação e da voz da criança é resultado de uma longa evolução da cultura e das mutações que vai sofrendo a literatura preferencialmente destinada às crianças.” Durante longas décadas, imperou na literatura para a infância um carácter adultocêntrico mesmo sendo a criança o destinatário preferencial. Porém, no decorrer desses tempos, aos livros infantis atribuía-se, sobretudo, a função didática, sendo esse o motivo central para a criação de obras para crianças.

Se analisarmos com especial atenção, conseguimos compreender que nos momentos históricos em que se torna indispensável propor determinada ideologia, como é o caso do período da ditadura salazarista, a literatura infantojuvenil assume essa intenção didática.

Foi também durante este tempo que emergiu e floresceu a literatura neorrealista (esbatem-se as intenções didáticas e surgem as preocupações sociais). Na verdade, o domínio da voz adulta permanece, mas ergue-se contra as injustiças sociais. Entre nós, a voz das personagens infantis também se eleva num grito contra uma realidade que roubava a infância às crianças (exemplo disso é a obra *Constantino, guardador de vacas e de sonhos* (Redol, 1975)).

De acordo com Teixeira (2017:172) “A conquista de espaço, e de importância, da voz da criança como protagonista foi um processo longo, que temos de compreender dentro da evolução mais geral do sistema literário”. A segunda metade do século XX confere à voz da criança, do adolescente e do jovem um relevo nunca antes verificado. Tal acontece com o surgimento do romance psicológico, pois a tendência para perceber o íntimo da personagem permite a escolha de figuras mais jovens dado que se analisa as várias etapas do crescimento: de criança a adolescente, de adolescente a jovem e de jovem a adulto. Teixeira (2017: 174) afirma ainda que o essencial é “reconhecer a importância do salto para a narrativa de carácter autodiegético, pelo movimento que leva a voz narrativa para dentro da personagem, conferindo primazia à sua visão, necessariamente subjetiva, do mundo e do seu ser no mundo na relação consigo e com os outros”.

A delimitação do *corpus* da literatura infantil permanece como uma das grandes preocupações dos críticos dado que nele são inseridas obras que, originalmente, não foram escritas a pensar nesse recetor preferencial (como é o caso da literatura de tradição oral). Porém, além da literatura de tradição oral ainda existem outras conquistas de textos literários que se agruparam devido à sua edição. Por exemplo, a narrativa *As viagens de Gulliver*, de Jonathan Swift é um bom exemplar deste processo de adoção visto que, inicialmente, a sua escrita não era pensada para crianças. De facto, a criança porque gostava de textos diversificados nas formas e géneros foi-se envolvendo com estes textos. Passou, portanto, a possuir “uma literatura conquistada pelo prazer de ouvir e, progressivamente, pelo prazer de ler.” (Teixeira, 2017: 177)

Ao refletir sobre esta questão, Teixeira segue o pensamento de Cervera e Azevedo ao afirmar que:

A literatura infantil e juvenil integra um amplo e diversificado corpus que compreende textos que possuem, como destinatário expresso, a criança ou o jovem, e textos que pertencem àquilo que Juan Cervera (1991) designa como literatura anexada (as obras de literatura tradicional de expressão oral e de literatura dita de fronteira, isto é, obras

que não foram escritas a pensar nos mais novos como destinatários, mas que, por razões diversas, se divulgaram sobretudo como tal). (Teixeira, 2017: 176)

Num breve apontamento, há ainda a necessidade de refletir sobre a dificuldade em delimitar fronteiras entre géneros textuais. Neste campo, a questão é definir o que se pode assumir como literatura para crianças e o que não pode ser considerado como literatura, mas que, do mesmo modo, tem como recetor preferencial, a criança. Referimo-nos, então, a publicações que têm uma intenção didática mesmo que esse predomínio ocorra por meio de uma narrativa. Na maioria dos casos, é feito uso de uma linguagem acessível à criança, por isso, designámo-los como Livros-documentário. Há ainda a referir, os álbuns (livros de imagens) que são outro exemplo desta dificuldade em definir fronteiras dado que não os podemos excluir das “margens do universo da literatura para a infância” (Teixeira, 2017:179), não esquecendo ainda um dos grandes desafios atuais: a valorização da imagem em detrimento da palavra.

A clarificação em volta do termo apropriado para definir este universo textual é motivo de algumas controvérsias. No entanto, o aspeto essencial a conservar nas diversas considerações “prende-se com o reconhecimento de que se trata de um universo cuja particularidade reside no recetor/leitor preferencial: a criança.” (Teixeira, 2017: 181)

A centralidade da criança como sujeito ativo no processo de comunicação literária é outro aspeto essencial na compreensão desta reflexão acerca da literatura de potencial receção infantil. Na verdade, esta designação exprime, de modo claro, que o principal recetor poderá ser a criança, mas que o leitor adulto não está excluído. Torna-se, por essa razão, importante mencionar que a criança não é um destinatário passivo, objeto de manipulação e que o adulto é, na maioria das vezes, convidado a partilhar essa leitura com a criança. (Teixeira, 2017:182)

Os espaços da criança e do adulto estão cada vez mais ligados e estabelecer uma separação entre o que é atividade de adulto e o que é atividade de criança torna-se a cada passo mais complexo. Atualmente, não é possível estabelecer essa separação nitidamente. Aliás, na literatura para a infância a conjugação entre ambos é (quase) indispensável uma vez que o adulto é solicitado para o papel de mediador entre a criança e o livro de “potencial receção infantil”. O momento da leitura partilhada, onde os diferentes recetores tomam contacto com o texto literário torna-se por si só um momento de formação pessoal e social porque os dois mundos fundem-se naquele momento. Atendendo ao pensamento de

Cerrillo, referenciado por Teixeira (2017: 183) “é necessário *o mediador*, como ponte ou enlace entre os livros e esses primeiros leitores, propiciando e facilitando o diálogo entre ambos”. Adiante, o mesmo autor refere ainda que “é assim porque [o mediador] cumpre o papel de primeiro receptor do texto, sendo o leitor infantil o segundo receptor”. (Cerrillo cit. por Teixeira, 2017:183)

Considerando o que temos vindo a referir relativamente aos destinatários da literatura para a infância, importa reconhecer que esta é uma literatura relativa à infância e não uma literatura para a infância. Consideramos relativa à infância porque representa os universos ficcionados, porque constrói uma visão da própria criança e porque permite à criança ser protagonista da narrativa. Deste modo, a literatura fala ao seu íntimo e ajuda a criança a compreender o seu mundo; por exemplo, “O conto de fadas é orientado para o futuro e guia a criança [...] no sentido de renunciar aos seus desejos de dependência infantil e realizar uma existência independente mais satisfatória.” (Bettelheim, 2013: 21)

A literatura ao mesmo tempo que permite um contacto com o mundo também possibilita um conhecimento alargado da língua. “O livro infantil constitui um complexo e subtil «laboratório linguístico» para as crianças.” (Silva cit. por Teixeira, 2017: 185). Assim sendo, a criança é confrontada com dois géneros de relações com a língua: uma que é utilizada para dar ordens, que impõe e que castiga e uma outra maternal, que a leva a pensar no maravilhoso e no sonho.

Refletindo, escrever não é uma tarefa simples e os próprios autores admitem-no ao longo das suas vidas. Contudo, não podemos permitir que exista defetividade na comunicação literária. Não podemos, portanto, aceitar que a defetividade marque presença na literatura para crianças porque a literatura infantojuvenil tem de ser literatura.

Saramago, escritor prestigiado ao qual foi atribuído o prémio Nobel, assume essa dificuldade em escrever para crianças. Na obra *A maior flor do mundo*, a narrativa é antecedida de um paratexto onde ele reflete sobre essa problemática. Porém, no momento em que lemos a obra, a complexidade do texto é tão exigente como quaisquer outras páginas da sua autoria. Existem muitos casos em que os textos não são destinados à criança, mas que com uma “roupagem editorial” a obra parece que nasce para ela. Tal acontece em várias obras abordadas em Português no 2.º Ciclo do Ensino Básico, como o caso de “no comboio descendente”, poema de Fernando Pessoa. Repare-se, então, que “os níveis de profundidade de leitura são vários e que os textos se abrem a apropriações

diversas consoante o leitor.” (Teixeira, 2017: 188). Essencial é compreender que nem todos os textos literários podem suscitar interesse à criança, mas que a comunicação literária que se estabelece influencia esse gosto.

Efetivamente, afirmando que a literatura se assume como “um universo de extraordinária complexidade” (Teixeira, 2017: 190), mais adiante o autor termina afirmando:

Queremos acreditar que a literatura, quando, independentemente do potencial, previsível, ou real leitor, salvaguarda a sua dimensão de literariedade, oferece um olhar profundamente interpretativo do mundo. [...] Apresentando mundos possíveis atravessados e reinventados pela imaginação (de que a criança é guarda universal), estes textos lançam um olhar genuíno e transparente sobre o mundo e o ser-criança no mundo, assumindo o seu compromisso simultaneamente estético e ideológico. (Teixeira, 2017: 193)

De acordo com Reis (1999: 23) a ponderação da literatura como domínio próprio, discutido anteriormente, relaciona-se com dois fatores: a especificidade da linguagem literária e a componente institucional deste fenómeno. Por defender estes dois aspetos como necessários para esta ponderação, afirma que estabelecer fronteiras no campo literário se torna um processo complexo.

Falar da literatura como instituição corresponde a projeções, comentários ou conotações sobre o fenómeno literário e tudo aquilo que o envolve. Quando, de facto, mencionamos o carácter institucional da literatura ou quando a definimos como instituição literária remetemos, inevitavelmente, para práticas e sujeitos que asseguram a continuação, a estabilidade e a notoriedade pública da literatura. Porém, no momento em que tentamos estabelecer a literatura como instituição necessitamos de atentar em âmbitos específicos. As dimensões a que nos referiremos são independentes, mas relacionam-se e estabelecem interações: podemos referir que são complementares. Assim sendo, seguindo o pensamento de Reis (1999: 24) a literatura:

- assume uma dimensão sociocultural, relacionada com a importância que possui junto da sociedade uma vez que é prática ilustrativa de uma consciência coletiva;
- envolve uma dimensão histórica, que testemunha o percurso do Homem e surpreende com conhecimentos da História e os seus incidentes;
- manifesta uma dimensão estética, que se fundamenta como fenómeno da linguagem ou como linguagem literária.

Na verdade, a estabilidade e a notoriedade a que nos referimos estão esclarecidos nas palavras de Julia Kristeva, citada por Reis (1999: 26) quando afirma que existem dois lados para solicitar o conceito de instituição literária: por um lado, a própria prática da escrita; por outro lado, tudo o que envolve essa prática, ou seja, revistas, jornais e tudo o que permite a possibilidade de o público contactar com a literatura: os canais de transmissão.

Em síntese, ocorrida a partir do século XIX, a institucionalização da literatura decorre da combinação de um conjunto de fatores, dos quais se destaca o papel da escola e da academia, os prémios literários e a própria crítica (Reis, 1997: 25-40). E, ainda que falar de literatura como instituição possa sugerir mentalidades e comportamentos iminentemente estáticos, fortemente hierarquizados e pouco propensos à mudança ou à inovação, a verdade é que o carácter institucional lhe confere solidez histórica e reconhecimento público, assegurando igualmente uma dimensão sociocultural que se vem somar à estética e à histórica, desde sempre ligadas à literatura.

Quando nos referimos a obras de qualidade na Literatura para a Infância temos de ter em consideração que elas articulam qualidade estética (visual e literária) e formatividade e estímulo lúdico na medida em que os textos propõem reflexão e entretenimento artístico, estimulando a sensibilidade estética das crianças. (GOMES, José António & ROIG RECHOU, Blanca-Ana (Coord.) (2007)).

Relativamente à experiência pedagógica que desenvolvemos, é necessário referir que todas as crianças se interessam pelos contos que ouvem no dia-a-dia, acabando mesmo por ser uma ferramenta que as motiva para a aprendizagem da leitura e da escrita. De facto, ler e ouvir ler são instrumentos indispensáveis para o desenvolvimento da criança. Como refere Inês Sim-Sim citada por Gonçalves & Xavier (2012: 2) “Ler é sempre uma forma de viajar.” Na verdade, as aprendizagens relacionadas com a leitura fazem-se através do contacto que temos com a literatura e, conseqüentemente, com os livros. De salientar que um aspeto fundamental para que nunca se desmotivem as crianças é permitir-lhes uma leitura livre e cheia de prazer tal como afirmam Gonçalves & Xavier (2012: 6) “Se cada aluno enquanto leitor é gerador de significação, devemos dar-lhe a liberdade de se exprimir perante o texto da forma como o entendeu.”

Enquanto docentes temos a responsabilidade de dar a conhecer aos nossos alunos textos literários que os desenvolvam, que os desafiem e que os tornem conscientes do sentido

global do texto. Porém, temos também que entender que nenhuma criança olhará com gosto para uma obra integral se julgar que, posteriormente à leitura, terá que explorar cada linha, procurando funções gramaticais. Assim sendo, somos responsáveis por transformar a ideia de que o livro é um objeto de análise e fazê-las entendê-lo como objeto de prazer (Xavier, 2010):

Ouvir ler e ler requerem tempo, paciência e amor. E, porque só se ama aquilo que se conhece bem, compete-nos a nós conhecer bem a Literatura Infantil para a poder fazer chegar, em todas as suas virtualidades, à criança, sem a instrumentalizarmos e sem a deteriorarmos.

Não há pedagogia da leitura que não passe pela pedagogia dos afectos e amar ler é o requisito primeiro para formar crianças leitoras, emocionalmente inteligentes e imaginativamente interventivas. (Veloso e Riscado 2002 citado por Xavier 2010:52)

Efetivamente, para nos sentirmos satisfeitos conosco e não deambularmos nos nossos caprichos em todos os momentos da nossa vida, precisamos de desenvolver os nossos recursos interiores de modo a enriquecer as nossas emoções e os nossos pensamentos. Além disso, se trabalharmos na procura de pensamentos positivos que desenvolvem a nossa razão, sustentamos com mais coragem os obstáculos que a vida nos coloca (Bettelheim, 2013). Neste sentido, enquanto educadores, devemos ter a consciência que devemos enriquecer a vida das nossas crianças, estimulando a imaginação. Os contos de tradição oral confrontam a criança com as exigências da vida. Além disso, sabemos ainda que o inconsciente da criança determina os seus comportamentos, logo é necessário responder às necessidades psicológicas da criança, tomando a consciência de que “Em si mesmos, os contos são obras de arte; caso contrário, não poderiam ter o impacto psicológico que têm na criança.” (Bettelheim, 2013: 23)

2. Modos e Géneros Literários

2.1. Modo Narrativo

Encaminhando agora para o propósito do nosso trabalho, focaremos, especificamente, questões relacionadas com o modo narrativo e o modo lírico.

A narrativa, entendida como relato de uma ação decorrida numa determinada sequência

temporal e num determinado espaço, tem uma importância determinante na forma como os seres humanos apreendem o mundo e se compreendem a eles próprios. As narrativas, sob diferentes formas, contos de fadas, histórias de aventuras, biografias, histórias policiais, ficção científica, banda desenhada, ou outras, são uma presença constante no quotidiano do homem, revelando-se como formas que, desde tempos imemoriais, permitiram a organização e elaboração do conhecimento, assim como a sua partilha e manutenção ao longo de gerações, em culturas onde apenas a oralidade existia como possibilidade de comunicação. (Ramos, 2003)

2.1.1. Considerações sobre o Conto

O conto tem-se revelado o género mais utilizado na Literatura para a Infância. Torna-se particularmente produtiva a distinção que faremos entre conto de tradição oral (onde teve início) e conto de autor dado que durante a prática letiva ambos foram trabalhados.

No que respeita ao modo narrativo, segundo Gonçalves (2005: 1267), o conto é um “género do modo narrativo onde convive com outras categorias históricas como o romance, a novela ou a epopeia. É esta convivência com outros géneros dentro do mesmo modo a principal responsável por uma certa miscigenação de propriedades discursivas que se verifica em alguns contos.”

De acordo com Gonçalves (2005: 1268), o conto popular, como o conto em geral, apresenta algumas características: curta extensão sintagmática; um número reduzido de personagens, existindo uma central que dá a unidade necessária ao conto; brevidade temporal, onde raramente ocorre a pausa descritiva, mas onde surgem momentos de sumário e elipse; e delimitação espacial, normalmente indeterminada. Todas estas componentes existem para facilitar a propensão pragmática do conto, a sua moralidade. Sendo assim, tendo em conta estes critérios, Carl H. Gabro cit. por. Gonçalves (2005: 1268) alerta para a não existência de contos puros. Porém, considera cinco tipos contos: de ação, de personagem, de cenário ou atmosfera, de ideia e de efeitos emocionais.

O conto popular nasce no povo e regista o quotidiano de determinada comunidade, acabando por transmitir a sua identidade. O conto surge por motivos socioculturais e, sobretudo, ideológicos, por forma a dar continuidade à moral vigente, mantendo dessa forma a comunidade coesa. Normalmente, o processo comunicativo envolve um

intérprete e um público que reconhece idoneidade ao locutor, pelas semelhanças entre o conto e a realidade. Todavia, nos casos em que não existe uma limitação temporal e espacial, os contos deveriam ser designados de contos tradicionais, existindo variantes de textos ancestrais.

O conto de tradição oral tem sido marcado pelas épocas históricas. Assim, no decorrer de cada época, os contos defendem perspectivas distintas e permitem conhecer o legado dessas gentes.

Os contos tradicionais orais são reproduzidos de geração em geração e, por isso, vão sendo acrescentados pelo povo, permitindo ler o seu imaginário popular, reconhecer a sua identidade cultural e perceber qual a sua visão do mundo.

É importante salientar que não podemos confundir o conto com a lenda, dado que, embora género fronteiro, a lenda remete para um acontecimento histórico-cultural que o imaginário popular transforma. A lenda está relacionada com personagens históricas (lenda histórica), religiosas (lenda hagiográfica) e a locais onde terá decorrido um determinado acontecimento (lenda etiológica)

A lenda é, portanto, de natureza histórica, religiosa ou etiológica enquanto os contos populares registam o quotidiano de determinadas pessoas e localidades num determinado tempo e os contos maravilhosos, sem determinação espacial nem local, fazendo referência a personagens situadas em estratos sociais elevados transmitem uma determinada identidade supranacional (Gonçalves, 2015: 6).

Segundo Gonçalves (2005: 1270), a segunda metade do século XIX presencia a plenitude do conto que se transforma em documento do quotidiano e tem como classe destinatária a burguesia. O conto vinha a ser modernizado e era merecedor de novas características, tais como: a análise psicológica, a ambiguidade, a anedota humorística ao serviço de um certo ceticismo, a acusação do mundo contemporâneo, as problemáticas de cunho existencialista e, sobretudo, no caso dos autores portugueses, a interpenetração lírica.

O que aqui fica dito tem de ser tomado em consideração também quando nos reportamos ao conto de potencial receção infantil. No panorama atual temos de considerar as adaptações dos contos da tradição oral (de Charles Perrault, dos Irmãos Grimm, de Andersen, entre outros) que manifestam duas tendências: ou seguem a tradição, como por exemplo em António Torrado, ou a contraditam, como por exemplo em Luísa Ducla Soares ou Alice Vieira, por uma sobredeterminação de fundo ideológico.

2.2. Modo Lírico

Segundo o pensamento de Welsh cit. por. Guimarães (2008: 2) “as raízes da lírica encontram-se primeiramente corporizadas nos enigmas, sortilégios ou encantamentos e nos cantos da poesia primitiva e popular.” Mais tarde, o autor norte-americano Gregory Orr defendeu que a poesia tinha determinados poderes e que o encantamento seria uma fórmula linguística que proporcionava efeitos emocionais intensos e mágicos. Além disso, podemos atribuir-lhe o poder de manipular uma audiência. Sendo a poesia uma forma primitiva que nasce, ao mesmo tempo que a linguagem, podemos encontrá-la nas poesias tribais e nas expressões sonoras de lamento ou êxito.

W.R. Johnson, cit. por. Guimarães (2008) acredita que o mais usual na lírica grega e na lírica latina era dedicar o poema a outra pessoa, implicando, por essa razão, “um cantor” e um público. É, portanto, no momento em que se encontram que partilham emoções, fazendo surgir o padrão lírico correspondente ao Eu-Tu. De acordo com o autor, esta dialética permitia recriar emoções comuns em emoções particulares, demonstrando traços de personalidade.

A lírica foi sofrendo algumas mutações no decorrer dos anos, sobretudo, a partir do século XVII. Desde esta altura que o poeta fala consigo mesmo e a audiência deixa de ter um papel fundamental. Seguindo Guimarães (2008) o poeta passa a prender a atenção em si próprio, numa visão privada da natureza onde ele se vê refletido. Crê-se que predomina uma nova sensibilidade, quer na fragmentação da sociedade, quer na afirmação do individualismo. Importante realçar que esta componente meditativa rapidamente se torna a forma dominante.

O modo lírico seria dominado pela subjetividade do poeta, pela sua emoção e pela correlação temporal entre um agora e um ontem. Jean Paul cit. por. Guimarães (2018) refere que o narrativo estaria associado ao passado, o dramático ao futuro e o lírico ao presente. O modo lírico, tal como os outros modos representaria uma possibilidade transtemporal da enunciação e do discurso. Além disso, segundo Aguiar e Silva cit. por. Guimarães (2018) o texto lírico também partilha características literárias dos outros modos: o código fónico-rítmico (musicalidade, forma rítmica); o código métrico (agrupamento de versos em estrofes); o código estilístico (organização de estruturas

formais do conteúdo e da expressão); o código técnico-compositivo (estruturas formais) e o código semântico-pragmático (códigos religiosos, míticos, éticos e ideológicos).

As formas líricas são imensas e surgem adaptadas a cada conteúdo, sendo, atualmente, aceites distintas formas dado que é através delas que o autor consegue dialogar com o leitor. Quando mencionamos formas líricas sabemos que umas vão desaparecendo e que outras sobrevivem ao longo dos tempos.

A ode, por exemplo, no século VI a. C. era um canto criado pelo próprio poeta e acompanhado pela lira (instrumento de cordas). Mais tarde, a lira é substituída pela flauta e a ode passa a ter uma estrutura definida onde se consegue enfatizar a subida e a descida do poder emocional. Além disso, na época romana, Horácio, deixa de parte o aparato musical e torna-a objeto de leitura individual. Só no século VI é que a ode volta a circular e é difundida pela Europa e, no nosso país, é difundida pelas mãos de Sá de Miranda ou Camões já no século XVI. Hoje é praticamente inexistente

Um outro aspeto interessante é o facto de se verificar uma contaminação entre modos, um certo hibridismo que permite encontrar propriedade do lírico, por exemplo, no narrativo ou do narrativo no lírico como acontece no texto de Manuel Alegre que foi objeto da nossa fundamental centração na valência que prestámos no 2º CEB.

2.2.1. Considerações Generalistas sobre o Provérbio

O provérbio é um texto institucionalizado e é considerado uma composição lírica de sabedoria uma vez que é veículo de uma experiência e de um saber coletivos, onde se plasman as representações simbólicas, as verdades socioculturais e as normas de conduta que alicerçam a vida em comunidade. Além disso, é um texto anónimo tradicional com uma estrutura formal suscetível de servir uma função mnemónica. Tem como função condensar paradigmaticamente conteúdos semânticos, tradicional e consensualmente aceites pela comunidade. Pelo anonimato que se lhe impõe distancia-se do aforismo, do apotegma e da máxima dado que estes têm sempre um autor reconhecido.

O provérbio funciona sempre como uma citação que pode ou não ser assumida e validada pelo locutor. No momento em que o citamos fazemos uso de uma fórmula cristalizada que memorizámos onde a nossa criatividade é praticamente nula, por essa razão,

afirmamos que o provérbio mais dificilmente admite modulações criativas, embora elas possam existir em pequenos segmentos. “Deitar cedo e cedo erguer” pode ter como variante “Dormir muito embrutece, dormir pouco envelhece”, embora a formulação semântica seja equivalente.

Seguindo a linha de pensamento de Lopes (1992) o provérbio é o eco, a reprodução de múltiplas enunciações anónimas, anteriores. Mais ainda, tem potencial de adaptabilidade permanente a outros contextos situacionais e pode ser empregado como argumento de autoridade.

Convém ainda distinguir provérbio de adágio, asserção em que se aplica o que deixámos dito anteriormente, mas que refere questões relativas a condições climatéricas e/ou sua implicação nas práticas agrícolas.

III Capítulo: Descrição do Trabalho Pedagógico em Contexto de Sala de Aula

1. 1.º Ciclo do Ensino Básico

1.1. Preâmbulo: «A Menina Feia» de Luísa Ducla Soares

A descrição que se segue corresponde ao primeiro trabalho pedagógico realizado por nós em contexto de sala de aula. Neste momento ainda não éramos responsáveis pela turma pelo que se percebe que funcionou como uma aproximação.

Perante a observação anteriormente realizada, pensámos que uma abordagem através modo lírico na sua expressão formal da poesia seria motivadora. Tal opção foi também baseada na personalidade da turma e da perspectiva que tínhamos sobre os seus interesses. A turma, do 3.º ano de escolaridade, era realmente muito boa e a competência de leitura que a maioria dos alunos tinha adquirido poderia considerar-se acima da média. Todos os alunos liam à turma, semanalmente, por livre vontade e pelo prazer de partilhar novas histórias com os colegas. Assim sendo, como até à semana anterior em que entrámos na sala apenas tinham lido contos, decidimos introduzir-nos na dinâmica da turma com um texto poético de modalidade lírica.

A opção pelo poema «A Menina Feia» inserido na obra *Poemas da Verdade e da Mentira* (Anexo 1) de Luísa Ducla Soares foi discutida em reunião com a professora cooperante uma vez que sempre permitiu que manifestássemos a nossa opinião e sempre nos ajudou e apoiou em todos os momentos. Além disso, nunca manifestou desagrado relativamente à forma como abordaríamos o texto em questão, oferecendo-nos total liberdade para trabalharmos com a turma de um modo simples, mas competente.

A mensagem, a sua condensação lírica e a estrutura do poema dariam um bom trabalho de exploração pedagógica no sentido em que permitia a exploração de características físicas e psicológicas e de valores defendidos pela sociedade. Neste caso específico, o poema valoriza a beleza interior em detrimento das aparências, apelando à sensibilidade do leitor face a um mundo que parece viver longe das essências.

Assim sendo, procedemos à leitura do poema e, posteriormente, deixámos que fossem os alunos a ler. Após os vários momentos de leitura, foi criado um momento de debate onde

os alunos conseguiram dar a sua opinião relativamente ao poema e qual a sensação que lhes causou.

Eu: Então, o que acharam do poema que ouvimos? É um texto igual aos outros? O que vos fez sentir?

M.: Este texto está em verso. Não é tudo seguido. E as palavras rimam.

J.P.: Sim, parece quase uma música.

E.: Fala da história de uma menina que era feia.

J.P.: Mas também fala de como ela era por dentro.

Eu: Então, vocês acham que o poema tem partes diferentes?

J.P.: Sim, eu acho que tem duas partes.

M.: Fala sempre de características dela. De como ela é por fora, mas depois como é por dentro.

Eu: Numa parte fala de uma coisa e na outra fala de outra diferente, não é? São capazes de ver quando se verifica a mudança?

A.L.: O poema fica dividido quando aparecem os três pontinhos.

Eu: Sim, é aí! E esses três pontinhos chamam-se reticências, um sinal de pontuação que é como se fosse uma pausa para depois se dizerem mais coisas. Então nas primeiras três estrofes fala-se sobre o quê?

M.: Diz como ela é. Como é o nariz, os dentes e os olhos. Diz que é como se fosse uma bruxa.

Eu: Então, são características...

E.: Do nosso corpo.

J.P.: São características físicas.

Eu: Certíssimo. E na segunda parte, fala sobre o quê?

M.: É como se a estivessemos a ver por dentro.

J.P.: Eu sei, são as características psicológicas.

Eu: Então, ao serem apresentadas as suas características físicas e psicológicas parece que estamos a falar da mesma pessoa?

M.: Não, porque na primeira parte diz é que como se fosse uma bruxa e na segunda diz que é uma amiga que está pronta para tudo.

E.: Na segunda parte, diz que ela canta e cheira bem.

Eu: Então, o que significará isto? O que nos transmite o poema?

J.P.: Que uma pessoa pode ser bonita por dentro, ser nossa amiga e por fora ser feia, mais gorda e assim...

E.: Sim, as características físicas podem enganar-nos.

Eu: Quais são as características que devemos valorizar nas pessoas?

A.L.: As características psicológicas porque elas é que dizem como as pessoas são de verdade.

M.: Só quando vemos essas é que sabemos se é boa pessoa ou não.

J.P.: Podem existir pessoas que são muito lindas por fora, mas por dentro não têm qualidades boas. E isso é mau. Devia ser ao contrário.

Os alunos rapidamente entenderam a mensagem que o poema transmitia. A escolha deste poema também foi feita considerando a descodificação fácil da mensagem. O objetivo era que eles gostassem do que ouviam, o sentissem e o entendessem. Para além da perspetiva comunicativa implicada, também queríamos desenvolver a sua sensibilidade, permitir expressões emocionais, desabafos interiores, implicados na modalidade lírica do texto. Se, nesta fase, tivéssemos selecionado um poema cuja descodificação oferecesse maior grau de dificuldade, a possibilidade de desmotivar os alunos seria grande e não queríamos que isso acontecesse. Tínhamos que agarrar a turma nesta fase, por isso, falhar não era permitido.

O diálogo alargado à turma foi mais extenso e deu a entender o que era mais valorizado pelos alunos. Numa fase seguinte, à medida que íamos conversando, fomos criando uma tabela no quadro onde os alunos iam escrevendo e dividindo aquilo que consideravam características físicas e qualidades interiores. Tudo se desenrolou sem dificuldades.

Atividades pós-leitura

Para que a discussão sobre a mensagem transmitida fosse mais concreta e para que todos os alunos a compreendessem, levámos uma caixa com alguns objetos. Queríamos que a mensagem os tocasse porque, como sabemos, numa turma existem sempre conflitos relacionados com esta questão. O objetivo da atividade era dar uma opinião acerca do seu aspeto exterior e do seu aspeto interior, para tentarmos relacionar ambos. A caixa utilizada tinha sido cuidadosamente decorada de modo a ela própria funcionar como um objeto. No interior da caixa tinham sido colocadas nozes (ainda com a casca como tinham sido apanhadas da noqueira) e castanhas envoltas ainda nos ouriços.

À medida que abríamos a caixa e retirávamos um elemento da caixa, a sala entusiasmava-se e todos queriam dar a sua opinião e mesmo argumentar. Argumentar porque desde sempre pedimos aos alunos que justificassem as suas ideias de modo a que todos percebessem quais eram as suas razões ou motivações. Então, em diálogo alargado com a turma, caracterizámos os frutos (nozes rugosas e castanhas envoltas nos seus ouriços) e foram sendo colocadas questões que faziam com que os alunos refletissem sobre o desagradável aspeto exterior e o paladar agradável do fruto: no fundo, chamava-se a atenção para a dicotomia aparência/essência, numa atitude formativa.

M.: Eu não, nunca vi uma coisa dessas.

A.L.: Eu também nunca vi, mas o aspeto exterior é muito mau.

R.: Eu sei o que é! São nozes.

E.: Pois são, eu também já vi, mas é como se ainda estivessem na árvore.

Eu: É verdade, são nozes. Ainda estão como se formam na árvore. Quando as compramos já não têm este aspeto. Então o que me dizem sobre elas?

A.L.: São um fruto.

Eu: Sim, é verdade, mas sobre o aspeto...

J.P.: Por fora são muito feias e depois a casca é muito dura, mas por dentro eu gosto muito.

M.: Sim, eu também gosto muito de nozes, mas não sabia que eram tão feias por fora.

R.: Eu não gosto, mas são feias, muito pretas e sujas.

Eu: (retiro o ouriço) E isto? O que é?

S.: É um ouriço. Isso pica muito.

M.: Por dentro dessa casca tem castanhas.

M.: Eu gosto tanto de castanhas assadas!

J.P.: Por fora também picam muito. Não são muito feios, mas não podemos tocar-lhe à vontade. Por dentro tem uma coisa muito boa.

Eu: E agora a nossa caixa? O que me dizem acerca dela (estava vazia)?

R.: É muito gira. Brilha muito. E é vermelha.

B.: Eu adoro coisas que brilham, por isso, adoro a caixa!

Eu: E por dentro? Gostam? (Mostro o interior)

M.: Não tem nada. Está vazia!

R.: Sim, afinal não tem nada de especial.

B.: Pensava que também brilhava por dentro. Assim só é bonita por fora.

Eu: Então, qual é a conclusão a que chegamos?

J.P.: Que em todas as coisas o mais importante está por dentro.

M.: E muitas vezes nós não conseguimos ver logo.

Eu: É isso mesmo! Nunca se esqueçam que não devemos valorizar demasiado as aparências porque elas podem enganar-nos. Temos que prestar atenção à forma como as pessoas reagem connosco. Isso é que é importante.

A.L.: As qualidades interiores valem muito mais.

Eu: Isso. Ser boa amiga, respeitadora, obediente, paciente: são tudo características que valem mais que ser bonito ou feio.

J.P.: Não devemos julgar pelas aparências.

No final do diálogo, para terminar a análise do texto poético (da mensagem que era transmitida e da sua essência lírica) sugerimos aos alunos a dinâmica: Mima-me! A dinâmica consistia na escrita de um elogio sobre uma qualidade de um colega da turma. Para que tal acontecesse de forma aleatória, entregámos a cada aluno um mini envelope

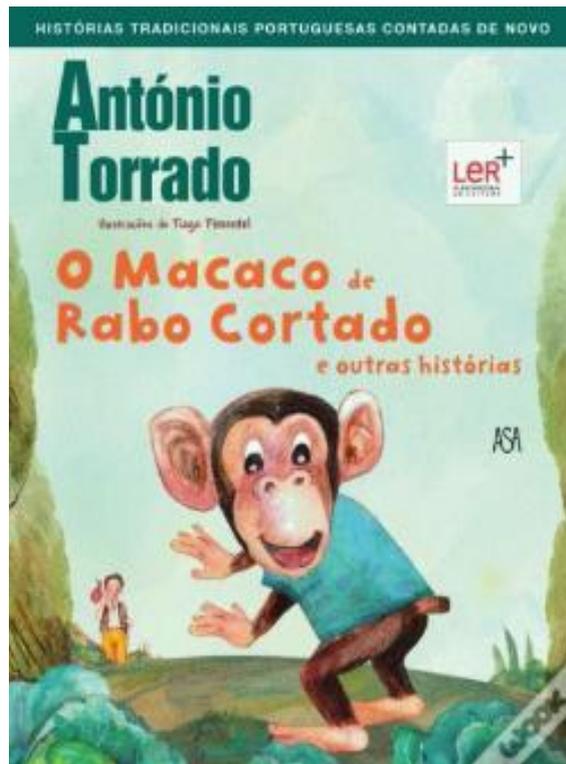
com uma tira de cartolina. Na cartolina estava escrito “O R. é...” e os alunos tinham que completar e assinar. No final, entregavam ao respetivo amigo e colavam no caderno.

Na verdade, nunca pensámos que uma coisa tão simples fosse tão valorizada por eles. Eles adoraram e, nos dias seguintes, mal abriam o caderno, a primeira coisa que faziam era abrir o envelope e ler o que lhes tinham escrito. A valorização do outro e da amizade é essencial para uma vida harmoniosa. Somos mais felizes quando gostamos de nós e dos outros. Quando nos valorizamos mutuamente. Quando nos acarinham.

Em jeito de conclusão, podemos afirmar que o nosso objetivo era agarrar a turma através da leitura e continuar a motivá-la para tal. No final, sentimos que tínhamos conseguido porque tinha sido um momento de grande prazer para todos. O ambiente era harmonioso e a discussão do texto decorreu de um modo simples, mas marcante. Ler por prazer cativa sempre e cumpre-se uma importante função da Literatura: ser útil e dar prazer (*utile et dulce*).

1.2. «O Macaco de Rabo Cortado» de António Torrado

Em novembro de 2017, iniciei a minha primeira semana de responsabilização individual, ou seja, todo o trabalho pedagógico a desenvolver nessa semana estava a meu cargo. Dessa forma, em consenso com a professora cooperante, decidimos que seria útil e benéfico trabalharmos um conto de tradição oral, tendo como objetivo perceber como as crianças reagiam a este subsistema literário na origem do qual radica a Literatura para a Infância. Durante a reunião com a professora, percebemos que teríamos oportunidade de trabalharmos com a turma da forma como entendêssemos, logo que respeitássemos os princípios do MEM pelos quais se regia. Aceite a proposta, decidimos levar um conto de António Torrado, «O Macaco de Rabo Cortado» (Anexo 2), inserto em *O Macaco de Rabo Cortado e outras histórias*, com ilustração de Tiago Pimentel, obra recomendada pelo Plano Nacional de Leitura.



António Torrado (Lisboa, 1939) é autor de uma vasta obra dedicada aos leitores mais pequenos, sendo também um reconhecido dramaturgo, compreendendo-se uma certa feição de componentes relativas ao dramático nos seus textos para as crianças. Valoriza a tradição oral, reescrevendo os textos por ela legados. É também autor de textos poéticos, de contos de autor, dando uma atenção cuidada à linguagem. É também autor de reflexões de natureza pedagógica.

Esta opção surgiu na continuidade do trabalho que desenvolvemos anteriormente. Como deixámos dito, a poesia é algo natural e em idades mais precoces as crianças têm uma motivação especial em relação aos textos poéticos (o ritmo, a rima, as sonoridades), e por isso pensámos que seria uma boa forma de iniciarmos a nossa aproximação ao grupo. A problemática tratada no poema escolhido teve também a ver com o conto que tínhamos em vista. Desta feita, era nosso propósito perceber, reforçarmos, como as crianças reagiam à Literatura de Tradição Oral.

Antecipadamente, em casa, preparámos todas as questões que desejávamos abordar. Porém, era necessário que os alunos compreendessem a obra e se entregassem a ela. A principal ideia era explorar a mensagem do conto através do diálogo, explorando, para isso, todos os comentários que eles iam tecendo. O principal objetivo foi sempre dar

espaço para os alunos se pronunciarem e, depois de várias ideias e opiniões, chegarmos a uma conclusão final. O momento de reflexão foi para nós considerado essencial em todas as aulas porque só dessa forma conseguimos tornar os nossos alunos cidadãos responsáveis, críticos e autónomos.

A aula iniciou às 9:00h, procedemos à primeira leitura do conto e mostrámos a ilustração aos alunos; a partir daí, toda a construção da mensagem do conto foi elaborada pelos comentários dos alunos. Sentimos que se envolveram na história e que se entregaram à mensagem. Durante a leitura, várias vezes fomos interrompidas com gargalhadas dos alunos, ao aperceberem-se das aventuras do macaco. Além disso, ainda tentavam adivinhar qual seria a próxima “paragem” do macaco. A melodia com que se lê o conto de tradição oral fá-lo parecer uma música, ou seja, torna os alunos mais próximos e alegres quando ouvem o conto dado que é potenciada a sua matriz oralizante, tendo o autor da reescrita valorizado as componentes fónico-rítmicas da linguagem. Quando tentamos fomentar o gosto pela leitura é importante pensarmos em aspetos que chamem a atenção das crianças, que as agarrem e as motivem para novas e posteriores leituras. O conto de tradição oral de António Torrado «O Macaco de Rabo Cortado» tem essa vantagem e, por isso, é algumas vezes utilizado como motivação à leitura.

À medida que o diálogo foi avançando, vários alunos referiram aspetos importantes a que a sua interpretação do conto foi chegando, mostrando capacidade de análise e interpretação:

Eu: Então, quem me consegue dizer qual é a mensagem que este conto transmite?

J.P.: Que não devemos dar ouvidos ao que os outros dizem! A minha mãe também me diz isso.

Eu: Diz que não deves ouvir os outros, porquê?

J.P.: Não são os outros todos, mas aqueles que não conheço. Às vezes dizem coisas só para ficarmos tristes. Só devemos ouvir os nossos pais e a nossa família.

J.: Também não devemos criticar pela aparência.

Eu: E o que é isso da aparência?

J.: Significa que não devemos dizer se é feia ou bonita só pelo lado de fora. Primeiro temos que conhecer a pessoa por dentro.

Eu: Boa J., então significa que não devemos criticar sem primeiro conhecer como o poema «A Menina Feia» de Luísa Ducla Soares referia. E mais?

A.: Também não devemos valorizar os defeitos.

Eu: O que queres dizer com isso, A.?

A.: Que todas as pessoas têm defeitos e que não é por isso que são más. Como temos defeitos, também temos qualidades e devemos valorizá-las mais. Ninguém é igual a ninguém.

M.: Somos todos diferentes, mas temos que nos respeitar. Se isso não acontecer só arranjamos problemas.

Eu: É isso mesmo. E então o que pensam sobre o macaco ter cortado o rabo?

A.L.: Acho mal porque era uma parte dele.

R.: Nós temos que nos aceitar como somos. Nós sabemos que as pessoas são diferentes, umas são mais gordas que outras.

J.P.: Ele não devia ter ouvido os outros e devia sentir-se feliz por ser assim. Mais pessoas gostavam dele com rabo e primeiro temos que ser nós a gostar.

M.: Temos que pensar primeiro naquilo que fazemos. Às vezes não podemos voltar atrás e arrependemo-nos. Aconteceu isso ao macaco.

Eu: É exatamente isso, meninos!

Nesta conversa, toda a turma interagiu e contribuiu para que estes alunos chegassem a estas conclusões. Um aspeto curioso foi aperceber-me da relação que estabeleceram com o poema «A Menina Feia» de Luísa Ducla Soares, abordado em aulas anteriores. De facto, a questão da aceitação do eu e da valorização do interior em detrimento do exterior está presente nos dois textos: os alunos acabaram por chegar a essa correlação de um modo surpreendente.

Os alunos, no decorrer da conversa, focaram ainda o aspeto da irritabilidade – que devemos ser controlados e não dizermos ou fazermos nada com a “cabeça quente” porque depois pode ser tarde de mais para pedir desculpa ou remediar a situação. Devemos ter em atenção os nossos comportamentos porque, na maioria das vezes, é difícil

recuperarmos aquilo que em tempos já foi nosso – tal como acontecia com o macaco quando desejava voltar a possuir aquilo que em tempos tinha tido.

À medida que íamos conversando sobre o texto, decidimos, mediante os comentários que os alunos iam fazendo, contar-lhes o conto de tradição oral «O rapaz, o velho e o burro» na versão de Teófilo Braga.

«O Velho, o rapaz e o burro» é originalmente uma fábula de Esopo (a CXVII), em prosa. Veja-se a edição de Carlos Pinheiro em e-book, *Fábulas de Esopo Ilustradas*, pp. 199-200. La Fontaine adaptou esta fábula à estrutura formal do verso na primeira fábula do Livro III, com o título de «Le Meunier, son Fils et l’Ane» (*Fables de La Fontaine*, Illustrées par Karl Girardet. Tours: Alfred Mame et Fils Éditeurs, 1884: 92-95). La Fontaine (1621-1695) publica doze livros de fábulas: um total de 240 fábulas. Adaptou fábulas de autores clássicos como Esopo. Teófilo Braga (1843-1924) coordena uma edição que segue as fábulas de La Fontaine. «O Velho, o rapaz e o burro» é a tradução de Curvo Semedo (1766-1838) para a fábula de La Fontaine, incluída na Antologia de Teófilo Braga. Foi esta versão (Anexo 3) que utilizámos nas aulas.

Nesta altura, voltámos a esclarecer o que são contos de tradição oral e falámos um pouco acerca do assunto. Reafirmámos que são contados e não lidos, que têm uma intenção comunicativa muito forte procurando dar testemunho de valores, que passam de geração em geração e cada pessoa que conta, conta de maneira diferente.

«O rapaz, o velho e o burro» é um conto relativamente pequeno e de fácil interpretação, mas vai ao encontro dos valores que discutimos no diálogo anterior. O conto transmite a mensagem que a sociedade critica todas as atitudes que tomamos, sejam elas boas ou más. Para determinadas pessoas podemos estar a agir de forma correta enquanto que para outras a mesma postura pode ser encarada como errada.

Após a narração do conto, sem qualquer papel ou livro, tal como é transmitida, de boca em boca, os alunos mostraram entusiasmo e vontade de partilhar a sua opinião. Por pensar que foram expressadas opiniões muito acertadas partilho-as agora:

J.P.: O melhor é pensarmos primeiro pela nossa cabeça e não ouvirmos os outros. O rapaz devia ter feito isso. Há sempre alguém que não gosta.

J.: Devemos fazer o que achamos bem e não o que os outros acham. Primeiro temos que pensar em nós.

J.P.: Devemos ouvir só os nossos pais e amigos porque sabemos que gostam mesmo de nós e que nos querem bem. Às vezes os outros fazem coisas só para ficarmos tristes.

M.: O rapaz devia ter pensado melhor primeiro, mas agora aprendeu. Fez de todas as maneiras que lhe disseram e havia sempre alguém que não gostava e criticava.

Eu: Tudo aquilo que foram dizendo é completamente verdade e espero que durante a vossa vida se lembrem sempre do que falámos hoje aqui.

Nesta fase da aula já se começava a perder o fio condutor, por isso, decidimos terminar com esta atividade e propor uma diferente que os voltasse a acalmar. Todavia, é essencial ressaltar, que deu, realmente, para perceber que o conto de tradição oral, ainda que de modo subtil, confronta as crianças com situações ou problemas reais; que os conforta mostrando que os outros também sentem aquilo que muitas vezes eles sentem.

Atividades de pós-leitura

No momento posterior à leitura foram propostas duas atividades. A primeira foi sugerida com a intenção de se realizar depois do intervalo, enquanto a outra foi proposta com o objetivo de ser apresentada na semana seguinte.

A primeira atividade consistiu na colocação das imagens do conto, no quadro, de forma aleatória. O objetivo era que cada aluno as ordenasse no seu caderno diário e escrevesse a estrofe que a representava. Assim sendo, no momento da correção, em grande grupo, os alunos foram ao quadro e ordenaram cronologicamente os acontecimentos. Nesse momento, os alunos fizeram um reconto oral da história anteriormente ouvida.

A segunda proposta era mais trabalhosa, mas, simultaneamente, mais apreciada e entusiasmante. Foi, portanto, proposto aos alunos que fizessem uma dramatização do conto «O Macaco de Rabo Cortado». Foi uma alegria contagiante. Nunca tinham feito uma dramatização. A ansiedade, o receio e a alegria invadiram os seus rostos.

Em todos os momentos tiveram a nossa ajuda na preparação e nos ensaios da dramatização até porque disponibilizámos tempo para que pudessem ensaiar na escola. Inicialmente, fizemos grupos aleatórios (cada aluno tirava de um saco uma imagem do conto e os que tinham a mesma imagem agrupavam-se) e depois entregámos cópias da

história e pedimos que distribuíssem as personagens. Foi nomeado um porta-voz por grupo e era sempre esse aluno que pedia a nossa ajuda ou que vinha ao nosso encontro entregar o material. Durante os momentos em que sugerimos que o grupo trabalhasse para a apresentação da dramatização, o empenho e a dedicação eram, tremendamente, notórios. Durante toda a semana, nos intervalos, os grupos ensaiavam e pediam opiniões sobre acessórios que deviam levar.

No dia da apresentação, nenhum grupo queria começar. Todos tinham receio de falhar ou de se esquecerem das falas; por isso, permitimos que levassem as folhas com o texto. Após iniciarem as apresentações, enquanto um grupo apresentava, os outros assistiam sentados, no chão, ao desempenho dos colegas. Nesse dia, o nervosismo, a ansiedade e alegria patentes nos seus rostos eram tradutores da importância que a dramatização tinha representado para eles.

No final, afirmaram que tinha sido muito engraçado e divertido interpretar as personagens da história e que mesmo assim todos tinham feito um trabalho diferente; por isso, o macaco, a peixeira e as outras personagens não eram iguais em todos os grupos.

1.3 «Onde está a felicidade?» de Álvaro Magalhães

O conto «Onde está a felicidade?» de Álvaro Magalhães está inserido na obra *O Senhor do seu nariz e outras histórias*, com ilustração de João Fazenda. (Anexo 4)



Álvaro Magalhães (Porto, 1951) distingue-se pelo facto de tratar temáticas de natureza universal, apresentando uma coesão. As relações entre a vida e a morte, como faces contíguas da existência humana, o tempo, a infância, o amor e a busca de uma existência plena são algumas das referências transversais à poesia, teatro, conto, novela e romance que tem publicado.

No momento em que tivemos que decidir qual seria o outro texto a abordar pensámos num que desse seguimento a «O Macaco de Rabo Cortado», mas que fosse um texto de Autor, para verificarmos como os alunos reagiriam. O nosso objetivo sempre foi trabalhar, através dos contos, valores que devem ser inculcados. O facto de tentarmos abordar questões mais abrangentes ou até mais abstratas torna o nosso trabalho mais complexo uma vez que os alunos não estão habituados a esse género de abordagem. Inicialmente, parece que tudo fica perdido no ar; por isso, as estratégias e as atividades devem seguir um critério distinto que promova a reflexão.

A hora destinada à Educação Literária era sempre à segunda-feira, às 9:00h e era assim que iniciávamos todas as semanas. Era como uma nova oportunidade, cada semana, uma nova história. O horário era estratégico. Por um lado, os alunos tinham curiosidade para saberem qual era o conto da semana, o que funcionava como motivação e, por outro lado, era a hora em que os alunos estavam mais atentos para ouvirem e debaterem as suas opiniões. De facto, como são crianças pequenas, depois do intervalo da manhã ou de tarde, a agitação já não permitia que se desenvolvesse este trabalho.

Começámos, portanto, pela apresentação do livro de Álvaro Magalhães. Normalmente, a exploração da capa acontece sempre no momento anterior à leitura porque estimula nas crianças a imaginação e a perspicácia para anteciparem o seu interior. Falámos também, como é hábito, do autor do livro; usualmente, contamos alguns pormenores da sua biografia de forma breve.

Após esse momento de introdução à obra, lemos o conto. Posteriormente, através do diálogo explorámos a mensagem que o conto transmite e chegámos à questão relacionada com a felicidade e o que é sinónimo desse conceito.

Eu: Meninos, então o que será isto de felicidade? O que aconteceu com o Sr. Pascoal?

J.P.: Este é um tema difícil. Mas o Sr. Pascoal teve que dar uma volta à sua vida para ser feliz porque até aí ele não era. Eu lembro-me que o Macaco da outra história também não era muito feliz.

M.: A felicidade está nas pequenas coisas. A minha mãe costuma dizer-me que as coisas simples são as que a fazem mais feliz.

J.: Sim, a minha também. Diz que se lhe der um beijinho fica logo contente.

S.: Mas eu fico feliz quando recebo presentes, por isso, é que gosto de fazer anos e do Natal.

Eu: Mas, então, somos felizes quando estamos com pessoas que amamos ou com presentes? O Sr. Pascoal recebeu prendas?

J.P.: Não, ele não recebeu nada. Ele teve que mudar na cabeça dele para perceber como era feliz. Ao início não gostava de nada e reclamava, mas depois apercebeu-se que era feliz onde sempre esteve.

J.: Nós é que temos que perceber que somos felizes com tudo o que temos em casa porque ninguém vive mal. Temos que dar valor e depois já somos felizes.

M.: Sim, nós não podemos ser felizes só quando recebemos presentes. Se não, muitos dias não éramos. Eu também fico feliz quando ajudo outras pessoas.

Eu: Boa M., nós devemos fazer isso. Quando ajudamos, somos pessoas melhores e mais felizes porque ajudamos quem precisa. Pensem naquelas pessoas que fazem voluntariado em países africanos.

S.: Aqueles meninos não têm nada, nem casa.

J.P.: Pois não, mas são felizes quando alguém lhes dá coisas novas e os ajudam a aprender. Eles não têm escolas. Mas vão lá pessoas e levam material e ensinam. Dá na televisão, às vezes.

A.: Nós nos escuteiros também ajudamos e ficamos muito contentes.

Eu: Ficarmos felizes em ajudar é sempre muito bom. E receber presentes também é bom. Não podemos é esquecer-nos de dar também. É importante receber na medida em que damos.

À medida que íamos debatendo ideias, discutimos momentos, gestos ou atitudes do que a sociedade, normalmente, considera feliz. As questões que colocámos aos alunos foram sempre na tentativa de os fazer pensar sobre aquilo que os torna mais ou menos felizes. Nesse diálogo tentámos também estabelecer uma diferença entre os bens materiais e os bens pessoais (família, amigos, valores eticamente protegidos pela sociedade como, por exemplo, partilha, amor...). À medida que o tempo foi passando, sentimos que os alunos referiam sempre o amor e a entreajuda como valores superiores, como valores que devemos colocar em prática, sem restrições.

Além disso, para que o diálogo fosse ganhando mais corpo e outra direção, seleccionámos alguns provérbios sobre felicidade. O objetivo era que lessem, identificassem uma diferente tipologia textual, a sentenciosa, marcada por um registo do discurso abstrato, e dissessem qual era a sua opinião.

Assim sendo, à medida que fomos conversando, íamos colando no quadro folhas de cartolina A4 com os provérbios. Um deles era *A felicidade não depende dos acontecimentos exteriores, mas da maneira como a tomamos!*

Eu: Ora reparem: temos aqui uma frase que representa uma ideia acerca da felicidade e que pode ser utilizada quando vier a propósito, tal com aqui se encontra. Estas frases designam-se por provérbios. Quem me consegue explicar o que significa este provérbio?

J.P.: Foi o que aconteceu com o Sr. Pascoal. Ele saiu de casa, mas só quando voltou é que percebeu que era feliz. Teve a ver com as ideias dele porque não aconteceu nada na viagem.

M.: No nosso pensamento é que temos que compreender que somos felizes.

J.: Por isso é que dizemos que cada um é feliz à sua maneira.

Eu: E sobre este? Quem quer comentar? *A felicidade está onde cada um a põe!*

A.: Para umas pessoas a felicidade pode estar nas coisas simples como ajudar e dar carinho a outras pessoas e para outros a felicidade pode ser receber presentes.

M.: Cada um é que sabe como é feliz. Mas eu gosto mais de ajudar e mimar os outros.

R.: Eu também gosto mais de ajudar.

S.: Eu não, gosto mais de prendas.

D.: Eu também gosto de prendas e de ter muitas coisas. Os meus pais dão-me.

Eu: Todos nós somos diferentes e temos que respeitar a opinião de todos. Mas temos que compreender que existem coisas com mais valor do que os bens materiais. A nossa família, os nossos amigos e o nosso bem-estar são as coisas mais importantes da nossa vida. Pensem: um menino é muito rico e tem tudo o que quer, mas tem uma doença grave e poucas pessoas que o ajudam. Ou: um rapaz que não pode ter tudo o que quer porque não tem dinheiro, mas tem amigos com quem brincar, uma família que gosta muito dele e uma casa confortável onde pode sempre descansar. Qual acham que é mais feliz?

J.P.: Claro que é o segundo.

I.: Sim, porque o outro tem dinheiro, mas isso não cura a doença dele.

M.: E as coisas que ele tinha também não o fazem feliz agora. Só a família é que podia ser muito amiga dele. Mas se calhar não eram muito amigos e davam-lhe tudo para compensar. Eu conheço pessoas que fazem isso.

A.: O mais importante é termos pessoas que gostam de nós e passarmos momentos girores com eles.

R.: É por isso que gosto do Natal. Vejo familiares que não vejo muitas vezes e dá para brincar com os meus primos.

J.P.: Pois é. No Natal o coração até parece que bate mais. Deve ser a felicidade por estar com toda a gente.

O diálogo decorreu sem grandes problemas e à medida que foram sendo mostrados outros provérbios, os alunos focaram os principais pontos e a história do Sr. Pascoal serviu como um exemplo de que muitas vezes a felicidade está nos pormenores e nos momentos ou gestos mais simples. Alguns alunos referiram que quando lhes oferecem presentes eles se sentem felizes, mas, na tentativa de contrariar a tendência para o consumismo, alguns colegas retorquiram, em modo de debate que quando oferecem algo a alguém também se sentem felizes. Neste momento de debate de opiniões focámos, por intermédio dos alunos, a questão do dar na mesma medida em que recebemos. Tentámos incutir a ideia de que podemos dar muito mais que presentes. O facto de disponibilizarmos tempo para estar com aqueles que amamos, de disponibilizarmos tempo para voluntariado e para ajudar os outros foram atos valorizados durante a conversa.

Concluindo, foi-se inculindo a ideia de que a felicidade está nos gestos, nas atitudes, nos atos daqueles que nos são próximos. Está, realmente, onde não é visível. Está no coração como alguém disse:

J.P.: É preciso deixar o coração preparado para a felicidade. O Sr. Pascoal só se sentiu feliz em casa porque preparou o coração para isso, abriu o coração à felicidade.

E, de facto, sentimos que a Literatura ajuda os homens a serem melhores cidadãos como Platão preconizava para além de a leitura dos textos nos dar prazer.

Por outro lado, sentimos que o lado lúdico do conto de tradição oral não tinha sido superado pelo conto de Autor.

Atividades de pós-leitura

Durante a semana em que lemos o conto, alguns trabalhos recaíram sobre ele uma vez que tanto tinha sido debatido em turma. Deste modo, como os alunos foram perspicazes e levaram o assunto a sério, decidimos expandir o tema à escola e fazer com que toda a comunidade escolar refletisse sobre a felicidade. Tal aconteceu dado que afixámos na parede junto à entrada da nossa sala todos os provérbios que tínhamos discutido. A verdade é que muitas crianças e vários docentes disponibilizaram algum tempo para ler e refletir. Naqueles dias, a felicidade foi tema de conversa, em toda a escola, e o Sr. Pascoal, personagem da ficção de Álvaro Magalhães, ponte para essa reflexão. O objetivo era fazer com que todos pensassem na forma como agem diariamente e no modo como podem tornar alguém feliz no dia-a-dia.

Efetivamente, para que a questão da felicidade não fosse esquecida, mas sim trabalhada e refletida, propusemos ainda a construção de um calendário. Essa foi a proposta mais demorada e trabalhosa. O objetivo era que em cada mês representassem um momento, um acontecimento ou uma data que os fizesse felizes. Esta proposta foi de tal modo aceite que se alargou e agrupou a outras áreas disciplinares como, por exemplo, a expressão plástica. Tal aconteceu porque em cada representação mensal passaram a utilizar uma técnica para o desenho ou pintura distinta das anteriores. Semanalmente, na hora dedicada à expressão plástica, ilustravam um mês do ano de 2018.

A realização deste projeto foi longa, estendendo-se por várias semanas. Porém, foi agradável perceber como estavam entusiasmados e alegres por construírem algo próprio. A alegria de serem eles os autores. Tudo o que era feito por eles tinha uma magia especial e um encanto próprio. Conhecíamos-los pelos gostos e pelos desejos para um novo ano. A verdade é que um projeto tão simples como este ao qual chamámos, por empréstimo do conto de Álvaro Magalhães, *Onde está a felicidade – 2018?* nos permitiu conhecer os nossos alunos de um modo subtil. Reparámos ainda que o conceito de felicidade de alguns alunos foi mudando, passando a valorizar gestos que anteriormente eram insignificantes. Em diversos momentos, a questão de onde está a felicidade foi novamente focada e discutida, dando sempre privilégio aos bons momentos partilhados com aqueles de quem gostamos.

A leitura por prazer, por gosto, por vontade própria ou coletiva, mas sem obrigações, permite que todos cresçam. A leitura tem essa função, por isso, devemos deixá-la atuar. Por vezes, parece que o trabalho feito se perde com o vento, mas não nos deixemos enganar, a semente permanece e vai crescendo, tal como na natureza.

1.4 «Aladino e a Lâmpada» de Alice Vieira

Semana após semana, continuámos o trabalho desenvolvido, mantendo o foco nos contos de tradição oral. Como já era hábito, a nossa semana iniciava com a leitura de um novo conto e, posteriormente, era desenvolvido o trabalho que considerávamos mais importante e significativo para a sua interpretação. De ressaltar que fichas de interpretação ou fichas associadas a questões gramaticais nunca existiram ao longo do nosso percurso com a turma, uma vez que acreditávamos que a leitura tinha que ser feita pelo gosto e pelo prazer de ler. Como o objetivo era fomentar tal gosto, explorávamos o conto numa perspetiva diferenciada, encontrando, por exemplo, a linguagem do símbolo.

Efetivamente, depois de trabalharmos os contos referidos anteriormente, um conto de tradição oral pela voz de António Torrado e um conto de Autor, decidimos voltar a um conto de tradição oral pela voz de Alice Vieira que reelabora alguns contos de *As Mil e Uma Noites* com o título *Contos de As mil e Uma Noites*: «Ali Babá e os Quarenta Ladrões», «Os Peixes Coloridos», «Aladino e a Lâmpada» e «Ahmed E Pari-Banuabordar», com ilustração de Carla Nazareth.



Alice Vieira (Lisboa, 1943) é uma autora de literatura para a Infância com mérito reconhecido. Basta lembrar que foi finalista do Prémio Andersen. Trabalha temas como o crescimento e a identidade, a família e os afetos, não estando presente uma direta moralização. Distingue-se também por reescrever textos da literatura de tradição oral.

O conto referido (Anexo 5) não pertence ao Plano Nacional de Leitura, mas considerámos que a mensagem que pretende transmitir dava um seguimento adequado às que abordámos aquando da análise de contos anteriores. De facto, penso que uma unidade lógica das mensagens que os autores pretendem transmitir com os contos é vantajosa porque permite colocar questões coerentes e coesas sobre a Humanidade. Só assim, lendo e discutindo com os nossos alunos, os podemos tornar cidadãos mais autónomos, coerentes e críticos perante a sociedade em que estão inseridos.

Deste modo, depois de abordar o poema «A Menina Feia» de Luísa Ducla Soares (focado nas questões da aparência), o conto «Onde está a Felicidade?» de Álvaro Magalhães (reflete sobre a importância dos bens materiais, do que realmente consideramos importante, de onde podemos encontrar a verdadeira felicidade) e «O Macaco de Rabo Cortado» (aborda a temática da identidade do ser: que nos devemos aceitar e valorizar como somos, que devemos ser felizes com o que temos sem valorizarmos as críticas negativas ou prejudiciais que partem da sociedade medíocre que nos circunda) consideramos que a mensagem transmitida no conto reescrito por Alice Vieira se aproxima e se relaciona com os valores anteriormente referidos.

A reflexão principal do conto «Aladino e a Lâmpada» passa por não tentarmos ser quem não somos; não devemos tornar-nos pessoas que não desejamos ser para conquistar os nossos sonhos. Na verdade, a nossa ambição, o desejo de concretizarmos os nossos sonhos só é benéfica até ao ponto em que não prejudicamos os outros. Sendo assim, segundo esta lógica e tentando utilizar recursos e estratégias diferenciadas, decidimos socorrer-nos de um recurso audiovisual que dá a conhecer a história de «Aladino e a Lâmpada». Pensámos que seria um instrumento motivador para levar os alunos a interessarem-se pelo conto, pela narrativa e pela magia que qualquer um transmite.

Os contos são, de facto, modos de viajar. No fundo, refletem os nossos pensamentos e nós adoramo-los porque nos oferecem tranquilidade e nos fazem sonhar. Deste modo, privilegiando a adaptação audiovisual, em alternativa à leitura do conto, permitiu variar de estratégia e manter viva a motivação das crianças.

Num momento posterior, suscitámos o debate, ativando os mecanismos da significação, para percebermos como tinha sido recebido o texto fílmico e, em termos de receção, falarmos um pouco sobre o texto escrito e seus mecanismos de funcionamento e sobre a adaptação do texto escrito à linguagem fílmica.

Eu: Então, qual é a vossa opinião relativamente ao texto fílmico?

I.: Eu adoro ver filmes.

M.: Sim, é giro porque vemos mesmo as personagens. Vemos mesmo como elas são.

R.: Eu gosto mais assim em vez de ser só ouvir ou ler.

Eu: Vocês gostam de filmes, muito bem. Mas reparem, acham que era possível vermos o filme se não existisse o conto enquanto elemento textual?

M.: Eu nunca pensei nisso, mas faz sentido.

J.P.: É verdade, se a história não existisse num livro não podia ser adaptada. É como naqueles filmes do cinema, às vezes também diz que é baseado num livro.

Eu: Exatamente, J.P.. Os livros são a ferramenta que muitas vezes eles utilizam para concretizarem bons filmes. São, no fundo, a sua inspiração. Então, mas repararam em que pormenores?

M.: Eles não eram de Portugal. Tinham um aspeto diferente do nosso.

Eu: Não era cá? Como assim? Reparaste em algum pormenor?

M.: Os castelos aqui não são assim e as roupas também não.

I.: Ela tinha uma pinta na testa.

J.P.: A história tinha a ver com os sonhos.

Eu: Então, talvez sejam do Oriente, onde se vive essa cultura. E tem a ver com o sonho? Explica-me a tua ideia.

J.P.: Acho que sim porque ele pedia desejos então era como se fosse o seu sonho. Ele pedia e o génio da lâmpada concretizava tudo.

M.: Isso é estranho. Ele não dizia sempre a verdade e queria tudo para ele.

A.: Ele enganava os outros só para ter aquilo que desejava.

Como percebemos pelo diálogo mantido e aqui parcialmente recuperado e transcrito, ao contrário do que tinha acontecido com os outros contos, sentimos que a mensagem não foi facilmente decodificada. O conto apresenta uma narrativa um pouco diferente, muito ao estilo de Alice Vieira, que não tem uma moralidade explícita; por termos disponibilizado o recurso audiovisual, decidimos que talvez fosse benéfico voltar a apresentá-lo aos alunos para que as suas dúvidas fossem esclarecidas ou para formularem uma opinião mais concreta.

Eu: Então, conseguiram entender melhor a história?

M.: Eu agora percebi que o génio concretizava os desejos a todas as pessoas e que o tio do Aladino estava a mentir. Ele só queria ficar rico.

J.P.: Sim, o tio mentiu-lhe só para ele ir buscar a lâmpada, mas como ele não a entregou, ele fez-lhe um feitiço e o Aladino ficou preso.

I.: Foi quando ele percebeu que o anel e a lâmpada tinham poderes e realizavam o que as pessoas pediam.

J.P.: Eu acho que as pessoas não podem ser assim. Eles só queriam impressionar as outras pessoas para que elas gostassem deles.

M.: Nós temos que dizer sempre quem somos e para conseguirmos concretizar os nossos desejos temos que trabalhar.

A.: Ninguém vai gostar de nós quando descobrirem que mentimos.

Eu: Então o que podemos concluir?

J.P: Que não devemos mentir.

M.: E que temos que trabalhar para alcançarmos os nossos desejos.

A.: Não devemos prejudicar os outros para ganharmos nós.

Eu: É sobretudo isso. Temos que ter consciência que os outros são tão importantes como nós e que têm os mesmos direitos. Não devemos pisá-los só para atingirmos os nossos objetivos.

Este conto introduz o universo do maravilhoso, mantido da versão da tradição oral que chega do Oriente à Europa e, em alguns aspetos, Alice Vieira mantém-nos para apresentar uma orientação diferente, às avessas da que a tradição fez circular e situando a sua voz numa corrente pós-modernista comum a muitos autores contemporâneos que atualizam os textos clássicos da Literatura de Tradição Oral.

Atividades de pós-leitura

Já numa fase posterior à leitura e depois de concluirmos alguns factos, acabaram por se envolver de um modo distinto, chegando mesmo a refletir sobre as suas práticas enquanto indivíduos e enquanto turma. Para auxiliar na discussão do tema, organizámos algumas mensagens – umas eram verdadeiras e outras falsas. O objetivo era que os alunos referissem a veracidade da afirmação e tecessem um comentário. Assim aconteceu.

As mensagens estavam colocadas numa caixinha pequena (simbolizava a lâmpada) com alguns detalhes, levada com o propósito de criar curiosidade e gerar um clima de “magia”. Os alunos, individualmente, retiraram uma mensagem e leram, separadamente, para a turma e comentaram. À medida que liam e comentavam, os colegas referiam aspetos com os quais concordavam ou outras formas de interpretar a mensagem lida. Esta atividade surgiu com o objetivo de complementar o diálogo e o debate de forma refletirem e a compreenderem com mais facilidade o assunto do qual se falava.

Outra proposta feita aos alunos consistiu na escrita de um desejo que teriam que colocar em segredo dentro da nossa lâmpada mágica. Esse foi um momento de entusiasmo, a magia parecia real quando distribuí a cada aluno um cartão onde teriam que escrever qual era o desejo que queriam que o génio da lâmpada concretizasse. Foi no decorrer de

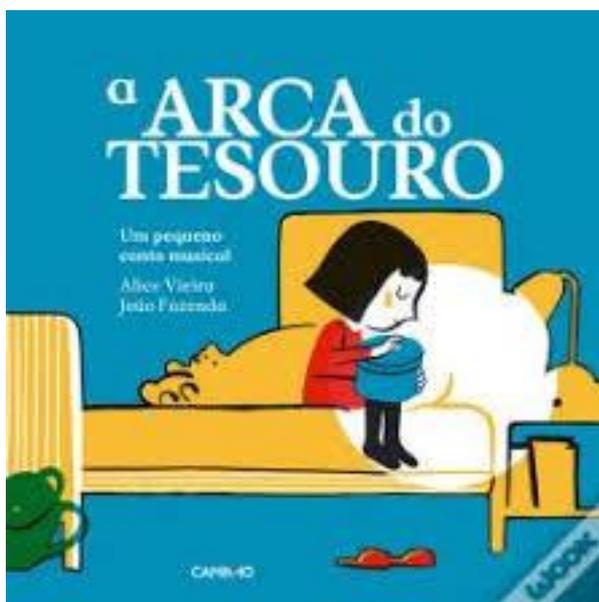
momentos como este que percebemos a importância dos pequenos detalhes e como os alunos valorizavam o universo do maravilhoso, essa realidade possível num mundo paralelo ao seu. O maravilhoso continua a motivar os nossos alunos. Neste caso, o facto de apenas referirem qual seria o seu desejo secretamente tornou-os felizes e motivou-os para os trabalhos seguintes. Todos aguardaram, serenamente, pela sua concretização, sabendo que o génio poderia estar atrasado nos seus trabalhos.

Para finalizar a abordagem ao conto, sugerimos à turma que, em grupos, criassem uma banda desenhada sobre a história. Deste modo, criámos os grupos, aleatoriamente, e distribuámos uma cartolina a cada um deles. Os alunos debruçaram-se sobre este trabalho durante alguns dias. O objetivo era que, através da banda desenhada, refletissem sobre os acontecimentos mais importantes e marcantes e estabelecessem a sua ordem cronológica. Nos momentos em que se dedicavam a este trabalho, faziam sempre um reconto da história; isto acontecia no seio de cada grupo para permitir situar o seu trabalho, mas, mesmo assim, era positivo porque trabalhavam a linguagem, a escrita e a comunicação oral sem se aperceberem disso.

Numa fase posterior, os alunos apresentaram os trabalhos à turma e expuseram-nos na sala de aula. As comunicações orais permitiram o acesso a vários recontos, todos eles distintos, mas ricos em pormenores. Além disso, todos os alunos falaram à turma o que lhes permitiu o desenvolvimento de competências orais e sociais significativas. Segundo a nossa experiência, o facto de desenvolverem trabalhos da sua autoria e que não se relacionam totalmente com o método tradicional, mas aproximado a um modelo cooperativo, cria nos alunos maior motivação. O facto de existirem grupos e cada elemento do grupo ter uma função atribuí-lhes responsabilidade. Os alunos sentem que são necessários para o bom funcionamento do grupo e que cada um deles tem um papel fundamental. Pela forma com foi decorrendo a atividade compreendemos que os alunos valorizam e sentem mais apreço quando o trabalho é da sua autoria. Assim sendo, pensamos que dar-lhes a oportunidade de trabalharem de modo autónomo e de expressarem livremente a sua opinião relativa ao conto, os motiva para novas leituras.

1.5. A Arca do Tesouro de Alice Vieira

A *Arca do Tesouro* (Anexo 6) é uma obra de Alice Vieira com ilustração de João Fazenda que pretende transmitir a importância da palavra e a valorização que lhe deve ser reconhecida através do despoletar da reflexão. A autora, através do conto e da sua associação à orquestra, alcança um resultado final verdadeiramente arrepiante e fascinante.



De facto, como a mensagem é forte, e, normalmente, a associamos ao amor, à disponibilidade para o outro e à partilha de momentos, gestos, atitudes e sentimentos, decidimos que seria essencial transmitir essa partilha aos nossos alunos. Assim sendo, para lhes contar a história de uma perspetiva distinta e diferenciada colocámos o áudio do conto. Este áudio é, exatamente, a narração do conto associada à melodia composta para o efeito: a literatura associada a outra manifestação artística. Considerámos pertinente tal audição porque a narração e consequente audição seria seguramente um momento de prazer, de relaxamento, de reflexão, de nos colocarmos num mundo longínquo onde tudo é fascinante e, simultaneamente, possível. Deste modo, proporcionar estes sentimentos aos alunos bem como proporcionar-lhes o convívio entre artes distintas mas complementares, passou a constar na nossa lista de objetivos. Tornava-se imperativo fazê-lo para os motivar para a leitura. Todas as vezes que iniciávamos um novo conto

tentávamos utilizar estratégias distintas e métodos de leitura também diferentes. De facto, se as crianças ouvirem ler sempre da mesma forma, a motivação pode começar a perder-se. Então, é importante e necessário que ouçam histórias de outras maneiras.

Após ouvirem toda a história, colocámos diferentes questões aos alunos na tentativa de reconhecerem, facilmente, a mensagem transmitida.

Eu: Então, meninos, o que acharam deste conto?

E.: Eu adorei ouvir. Foi diferente.

I.: Pois foi. Era como se fosse uma música. Nunca tínhamos ouvido uma história desta maneira.

J.P.: Parecia que estavam mesmo aqui a tocar e a ler. Foi emocionante.

M.: A história fala de palavras.

A.L.: E da maneira como nós as dizemos. Muito alto, rápido, devagar. Percebe-se mesmo a ouvir.

J.P.: Parecem diferentes porque depende da maneira como falamos para as pessoas. Existem pessoas que falam com carinho e outras que são más.

Eu: Então será que as palavras são importantes? Podem fazer alguém feliz ou alguém triste?

J.P.: Eu acho que sim. Há coisas que as pessoas não gostam de ouvir. Ficam chateadas e tristes. Quando discutem usam palavras feias. Mas quando estão contentes usam palavras bonitas e ficam alegres.

M.: Quando os nossos pais se chateiam falam mais alto e dizem coisas mais tristes.

E.: Nós também falamos mal com os nossos amigos quando estamos chateados. Mas depois pedimos desculpa. Porque desculpa é uma palavra bonita.

Eu: É verdade. Desculpa é uma palavra bonita e devemos usá-la sem nenhum problema. Não devemos ter vergonha de usar as palavras. Vocês sentem?

I.: Eu às vezes tenho vergonha de dizer algumas coisas.

Eu: Tens vergonha de dizer o quê e a quem?

I.: Às vezes tenho vergonha de dizer aos meus pais e à minha família que gosto muito deles.

S.: Eu também tenho. E de pedir desculpa.

J.P.: Nós, em minha casa, dizemos sem problemas. Os meus pais ensinaram-me que não devemos ter vergonha de dizer o que sentimos.

Na verdade, isso aconteceu e vários alunos tecerem comentários relativamente à vergonha que muitas vezes sentem em dizer ou demonstrar os sentimentos. Alguns alunos sentiram-se de tal forma tocados e de certo modo emocionados que foram capazes de dizer que sentem que os pais lhes dão menos atenção e que passam dias sem lhes dizer que gostam deles. Efetivamente, à medida que dialogamos vamo-nos apercebendo das dificuldades e das fragilidades dos alunos.

Eu: Ensinaram bem, J.P., o problema é que muitas vezes existem famílias que não conversam como o caso da família da Maria e só se apercebem mais tarde.

J.P.: Depois já pode ser tarde.

E.: Nós devemos mostrar o que sentimos ou pensamos. Se não vai acontecer como a Maria e um dia explodimos.

M.: Ela sempre que precisava de falar, falava com a caixa e não com as pessoas. E ela comparava as palavras más e as discussões com o inverno e as coisas boas com a primavera.

J.P.: Ela passava pouco tempo com os pais e eles não tinham paciência para estar com ela. Só quando ela pediu o gato é que o pai pensou e fez-lhe uma surpresa.

S.: O pai colocou o gato dentro da caixa e depois voltou a dar-lhe.

E.: Ela até pensou que o pai também devia ter uma caixa para deitar para lá as palavras que tem vergonha de dizer.

Eu: É isso mesmo. Muitas vezes, quando depois pensamos naquilo que fizemos até nos arrependemos de não ter dito alguma palavra bonita ou de termos dado um abraço ou um beijinho aos nossos amigos.

J.: Porque esses miminhos são os mais importantes. Devemos sempre dar porque pode melhorar o dia de alguém.

J.P.: Eles significam muito e servem sempre para alguma coisa. Tudo serve para alguma coisa.

Eu: Por servir para alguma coisa, sugiro que se abracem antes de saírem.

Nesta altura, já na fase final do diálogo, quando sugeri que se abraçassem, a turma parou e ficou suspensa. A conversa tinha decorrido sem problemas e facilmente chegaram às principais conclusões, mas quando passámos para a prática, a hesitação em se abraçarem esteve presente. Mas, de repente, foi como se tivesse carregado num botão e os abraços começaram e não queriam terminar. Todos queriam abraçar todos. A vergonha em mostrar os afetos tinha sido ultrapassada. Até no regresso à sala, após o intervalo, vinham abraçados.

Atividades de pós-leitura

Como atividade complementar à leitura e exploração do conto tentámos dinamizar a aula segundo algumas perspetivas: a tentativa de desabafo e a forma como devemos inculir o amor e a partilha nas nossas vidas. Inicialmente, perguntámos aos alunos o que guardariam na arca do tesouro caso a tivessem. Nesta fase da aula, colocámos música ambiente para que todos se sentissem melhor. Todos, individualmente, responderam e justificaram as suas escolhas. Posteriormente, apresentámos à turma a arca do tesouro da sala do 3.º ano de escolaridade da escola do Corgo. À medida que a íamos mostrando, explicámos que naquela arca caberia tudo aquilo que desejassem, desde sonhos, desabafos, concretizações, até palavras com ou sem significado algum.

O objetivo era aliar à leitura e à expressão dos sentimentos a escrita. Era, sobretudo, desenvolver o gosto pela escrita, dar-lhes a possibilidade de sentirem que enquanto escrevem se sentem mais livres. Para tal, distribuámos a cada aluno três tiras de papel e pedimos que escrevessem palavras que gostariam de guardar para sempre na nossa arca. Todos escreveram secretamente e entusiasmados as palavras que no momento lhes diziam algo.

No final, para terminar a dinâmica, questionámos os alunos sobre qual o gesto ou a palavra que tornaria o seu dia mais feliz. Nesse momento, ficaram sem palavras, ou seja, surpreendidos: por isso, sem capacidade de resposta. Foi, então, que falámos das palavras como meio de resgate, como algo que pode magoar ou alegrar alguém. Falámos dos gestos que, sem servir para nada, servem para tanto – falámos do abraço, do beijo, do

sorriso como ferramentas ou instrumentos que têm a capacidade de tornarem o dia de alguém mais feliz.

M.: Sim, é verdade. Parece que ficamos mais amigos.

J.: Quando abraçamos é como se estivéssemos a desculpar alguns amigos nossos.

E.: É uma forma de dizermos que gostamos deles.

Eu: E as palavras? Têm importância para nós ou não?

J.P.: As palavras são muito importantes porque guardamos sempre aquilo que os outros nos dizem. Até podemos desculpar, mas não nos esquecemos.

M.: E as palavras bonitas toda a gente gosta de ouvir. Todos gostam de elogios.

Eu: Então a principal mensagem é qual?

J.P.: Que devemos sempre ter cuidado com o que dizemos porque podemos colocar alguém triste ou contente.

M.: Está no nosso coração e nas nossas mãos tornar alguém feliz: basta dizer que gostamos dela.

Eu: Se eu vos perguntar como o vosso dia podia melhorar, o que me diziam?

S.: Isso assim é difícil!

J.: Um beijinho melhora sempre!

M.: Eu também quero. Faz bem ao coração.

J.P.: Eu gostava que fosse um abraço.

A.L.: Dou-te já um, amigo! (risos de toda a turma)

Eu: Então, força, abracem-se. Troquem palavras bonitas e peçam desculpa a quem disseram alguma coisa que o magoou.

No fim do diálogo, convidámo-los a abraçarem-se, a trocarem um beijo, um aperto de mão. Todos o fizeram sem ressentimentos, sem hesitações, sem vergonha, sem se diferenciar o meio socioeconómico em que cada um está inserido. O comentário final partiu de um aluno, dizendo:

J.: Ficámos todos a sorrir porque abraçar faz as pessoas mais felizes.

Quanto à caixa, ficou na sala, num lugar acessível a todos. A turma sabia que era proibido ir ver as palavras que lá estavam. Para não correrem riscos de serem descobertos, as palavras não tinham o nome de quem as escreveu. Durante algumas semanas vimos alunos a escreverem para a caixa. Aqueles que tinham mais dificuldade em conviver com os colegas ou em expressar-se tinham encontrado, tal como a Maria, o seu refúgio.

Em forma de conclusão, podemos referir que a estratégia adotada resultou muito bem. O facto de ouvirem o conto acompanhado pela música tornou-o especial para os alunos e apelou ao desenvolvimento de diferentes sensibilidades. Além disso, o tema cativou-os porque são crianças muito sensíveis e com um grande coração. Em todas as histórias até aqui contadas conseguimos perceber a sua natureza e a forma tranquila e carinhosa como entendem as mensagens.

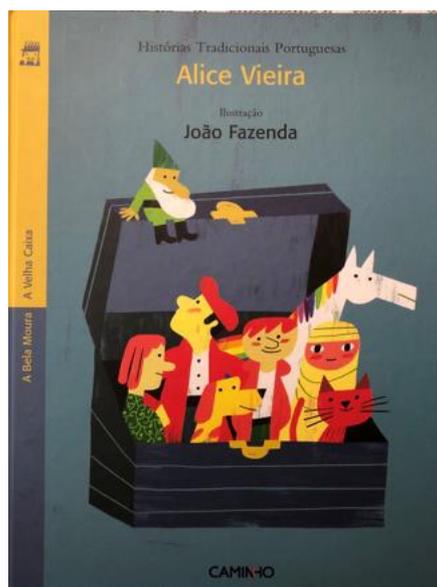
Acreditamos que o segredo esteja em falar de temas que lhes interessam. Que a leitura seja um momento de prazer em que nada é preciso fazer, onde eles conseguem simplesmente imaginar outro mundo.

1.6. «A Bela Moura» de Alice Vieira

Uma das ambições da Escola onde exercemos a nossa prática sempre foi a de estabelecermos uma boa relação com as famílias. A nossa turma e, especialmente, a professora cooperante também acreditava que essa união era benéfica para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Todas as atividades que envolviam os pais criavam neles e nos seus filhos uma expectativa diferente e única. Todos os alunos queriam que os seus pais fossem à escola. Mesmo em casa, o envolvimento dos pais e dos filhos na preparação da atividade promove o convívio familiar, a conversa entre ambos, que atualmente tanta falta faz.

A principal ideia era que os pais se envolvessem no gosto pela leitura e que fomentassem esse hábito em casa. Teriam, portanto, um papel ativo, junto dos filhos, no que respeita à leitura e na aquisição dessas competências. A biblioteca que existia na sala permitia que o aluno requisitasse um livro sempre que desejasse, ou seja, poderia lê-lo na escola ou levá-lo para casa e lê-lo em família. Esta abertura sempre existiu na turma, o que tornava o processo mais simples.

Já na fase final da prática de ensino supervisionada faltava abordar um conto em que transparecesse o sentido da literatura como guardião dos tempos. Este era, de facto, o aspeto que faltava trabalhar. Deste modo, decidimos levar à turma o conto «A Bela Moura», incerto na obra *A Velha Caixa – A Bela Moura* (Anexo 7), conto da tradição oral reescrito por Alice Vieira que tem como mensagem principal a ideia de que o amor é capaz de vencer todos os obstáculos.



Como entrávamos numa fase de despedida, sentimos que esta mensagem se enquadrava naquilo que lhes queríamos transmitir. Queríamos que os nossos alunos fossem capazes de reconhecer e demonstrar emoções e sentimentos; por isso, terminar a hora destinada à Educação Literária falando e discutindo este tema, pareceu-nos totalmente adequado. Além disso, depois de trabalharmos contos que transmitiam valores tão necessários como os referidos em páginas anteriores, terminar com um sentimento essencial à vida pareceu-nos realmente apropriado. O caminho que tínhamos percorrido só poderia terminar quando falássemos de amor, no seu sentido mais amplo.

No momento da escolha do conto, pensámos que este conto e, conseqüentemente, o tema ganhariam um sentido ainda mais especial quando narrado e explorado por uma mãe. Assim sendo, em colaboração com a professora cooperante, convidámos uma mãe para vir à escola e assumir a leitura e exploração da obra. De ressaltar que fomos nós em consonância com a professora cooperante que decidimos qual seria o conto porque a mãe convidada assim nos pediu e nós acedemos ao seu pedido.

No dia 31 de janeiro, quando chegou à sala, todos ficaram agradavelmente surpreendidos devido ao facto de nunca lhes ter sido contado que esse momento estava a cargo de um encarregado de educação. Até a E. guardou segredo. Ninguém sabia que uma mãe iria à escola ler a história.

A mãe teria o tempo que desejasse para a leitura e exploração do conto. Num primeiro momento, apresentou-se e disse qual o objetivo de estar presente na sala. A maioria dos alunos já a conheciam e adoravam-na. Perguntou se queriam fazer alguma pergunta antes de começar a ler e os alunos não hesitaram.

M.E.: Antes de começarmos, alguém quer fazer alguma pergunta?

I.: Quantos anos tens?

M.E.: Meu Deus, pareço assim tão velha? Tenho 40.

J.P.: Quantos filhos tens? É só a E. e a I.?

M.E.: Sim, só tenho duas filhas. Uma com 8 anos e outra com 6 anos.

M.: Tu costumavas fazer bolinhos saudáveis com a E., nós sabemos porque ela às vezes traz para a escola e oferece-nos.

M.E.: Sim, é verdade. Lá em casa optamos por comida saudável. Fazemos gomas e tudo. Um dia destes podemos combinar e venho cá ensinar-vos a fazer.

M.: Sim, sim. Obrigada. Eu queria muito.

A.L.: Tu também és professora?

M.E.: Sim, mas de meninos mais velhos. E que tal começarmos? Se não, estamos aqui toda a manhã a conversar sobre mim. Já vi que tinham muitas perguntas para me fazerem. Posteriormente, para iniciar a abordagem, mostrou aos alunos o livro e colocou-lhes questões sobre a capa, a ilustração nela presente e sobre a autora. Rapidamente se construía um diálogo dada a motivação dos alunos; por isso, era necessário quebrar o discurso deles e prosseguir: a pausa foi feita no momento mais adequado. Seguidamente, dá início à leitura do conto, umas vezes sentada numa cadeira em frente de todos os alunos, outras de pé, circulando pela sala. A leitura foi de tal modo expressiva que nenhum aluno perdeu o interesse ou mostrou desinteresse. Após este momento, os alunos pediram para que lhes fossem mostradas as ilustrações do conto, o que veio a acontecer.

Ao mesmo tempo que ia mostrando a ilustração fazia perguntas sobre as personagens dos vários momentos da história.

De facto, a fase mais motivadora e interessante ainda estava para vir. A forma como a mãe abordou os elementos simbólicos do conto foi, realmente, encantadora, transmitindo aos alunos uma tranquilidade e uma paz que faziam com que eles se envolvessem carinhosamente com o conto. Utilizando a estratégia do diálogo alargado à turma, a mãe questionou sobre a simbologia do número sete (7), do cavaleiro das sete cores do arco-íris e do feitiço lançado ao conde. Abordou ainda a expressão final e relacionou-a com a importância do coração, dos sentimentos e das emoções, focando algumas expressões ditas de amor para que os alunos compreendessem qual o sentido da expressão.

M.E.: Vocês gostaram do conto que acabei de vos ler?

J.P.: Sim, fala de uma história de amor.

M.E.: Por que motivo é que dizes que é de amor?

J.P.: Porque a Bela Moura conseguiu ficar com o homem de quem gostava. O cavaleiro ajudou-a.

M.E.: Sim, de facto é uma história de amor. O que vocês me conseguem dizer sobre o amor?

I.: Todas as pessoas têm que ter amor.

J.P.: Dizemos que é amor quando gostamos de outras pessoas.

E.: Quando gostamos das pessoas e de estar com elas. Podem ser namorados, amigos ou pessoas da mesma família como os nossos pais.

A.A.: Nós somos mais felizes quando gostamos dos outros.

M.E.: Muito bem! O amor é tudo isso que vocês disseram. Sabem, sem amor ninguém é feliz. Todos precisamos de senti-lo para os nossos dias correrem bem. Nesta história, quem faz com que o amor vença é o cavaleiro como vocês já referiram. E olhem, sabem porque é que o cavaleiro tinha sete cores? Sabem o que significa?

I.: Era como o arco-íris.

J.P.: O arco-íris é bonito e faz-nos sonhar. Se calhar era por esse motivo. Inspirava-o.

M.: O número sete é o número da perfeição. O cavalinho podia ser perfeito porque ele era mágico.

J.P.: Sim, o cavalinho era mágico e o arco-íris também aparece de repente.

M.E.: Isso, o cavalinho é o símbolo da magia, da força, do amor. É ele que representa tudo isso no nosso conto. Simboliza a beleza, a perfeição e a magia. Agora pensem numa coisa: o arco-íris também tem sete cores como já disseram e aparece várias vezes ao longo do conto. Porque será?

M.: O sete é o número perfeito e o arco-íris aparece nas alturas mais importantes. Pode ser sinal de sorte.

E.: Quando o arco-íris aparecia já sabíamos que as coisas iam correr bem.

A.A.: Era como um sinal.

M.E.: Tudo o que dizem está correto. O arco-íris é símbolo de bonança. Significa que tudo correrá bem. E outra coisa: quando é que o conde ficou enfeitiçado? Quem lhe lançou o feitiço?

J.P.: Eu sei, eu lembro-me...foi a ama quando o abraçou.

J.: Foi quando ele chegou ao palácio. Ela conheceu-o e abraçou-o.

E.: Mas o cavalinho depois resolveu tudo e fez o conde lembrar-se da princesa moura.

M.: E também foi ter com a Bela Moura em sete saltos. Também significa a perfeição. O sete aparece sempre.

M.E.: Foi exatamente isso que aconteceu. Tenho uma última pergunta para vocês. O que significa a última frase da história? “Dizem as crônicas que foram felizes para sempre. E eu acredito.” (Vieira, 2014: 30)

J.P.: Significa que o amor vence tudo. E que eles conseguiram vencer as dificuldades.

M.: Porque nós acreditamos sempre no amor.

E.: Nós queríamos que eles ficassem juntos, por isso, acreditamos que foram felizes.

J.P.: Esta história é mesmo bonita. Fala de um assunto muito importante.

M.E.: É verdade! A história é muito linda e ensina-nos a amar. Nós devemos preservar sempre o amor. Sem dar e receber amor as pessoas não são felizes. Precisamos de

preencher o nosso coração para nos sentirmos bem. Por isso não se esqueçam: amem sempre todos os que vos são próximos.

Quando questionados sobre o tema e a mensagem do conto de Alice Vieira, facilmente identificaram o amor como pilar da obra. A abordagem usada para a exploração deste conto motivou os alunos. Na verdade, ser uma pessoa que não conhecem ou com a qual não convivem habitualmente traz para a sala uma mística positiva. Os alunos estavam curiosos, queriam descobrir o que a mãe tinha para lhes contar. Questionaram até o motivo de ter escolhido aquele conto. Ser alguém diferente a ler o conto cativa-os. A motivação era, realmente, notória e o prazer do momento era claro nas palavras pronunciadas quando lhes foi perguntado se gostaram de ter sido um desconhecido a ler o conto. As respostas frisavam o facto de ser outra voz; de não tornar o momento da educação literária repetitivo; de marcar a diferença perante os outros momentos de aula.

Concluindo, a presença da mãe na escola foi a prova de que a escola tem que estar intimamente ligada com os familiares. Esta proximidade de ambientes provoca aprendizagens significativas no sentido em que motiva os alunos e os transporta para emoções e valores que devem ser estimulados. A partilha casa-escola e vice-versa é verdadeiramente positiva para o desenvolvimento e crescimento emocional e intelectual das crianças.

Já depois de os alunos terem saído da sala, no momento em que tivemos oportunidade de agradecer à mãe pela disponibilidade e pela amabilidade com que encarou o desafio, tivemos a ocasião perfeita para a questionar sobre o que pensa em relação a esta proximidade.

Eu: Desde já agradeço o carinho com que aceitou a nossa proposta. Não querendo ocupar muito do seu tempo, gostaria apenas que me desse a sua opinião em relação a este género de atividades.

M.E.: É completamente fora do normal. Habitualmente, não ouvimos falar de atividades que reúnem, em sala de aula, pais, professores e alunos. Mas, a meu ver, é muito importante. Cria um clima de proximidade. A troca de informações e a partilha de histórias, opiniões, vivências é enriquecedor para todos. O facto de os amigos dos nossos filhos nos conhecerem e saberem como somos deixa-nos, a nós, pais, mais à vontade até para questões extraescolares. Quando eles vão a nossa casa ou a minha filha a casa deles já não existe aquela ansiedade em não se conhecerem.

O método que a professora utiliza é diferente do método tradicional e, por isso, traz riscos, mas penso que é vantajoso. No caso da minha filha foi o ideal. Ela está sempre envolvida em projetos ou em trabalhos de pesquisa, de grupo que depois tem que apresentar à turma e isso desenvolve competências mais rápido. É muito trabalhoso, muito exigente, mas gratificante. Em casa também temos que ter um acompanhamento muito próximo.

Eu: E a sua filha, como reagiu quando lhe contou que vinha cá?

M.E.: Ficou supercontente. Ela adora que eu participe e acompanhe a vida escolar dela. Até a mais nova queria que fosse à sua sala. Mas não lhe contei o que iria fazer. Decidi que seria surpresa. Até porque não era justo se ela já estivesse por dentro do assunto. Ainda ontem, quando preparava a exploração ela me questionou se estava a preparar o que ia fazer hoje. Eu respondi que sim e o entusiasmo dela foi logo outro.

A envolvência dos pais nas atividades escolares e, sobretudo, no momento da leitura, promove uma proximidade inigualável. Várias são as vantagens que esta cumplicidade entre pais, professores e alunos traz para a comunidade escolar: uma delas é o respeito com que as crianças passam a olhar os outros, as outras famílias porque apercebem-se que todos são diferentes, mas especiais. Cada um traz algo novo, que é diferente, mas único; outra é a alegria com que as crianças recebem os pais o que gera uma gigante promoção do seu sucesso escolar; do ponto de vista sócio afetivo a cumplicidade que passa a existir transmite calma, tranquilidade e satisfação a todas as crianças, gerando níveis de confiança mais elevados e partilha de momentos mais felizes e verdadeiros.

De facto, as crianças são as mais beneficiadas em todo o processo, mas os pais, de modo indireto também acabam por descobrir um novo gosto ou interesse: a literatura de receção infantil que, afinal, também pode e deve ter como recetores os adultos. Tal acontece porque desde o momento da escolha da história, a tomada de decisão e a preparação que têm que fazer uma vez que terão que enfrentar uma turma perspicaz que coloca questões pertinentes faz com que eles se envolvam e deem o seu melhor.

Podemos então concluir que a utilização desta metodologia transforma as famílias. Tornam-se mais próximas, mais cúmplices e os pais passam a ser mediadores das leituras dos filhos, tendo, por essa razão, um papel ativo na sua vida escolar e nos seus gostos particulares no que respeita à Educação Literária.

2. 2.º Ciclo do Ensino Básico: Breve Apontamento

O 2.º Ciclo do Ensino Básico é uma realidade muito distinta da do 1.º CEB. A idade e a curiosidade dos nossos alunos são completamente díspares o que obriga a uma adaptação ao novo contexto. O discurso que utilizamos e as estratégias que pensamos e desenvolvemos para o processo de ensino-aprendizagem sofrem alterações para conseguirmos motivar a turma. Na verdade, temos que olhá-los como os novos adolescentes e compreender quais são as suas motivações e quais os seus gostos. Entrar naquele que, vulgarmente, designamos como “o mundo deles” é, a meu ver, o ponto de partida. Penso, portanto, que se conseguirmos chegar aos seus corações grande parte do nosso trabalho está assegurado uma vez que acredito que devemos educar e ensinar as nossas crianças com amor.

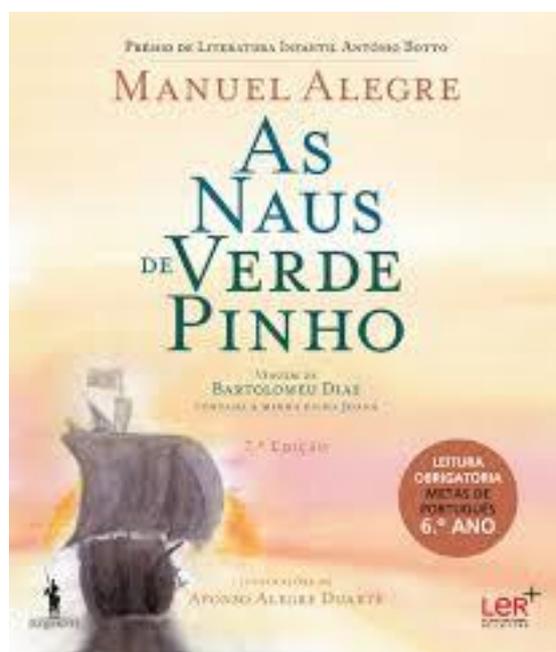
Um dos aspetos que considero essencial no percurso de um professor é pensar que este exerce diariamente a cidadania e que guia os seus alunos para o futuro. Talvez por essa razão seja fácil defender a teoria de que antes de ensinar conhecimentos devemos transmitir-lhes os valores mais nobres. Ouvimos variadíssimas vezes referir que somos nós quem tem a oportunidade de mudar o mundo uma vez que trabalhamos todos os dias com as gerações futuras. Eu acredito que isso seja possível. Porque acredito no poder de ensinar com amor.

Voltando agora ao trabalho pedagógico desenvolvido em contexto de sala de aula, podemos desde já mencionar que, apesar de a turma não trabalhar segundo a metodologia do Movimento da Escola Moderna, nós tentámos que as aulas decorressem, minimamente, segundo alguns princípios do MEM. Sendo assim, no momento em que ficámos responsáveis pela turma decidimos que a estratégia que iríamos adotar seria semelhante durante os três períodos de responsabilização individual para que os alunos não se sentissem confusos ou com dificuldades de adaptação ao processo de ensino-aprendizagem.

Inicialmente, a turma sentiu uma grande diferença na forma como decorriam as aulas e nas estratégias e atividades que levávamos preparadas. O facto de os incentivarmos a trabalharem autonomamente e de lhes atribuirmos responsabilidades criou neles um espírito diferente daquele que sentíamos até ao momento. Além disso, a mudança trouxe ainda outra vantagem: o comportamento. Melhorou a cada semana, talvez por termos

inserido em alguns momentos de aula debates sobre problemáticas sociais onde os alunos podiam expressar as suas vivências e as suas opiniões.

As minhas semanas de responsabilização ocorreram já numa fase final do ano letivo, ou seja, no 3.º período. Nessa altura, os alunos já sentem um cansaço acumulado e a vontade de aprender e trabalhar começam a diminuir. Desta forma, a estratégia utilizada deve ser repensada e melhorada para manter o entusiasmo nos alunos. Como sabemos, existem obras de carácter obrigatório quando lecionamos a disciplina de Português e, nos últimos meses, normalmente é abordado o texto poético. Como respeitámos o planeamento anual, a obra literária que tive que trabalhar foi *As Naus de Verde Pinho* (Anexo 8) de Manuel Alegre, um texto de modalidade lírica, mas onde confluem ingredientes do narrativo.



Manuel Alegre (1936), político e escritor português, tem sido várias vezes condecorado pela sua lealdade ao país e pela vasta obra que criou ao longo dos anos. Neste caso específico, o autor conta, em verso, um dos episódios mais marcantes da era dos Descobrimentos – a dobragem do Cabo das Tormentas. Assim sendo, neste texto, os alunos aprendem e não esquecem as aventuras de Bartolomeu Dias: o capitão português que fez com que o nome de Portugal não mais fosse esquecido.

A literatura portuguesa sempre retratou acontecimentos históricos marcantes com um envolvimento relevante. Quando refletimos sobre esses marcos da nossa história

recordamos de imediato autores como Luís Vaz de Camões e Fernando Pessoa, nomes incontornáveis da literatura nacional. Também eles, em obras como *Os Lusíadas* e *Mensagem* apresentam, de forma singular, momentos essenciais da vida e da história do nosso país. Ambos registam, em verso, as aventuras e desventuras dos navegadores portugueses. Ambos retratam simbolicamente o embate com os cabos como uma nuvem negra ou um monstro ameaçador. No fundo, atribuem às dificuldades ultrapassadas pelos navegadores uma personagem mítica e misteriosa que nos envolve aquando da sua leitura. Além disso, durante a leitura destes textos os autores voltam a lembrar-nos que o sonho comanda a vida:

Sempre que em teu pensamento

O verde pinho florir

Abre os teus sonhos ao vento

Porque é tempo de partir. (Alegre, 2017: 17)

Todas as obras aqui mencionadas têm particularidades e todas sugerem uma leitura diferenciada, sendo a de Manuel Alegre, teoricamente, a mais adequada aos alunos do 2.º CEB. Daí ser recomendada pelo Plano Nacional de Leitura.

Efetivamente, como em contexto de sala de aula, desejava abordar a obra de um modo distinto do habitual e de forma a motivar os alunos para a poesia, explorei-a com um formato diferenciado. Nas aulas iniciais questionei os alunos sobre o gosto da poesia e quais as razões que os levavam a ter tal opinião. Com base nessas questões acabámos por criar uma dinâmica à qual chamámos *Diz-me o que pensas! – O Antes* (numa das primeiras aulas) e *Diz-me o que pensas! – O Depois* (no fim das aulas dedicadas à poesia). De facto, foi interessante perceber as justificações que davam para argumentar a sua opinião e compreender por que motivo alguns alunos alteraram o modo como viam a poesia. Ao longo das semanas, tentámos sempre que esse gosto evoluísse. Talvez a forma calma como tratámos sempre os textos poéticos tenha ajudado os alunos a compreendê-la de uma outra forma.

Nas páginas seguintes focaremos toda a nossa atenção no trabalho que desenvolvemos em volta da obra recomendada para o 6.º ano de escolaridade.

Na primeira aula destinada à análise da obra *As Naus de Verde Pinho*, o objetivo foi dialogar com a turma sobre o título, o subtítulo *Viagem de Bartolomeu Dias Contada à minha filha Joana* e os dísticos iniciais “De um lado o chão e a raiz/ do outro o mar e o seu cântico.” “Era uma vez um país/entre a Espanha e o Atlântico.” A aula foi pensada desta forma para que os alunos se envolvessem na narrativa poética e compreendessem a importância da exploração do título e subtítulo. Habitualmente, quando lemos um título não pensamos na sua dimensão interpretativa, no significado que as palavras adquirem naquele contexto, por isso, neste caso específico explorámos palavra a palavra. Em debate com a turma, referimos significados que podiam estar associados, referimos a componente simbólica e relacionámo-las com tudo o que conhecíamos, nomeadamente com conhecimentos históricos. Além disso, quando os alunos começaram a perceber o tipo de análise que estava a ser realizado, relacionaram a obra recomendada com obras mais extensas como *Os Lusíadas* de Luís Vaz de Camões e *Mensagem* de Fernando Pessoa uma vez que sabiam que ambas também retratavam episódios históricos dos navegadores portugueses. Assim sendo, como a par do diálogo estabelecido com os alunos mostrámos excertos de alguns vídeos disponíveis no *youtube*, a aula decorreu num clima tranquilo onde a participação e o bom comportamento dos alunos foram substancialmente melhores. O facto de permitirmos que dessem a sua opinião funcionou como motivação para o processo de ensino-aprendizagem. Deste modo, no final da aula, os alunos tinham adquirido os conhecimentos necessários para uma exploração da obra com um sentido diferente daquele a que normalmente estamos habituados. Eles perceberam que não seria uma análise comum porque não é, de facto, habitual passarem uma aula a explorar estes pequenos elementos.

Como me senti feliz no final da aula. Senti que tinha conseguido cumprir o meu plano e que os alunos tinham adorado a forma como trabalhámos. O facto de os encarar com coragem e como alunos que tinham boas capacidades de interpretação tornou-os mais confiantes, logo a postura foi diferenciada. Eles conseguiram envolver-se com textos que não são propostos para o seu ano de escolaridade, envolvendo-se na dinâmica intertextual que o texto de Manuel Alegre potencia, e mostraram-se muito capazes na sua análise.

Como a estratégia delineada correu como planeado, decidi adotá-la em todas as aulas seguintes. Mais, decidi também que a obra seria analisada e, pontualmente, relacionada com as outras já mencionadas, logo a intertextualidade esteve sempre presente. Por estas razões, as aulas seguintes foram semelhantes. Dividi a obra em partes e em cada aula era

explorada uma delas. Foram sempre propostos trabalhos singulares para cada uma delas, de forma a envolver os alunos e a não deixar que a sua curiosidade desaparecesse.

Na verdade, nas aulas seguintes, eram os alunos que declamavam as estrofes que seriam trabalhadas e era a partir dos comentários e das interpretações dos alunos que chegávamos às conclusões finais sobre cada parte da obra. Cada verso foi discutido e analisado no que respeita ao significado e simbologia, por isso, facilmente os alunos compreenderam a mensagem que o autor desejava transmitir. Todas as opiniões foram ouvidas e nos diálogos criados foi-se debatendo a razão pela qual determinado aspeto fazia sentido e os outros não. Nos momentos em que procedemos à análise intertextual, os alunos sentiam um entusiasmo especial e vários queriam declamar os versos que levavam preparados para estabelecer essa ponte. Outros desejavam explicar a razão pela qual podíamos “comparar” as obras e os motivos pelos quais estávamos a falar sobre a mesmo acontecimento histórico, mas com configurações distintas. Os alunos afirmavam então que “O monstro Perna de Pau, o Gigante Adamastor e o Mostrengo são a mesma coisa,: todos eles representam os perigos que os navegadores tiveram que ultrapassar.” Contrariamente àquilo que poderíamos pensar, os alunos aproveitam as ideias de todos para a construção do conhecimento e têm uma receção incrível a textos que muitas vezes não são recomendados para tais idades.

Durante todas as aulas, a História de Portugal esteve presente visto que a cada passo surgia a necessidade de contar o que na realidade tinha acontecido para que os alunos valorizassem o que liámos. De facto, quando nos apercebemos, as aulas eram uma fusão de História e de Literatura. Talvez por essa razão, os alunos não se tenham apercebido das dificuldades em analisar um texto poético. Referimos a biografia de Manuel Alegre, de Bartolomeu Dias, de D. Dinis, de Luís Vaz de Camões, de Fernando Pessoa e referimos ainda muitos outros aspetos que foram surgindo. É ainda importante referir que em todas as aulas existiam materiais audiovisuais que eram dados a conhecer aos alunos como, por exemplo, vídeos que representavam as viagens de exploração ou *PowerPoint* que permitiam uma intertextualidade simplificada, à qual os alunos acediam sem receios. O facto de eles visualizarem ferramentas além da obra possibilitava uma visão mais ampla dos conteúdos.

O trabalho pedagógico desenvolvido com a turma foi realmente diferente do que eles estavam habituados, mas eles reconheceram que se sentiram mais felizes, que aprenderam

com mais facilidade e, sobretudo, que o texto literário tinha suscitado prazer: a Literatura desenvolvia, portanto, a sua dimensão estética.

Os debates gerados em cada aula despertaram nos alunos mais interesse e trouxeram-lhes mais capacidades comunicativas. A dinâmica intertextual presente no texto de Manuel Alegre mostrou-lhes que quando lemos um poema ou um conto podemos relacioná-lo com outros textos e que isso pode trazer vantagens na interpretação do mesmo e alarga os seus horizontes culturais. O contacto estabelecido com a Literatura Portuguesa e com obras de reconhecido mérito fez com que os alunos sentissem que eram capazes e que tinham competências para desenvolverem uma boa análise. O facto de conhecerem que Manuel Alegre escreveu, em verso, a aventura de Bartolomeu Dias para contar à sua filha fê-los compreender quais são os impulsos para escrever. Fê-los entender que os autores escrevem com necessidades diferentes porque no interior de cada um existem motivações distintas.

Confiamos, portanto, que este tipo de experiências pedagógicas contribui para o desenvolvimento integral dos alunos no que concerne à leitura e ao gosto pela leitura literária. As atividades pedagógicas desenvolvidas tiveram sempre como objetivo incentivar à leitura pelo prazer. Só desta forma somos capazes de os motivar.

Em forma de conclusão, podemos afirmar tal como Xavier (2010:147) o disse que “Haja tempo e liberdade para ler e conversar sobre o que se leu e o gosto nascerá, como se viu nascer nestas crianças.”

Considerações Finais

Findando o processo de apresentação do trabalho desenvolvido na prática de ensino supervisionada e de reflexão crítica sobre aspetos teóricos e práticos do que isso implica, importa recuperar o objetivo central do trabalho desenvolvido: compreender de que modo é recebido o Conto de Tradição Oral segundo os princípios do Movimento da Escola Moderna.

A dinâmica institucional da Literatura tem de ser considerada quando nos assumimos agentes educativos: a sua dimensão social dado que evoca uma consciência coletiva, a sua dimensão histórica uma vez que testemunha o percurso da Humanidade e, por último, a sua dimensão estética visto que valoriza a língua e seu poder intrínseco. (Reis, 1999)

O universo literário apresenta-se em constante mudança, tornando-se uma preocupação para os agentes responsáveis pela educação das crianças. A necessidade de dar a conhecer boas leituras às crianças e torná-las sensíveis à literatura são desafios atuais. A delimitação do *corpus* da Literatura Infantil continua sem estar completamente definido. Cabe neste contexto problematizar se há textos para crianças ou textos sobre as crianças. Por outro lado, nos dias de hoje, a criança e o adulto estabelecem relações muito estreitas o que torna difícil essa separação. Assim, podemos considerar que a Literatura Infantil, termo usado por Aguiar e Silva, é relativa à criança e não uma Literatura para a Infância.

Em contexto de sala de aula, a valorização de textos literários integrais em detrimento de excertos presentes nos manuais escolares permite uma convivência com a verdadeira Literatura desde tenra idade. Este convívio permite expandir os horizontes dos alunos em diferentes perspetivas: cognitiva, linguística, cultural e social e ainda fomenta a sensibilidade estética e um diálogo próximo com a história. (Xavier, 2010).

Na verdade, todas as estratégias e metodologias que fomos colocando em prática tinham como principal objetivo estimular, nos alunos, o gosto pela leitura e pela dimensão semântica da palavra. Porém, para desenvolver esse gosto nas crianças é preciso paciência e persistência. Não é um processo fácil, mas se desconstruirmos o texto literário e não o considerarmos como um objeto ou como um instrumento, a visão que as crianças têm sobre ele vai sendo modificado e o prazer em ler vai surgindo.

O facto de não existirem trabalhos obrigatórios após a leitura de uma obra, mas sim um diálogo onde todos podiam exprimir a sua opinião e os sentimentos que a história ia

despoletando, tornou os alunos mais sensíveis. Além disso, a forma como tratávamos o momento de Educação Literária funcionava como motivação e envolvia os alunos no processo. Ao longo do tempo, percebemos que dar espaço aos alunos para se exprimirem e discutirem entre si comportamentos e atitudes presentes nas obras, os desenvolvia intelectual, cívica, moral e esteticamente. O texto literário permitia esse momento de partilha e prazer.

Com o passar das semanas, compreendemos que o Conto de Tradição Oral era recebido de um modo especial, talvez pela sonoridade com que era contado e pela musicalidade que transmitia. Sabiam que as histórias tradicionais enriqueciam o seu património cultural e desejavam conhecer mais. Refletiam sobre os contos de modo íntimo e pessoal e partilhavam a sua opinião abertamente, fazendo comparações com a atualidade. Foram sempre capazes de compreender o que era transmitido percebiam complexas relações intertextuais semana após semana. Eram sempre capazes de nos surpreender com algumas interpretações, demonstrando aprendizagens reais e motivações próprias para a leitura.

O pensamento pedagógico do MEM promoveu um processo de ensino-aprendizagem mais verdadeiro e real. Privilegiar estratégias de descoberta e fomentar o trabalho cooperativo são objetivos primordiais no seio do Movimento. Assim sendo, foi necessário transportar tais ideais para a promoção do gosto pela Literatura. A relação estabelecida foi promotora de novas práticas, de novos ensinamentos e permitiu apresentar Literatura de qualidade aos alunos, promovendo processos de pensamento mais abstratos aos quais eles foram correspondendo.

No modelo pedagógico do MEM, as práticas democráticas estão asseguradas e a forma como é desenvolvido o trabalho é prova disso. A Literatura nunca foi apresentada como obrigatória na vida de cada aluno. O momento da Educação Literária era construído de forma a motivar os alunos para a leitura. Nunca foi nosso objetivo trabalhar um texto segundo questões gramaticais. O nosso objetivo passava pelo estímulo dos processos de comunicação e do prazer. Mais ainda, passava pelo enriquecimento interior da vida da criança, respondendo às suas necessidades: ensinámos a LER por PRAZER DE LER.

No trabalho desenvolvido também conseguimos provar que um ambiente harmonioso e de entajuda entre a escola e os pais permite um progresso no processo de ensino-aprendizagem, sobretudo, no que à Literatura diz respeito, visto que a leitura convida, na maioria das vezes, à participação de um adulto (mediador). A criança não é mais um

sujeito passivo, mas o adulto desempenha um papel fundamental no processo da comunicação literária.

Verificámos na experiência de ensino supervisionada no 2.º Ciclo do ensino básico existir uma descontinuidade relativamente ao método de ensino privilegiado na nossa experiência do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Reconhecendo tal descontinuidade, procurámos implementar uma metodologia próxima daquela que tínhamos utilizado anteriormente, com consequências em termos de estratégias subjacentes ao ensino-aprendizagem. Tal tomada de posição permitiu que os alunos passassem a ler por prazer e sentissem uma muito maior motivação nas aulas. Tal estratégia deverá ser implementada de forma mais demorada em trabalhos futuros.

Esta reflexão contribui para valorizar o trabalho com a Literatura em contexto de sala de aula, dando a conhecer vários exemplos de estratégias que podem ser aplicados. Pretende, simultaneamente, contribuir para uma mudança de conceções e práticas dos professores, dando-lhes uma visão distinta de como podem passar o gosto pela leitura às crianças. Contudo, é imprescindível não esquecer que só se ensina aquilo que se ama. Portanto, enquanto docentes, devemos conhecer bem a Literatura e os seus mecanismos de funcionamento, isto é, os textos concretos e a poética dos textos para conseguirmos que os alunos se aproximem e apaixonem por ela. Nesse sentido, entendemos ter sido escassa a nossa formação inicial sobre a Literatura, sugerindo, nesta ocasião, que se lhe dê nos planos curriculares maior relevo.

Concluindo, esperamos que as reflexões presentes neste documento suscitem outras. Que a discussão esteja presente na vida de cada professor(a) e que a Literatura acompanhe sempre a vida de cada um de nós.

Referências Bibliográficas

Normativas

Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março. (Regulamenta as alterações introduzidas pela Lei de Bases do Sistema Educativo relativas ao novo modelo de organização do Ensino Superior).

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. (Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensinos básico e secundário).

Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho. (Adenda do Decreto-Lei n.º 139/2012).

Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio (Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário).

Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro. (Acrescento ao Decreto-Lei n.º 139/2012 e ao Decreto-Lei n.º 91/2013).

Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril. (Alteração ao Decreto-Lei n.º 139/2012, ao Decreto-Lei n.º 91/2013 e ao Decreto-Lei n.º 176/2014).

Educação, M. d. (s/d). *Organização curricular e Programas*. Lisboa: Ministério da Educação.

Regulamento do Curso de Mestrado (2.º Ciclo) em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico publicado em Diário da República, 2.ª série – N.º 87, 5 de maio de 2016.

Ribeiro, A., Nunes, A., Nunes, J., Almeida, A., Cunha, P., & Nolasco, C. (s.d.). *Metas Curriculares 2.º Ciclo do Ensino Básico - História e Geografia de Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Sobre o Movimento da Escola Moderna

Folque, M. (1999). «A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar». *Escola Moderna*, nº 5. Lisboa: Edição Movimento da Escola Moderna.

Garcia, A. (2010). «O Diário de Turma na vida de um grupo de Jardim de Infância». *Escola Moderna*, n.º 36. Lisboa: Edição Movimento da Escola Moderna.

Grave-Resendes, L. & Soares, S. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.

González, P. (2003). *O Movimento da Escola Moderna. Um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar*. Porto: Porto Editora.

Louseiro, M. (2005). «O Diário Profissional como Instrumento de Aprendizagem». *Escola Moderna*, nº 24. Lisboa: Edição Movimento da Escola Moderna.

Louseiro, M. (2011). «Contributos da prática de Conselho de Cooperação Educativa para o desenvolvimento sociomoral dos alunos». *Escola Moderna*, nº 39. Lisboa: Edição Movimento da Escola Moderna.

Niza, S. (2000). «A Cooperação Educativa na Diferenciação do Trabalho de Aprendizagem». *Escola Moderna*, nº 9. Lisboa: Edição Movimento da Escola Moderna.

Niza, S. (2005). «Uma Democracia Prticipada na Escola: a Gestão Cooperada do Currículo». *Escola Moderna*, nº 24. Lisboa: Edição Movimento da Escola Moderna.

Niza, S. (2009). «Editorial». *Escola Moderna*, nº 24. Lisboa: Edição Movimento da Escola Moderna.

Niza, S. (2012). *Escritos sobre Educação*. Lisboa: Tinta-da-China.

Niza, S. (2013). «O Movimento da Escola Moderna». In J. Oliveira-Formosinho (coord.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.

Serralha, F. (2009). «Caraterização do Movimento da Escola Moderna». *Escola Moderna*, nº 35. Lisboa: Edição Movimento da Escola Moderna.

Ventura, L. (2010). «Era uma vez... um professor do MEM. Síntese da construção de um percurso de formação». *Escola Moderna*, nº 37. Lisboa: Edição Movimento da Escola Moderna.

Sobre Literatura, especialmente sobre Literatura para a Infância

Aguiar e Silva, V. M. (1981). “Nótula sobre o conceito de Literatura Infantil”. In Guimarães de Sã, *Literatura Infantil em Portugal*. Braga: Editorial Franciscana.

Barreto, A. G. (2002). *Dicionário de Literatura Infantil Portuguesa*. Porto: Campo das Letras.

Barreto, G. (1998). *Literatura para crianças e jovens em Portugal*. Porto: Campo das Letras.

Bastos, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.

Bettelheim, B. (2013). *Psicanálise dos contos de fadas*. Lisboa: Bertrand.

Bordidni, M. (1986). *Poesia Infantil*. São Paulo: Ática.

Cariello, G. (2002). “O Conto Infantil: entre a prática e a teoria”. In Mesquita, Armindo (Coord.) *Pedagogias do Imaginário – olhares sobre a literatura infantil*. Porto: Edições ASA, pp. 51-56.

Cerrillo, P. & Garcia Padrino, J. (Coord.) (1996). *Hábitos lectores y animación de la lectura*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.

Cervera, J. (1992). *Teoría de la Literatura Infantil*. Bilbao: Ediciones Mensajero.

Colomer, T. (1998). *La formación del lector literário*. Madrid: El Árbol de la Memoria.

Colomer, T. (1999). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Madrid: Síntesis.

Costa, M. J. (1996). “Das rimas infantis à poesia de autor”. In COSTA, Maria José (Coord.). *Poesia*, coleção “Uma pequenina luz bruxuleante...”. Porto: Livraria Civilização Editora, pp. 25-41.

Diogo, A. A. (1994). *Literatura Infantil – História, Teoria, Interpretações*. Porto: Porto Editora.

- García Padrino, J. (Coord.) (1990). *Literatura Infantil*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Gomes, J. A. (1991). *Literatura para crianças e jovens. Alguns percursos*. Lisboa: Caminho.
- Gomes, J. A. (1993). *A Poesia na Literatura para a Infância*. Porto: ASA Editores.
- Gomes, J. A. (1998). *Para uma história da Literatura Portuguesa para a Infância*. Lisboa: Instituto do Livro e das Bibliotecas.
- Gomes, J. A. & Rechou, B. A. (2007) (Coord.). *Grandes Autores para Pequenos Leitores – Literatura para a Infância e a Juventude: elementos para a construção de um cânone*. Porto: Deriva Editores.
- Gonçalves, H. (1995.). «Conto». In *Biblos – Enciclopédia das Literaturas de Língua Portuguesa*. Lisboa/São Paulo: Editorial Verbo. Pp: 1267-1274
- Gonçalves, H. M., & Xavier, S. M. (2012). «Contributos do Movimento da Escola Moderna para o Ensino da Literatura no 1.º Ciclo do Ensino Básico: descrição de uma abordagem pedagógica numa turma de 1.º ano». In F. Azevedo, & R. Souza, *Géneros Textuais e Práticas Educativas* (pp.79-95). Lisboa/Porto: Lidel-Edições Técnicas.
- Gonçalves, H. (2015). *Contos Populares Recolhidos no Concelho de Vila Real – Parte Primeira*. Vila Real: Minerva Transmontana, Lda.
- Guimarães, P. A. (2008). *Políticas Literárias – Modos e Géneros do Discurso*. Repositorium: U Minho.
- Hunt, P. (1991). *Criticism, theory, and children's literature*. Oxford: Basil Blackwell.
- Jean, G. (1989). *Na Escola da Poesia*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Manzano, M. (1988). *A criança e a leitura – como fazer da criança um leitor*. Porto: Porto Editora.
- Mesquita, A. (Coord.) (2002). *Pedagogias do Imaginário Olhares Sobre a Literatura Infantil*. Porto: Edições Asa.
- Pires, M. N. (2005). *Pontes e Fronteiras. Da Literatura Tradicional à Literatura Contemporânea*. Lisboa: Caminho.

- Ramos, A. M. (2007). *Livros de Palmo e Meio – Reflexões sobre Literatura para a Infância*. Lisboa: Caminho.
- Ramos, A. M., Gomes, J. A. & Silva, S. R. (Org.) (2009). *A Memória nos Livros: Histórias e histórias*. Porto: Deriva.
- Rocha, N. (1984). *Breve História da Literatura para Crianças em Portugal*. Lisboa: ICALP.
- Rechou, B. A., López, I. & Rodríguez, M. (2010) (Coord.). *Reescrituras do Conto Popular (2000-2009)*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia.
- Reis, Carlos (2008). *O Conhecimento da Literatura – Introdução aos Estudos Literários*. Coimbra: Almedina.
- Rodari, G. (1993). *Gramática da Fantasia. Introdução à arte de inventar histórias*. Lisboa: Caminho.
- Silva, S. R. (2005). *Dez Réis de Gente... e de Livros – Notas sobre Literatura Infantil*. Lisboa: Caminho.
- Silva, S. R. (2010). *Encontros e Reencontros. Estudos sobre Literatura Infantil e Juvenil*. Porto: Tropelias & Companhia.
- Teixeira, C. (2018). *A diarística na literatura para a infância: a escrita do eu entre o real e a ficção*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Traça, M. E. (1992). *O fio da memória: do conto popular ao conto para crianças*. Porto: Porto Editora.
- Veloso, R. M. (2001). «Literatura Infantil e Práticas Pedagógicas». *Malasartes [Cadernos de Literatura para a Infância e Juventude]*, nº 6. Pp. 22-24.
- Xavier, S. (2010). *A literatura Infantil no âmbito do Movimento da Escola Moderna – Uma experiência em sala de aula*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Obras em anexo

Alegre, M. (2017). *As Naus de Verde Pinho. Viagem de Bartolomeu Dias Contada à Minha Filha Joana*. Alfragide: Dom Quixote.

Braga, T. (2018). *Fábulas de La Fontaine. Traduzidas ou adaptadas por poetas portugueses e brasileiros do século XIX*. Braga: Edições Vercial.

Magalhães, A. (2010). *O senhor do seu nariz e outras histórias*. Alfragide: Edições Asa.

Soares, L. D. (2016). *Poemas da Verdade e da Mentira*. Lisboa: Livros Horizonte.

Torrado, A. (2015). *O Macaco de Rabo Cortado e outras histórias*. Alfragide: Edições Asa.

Vieira, A. (2013). *Contos das Mil e Uma Noites*. Alfragide: Oficina do Livro.

Vieira, A. (2014). *A Velha Caixa - A Bela Moura*. Alfragide: Caminho.

Vieira, A. (2017). *A Arca do Tesouro. Um pequeno conto musical*. Alfragide: Caminho.

Sítios na Internet consultados:

<https://www.publico.pt/2015/04/19/sociedade/noticia/doutoramentos-tomam-lugar-que-foi-dos-mestrados-ate-bolonha-1692800> consultado em 2 de julho de 2018.

<http://www.diogocao.edu.pt/> consultado em 13 de julho de 2018.

<http://www.diariodetrasmontes.com/> consultado em 20 de julho de 2018.

Anexos



A MENINA FEIA

A menina feia
tem dentes de rato
e pelos nas pernas
à moda de um gato.

A menina feia
tem olhos em bico
e o seu nariz
pica como um pico.

A menina feia,
sardenta, gorducha
não parece gente,
só lembra uma bruxa.

Se fechares teus olhos,
a ouvires cantar,
é uma sereia,
princesa do mar.

Se fechares teus olhos
e chegares pertinho,
ela cheira a rosas
e a rosmaninho.

Se lhe deres a mão,
vês que é de veludo
e tens uma amiga
pronta para tudo.



António Torrado

Ilustrações de Tiago Pimentel



O Macaco de Rabo Cortado

e outras histórias

ASA



O Macaco de Rabo Cortado

Era uma vez um macaco mariola, que andava de bata e sacola, como se fosse para a escola. Mas não ia. Era tudo a fingir.

Os rapazes, quando o viam passar, troçavam dele e gritavam:

– Macaco escondido com o rabo de fora...

Macaco escondido com o rabo de fora...

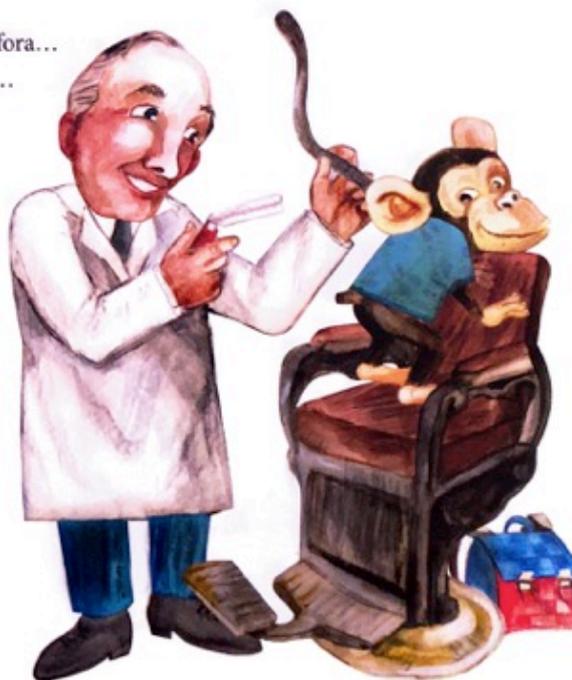
Pois era. Realmente o rabo sobrava da bata e, muito comprido e retorcido, corria atrás do macaco para onde quer que ele fosse.

Então o macaco entrou numa barbearia e pediu ao barbeiro que lhe cortasse o rabo.

O barbeiro afiou a navalha e *zut!*

– rabo para um lado, macaco para o outro.

A operação deve ter doído, mas o macaco, que tinha tanto de vaidoso como de corajoso, não se importou. E de sacola e bata, muito empertigado, veio para a rua mostrar-se nos seus novos preparos.



Estavam uns homens à conversa numa esquina. Quando o viram passar, um deles comentou:

– Macaco sem rabo é como um burro sem orelhas. Fica mais feio e fica mais minguido. Coitado!

O macaco ouviu-o, sentiu-se e correu ao barbeiro para que lhe devolvesse o rabo. Talvez ainda pudesse ser cosido ou colado...

– Olha o macaco toleirão à procura do rabo... Que queria que eu lhe fizesse? Deitei-o fora e a camioneta do lixo levou-o – disse-lhe o barbeiro.

Aí o macaco zangou-se. E, quando uma pessoa ou um macaco se zanga e perde a cabeça, faz disparates. Sem mais nem menos, agarrou numa das navalhas do barbeiro e disse:

– Nesse caso, levo-lhe a navalha com que me cortou o rabo.
E abalou.

Ja ele por uma rua, quando passou perto de uma peixaria.

– Que linda navalha traz o menino na mão – disse a peixeira. – O meu carinha de anjo não me quer dar a navalhita, para eu amanhar o meu peixe?

O macaco ficou todo derretido com as falas da peixeira e, já se vê, deu-lhe a navalha.

De mãos a abanar é que sabe bem passear...

Mas, passado tempo, veio-lhe a vontade de chamar outra vez sua à navalha e voltou atrás, à procura da peixeira.

– Olha o macaco paspalhão a perguntar pela navalha... Fique sabendo que não prestava para nada. Mal lhe peguei, para amanhar umas sardinhas, partiu-se – disse-lhe a peixeira.



Aí o macaco zangou-se. Zangou-se e fez outro disparate.
Pegou numa canastra de sardinhas e abalou, dizendo:
- Nesse caso, levo-lhe as sardinhas com que me estragou a navalha.





Estava um padeiro à porta da padaria, quando o macaco passou com a canastra de sardinhas à cabeça.

– *Psst*, ó cavalheiro – chamou o homem, encostado à porta da padaria. – Um senhor tão distinto com sardinhas à cabeça não parece bem. Deixe-as cá ficar comigo, que tenho onde guardá-las.

O macaco ficou sensibilizado com estas falas do padeiro e, já se vê, deu-lhe as sardinhas.

Pois é. De mãos a abanar é que sabe bem passear...

Mas, passado tempo, veio-lhe a vontade de chamar outra vez suas às sardinhas e voltou atrás, à procura do padeiro.

- Olha o macaco trapalhão a perguntar pelas sardinhas... Comi-as em cima do pão e estavam bem gostosas, fique sabendo - disse-lhe o padeiro.

Aí o macaco zangou-se. Zangou-se e fez outro disparate. Pegou num saco de farinha e atirou-o para os ombros, dizendo:

- Nesse caso, levo-lhe um saco de farinha com que fabrica o pão para comer as sardinhas.

E fugiu.



Estava uma senhora professora à janela da escola, a ver quem passava, enquanto as alunas brincavam no recreio. Passou o macaco com o saco às costas.

– Como ele vai carregado, o pobrezinho
– disse a professora.

O macaco ficou comovido com estas falas da professora e, já se vê, deu-lhe o saco de farinha.

Pois é. De mãos a abanar é que sabe bem passear...





Mas, passado tempo, veio-lhe a vontade de chamar outra vez seu ao saco de farinha e voltou atrás, à procura da professora.

– Olha o malcriação do macaco a exigir o que ainda há bocado nos deu, sem que ninguém lhe pedisse... Da farinha amassámos bolos e as minhas meninas comeram-nos todos – disse a senhora professora.

Aí o macaco zangou-se. Zangou-se e fez outro disparate.

Agarrou numa menina e fugiu com ela, dizendo:

– Nesse caso, levo-lhe uma menina que comeu os bolos da minha farinha.

Mas a menina, ao colo do macaco, não parava de chorar.

– Quero a minha mãe. Quero a minha mãe – dizia a menina.

O macaco condoeu-se e, já se vê, levou-a a casa da mãe, que lhe agradeceu muito o encargo. Até a menina, depois de se assoar e de limpar os olhos, lhe fez uma festinha de amizade.

Pois é. De mãos a abanar é que sabe bem passear...

Mas, passado tempo, começou a sentir saudades da menina e voltou atrás, a saber dela.

- Querem lá ver o manganão do macaco, que não para de rondar-me a casa - disse-lhe a mãe da menina. - A minha filha está a ajudar-me a lavar a roupa, que eu estou a estender; e, se ainda quer saber mais, vou chamar o meu marido, que anda na horta, e já lhe trata da saúde.

Aí o macaco zangou-se. Zangou-se e fez outro disparate.

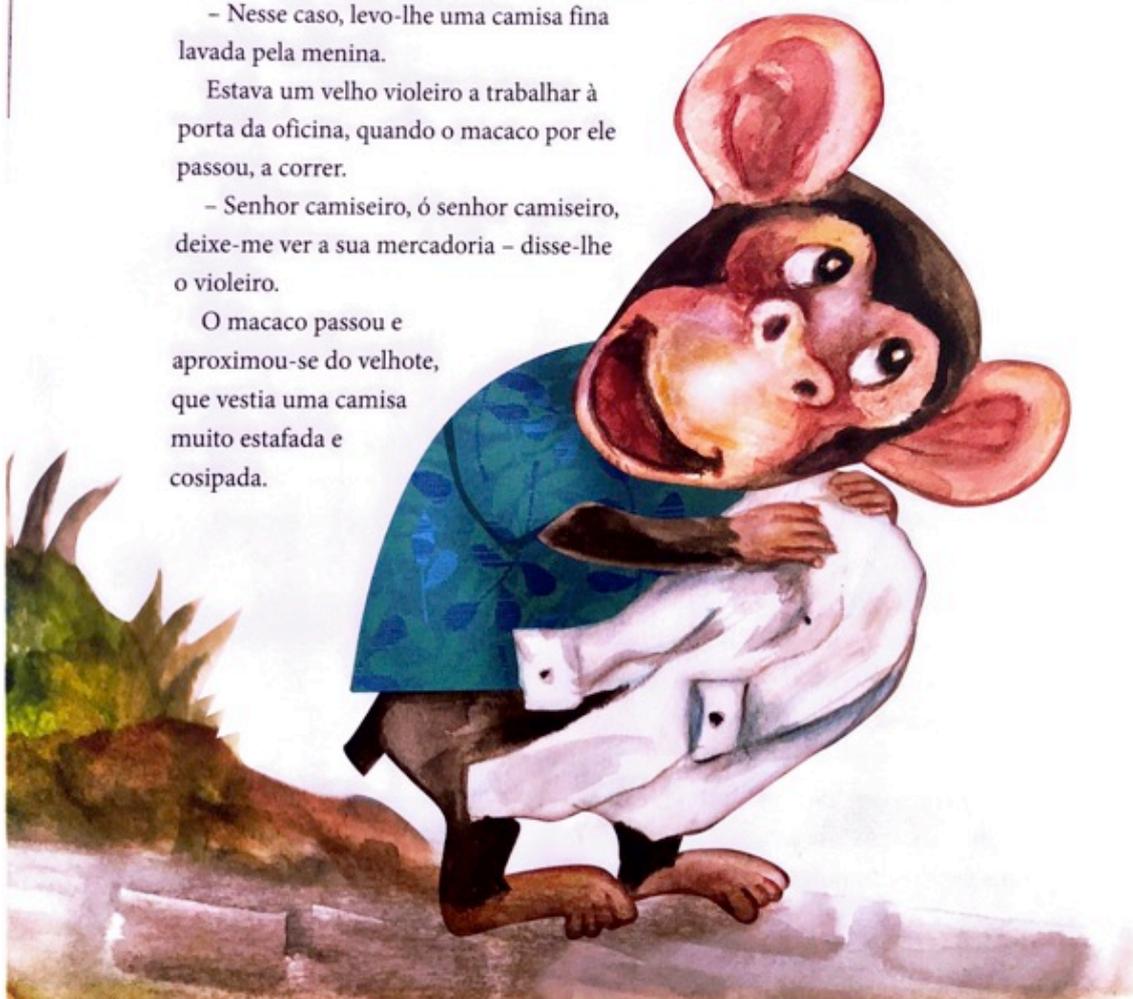
Agarrou numa camisa que estava estendida e abalou com ela, dizendo:

- Nesse caso, levo-lhe uma camisa fina lavada pela menina.

Estava um velho violeiro a trabalhar à porta da oficina, quando o macaco por ele passou, a correr.

- Senhor camiseiro, ó senhor camiseiro, deixe-me ver a sua mercadoria - disse-lhe o violeiro.

O macaco passou e aproximou-se do velhote, que vestia uma camisa muito estafada e cosipada.



- Parece de bom pano - disse o violeiro. - Só tenho pena de que a minha bolsa não chegue a semelhante luxo. Afinal uma vida de trabalho não dá direito a camisa fina.

O macaco ficou impressionado com as falas do velhote e, já se vê, deu-lhe a camisa.

Pois é. De mãos a abanar é que sabe bem passear...

Mas, passado tempo, e como de costume, arrependeu-se e voltou atrás à procura do violeiro.

- Olha o aldabrão do macaco, que não me deixa em paz... A camisa não valia nem o trabalho de vesti-la. Era tão fina, tão fina, que se rasgou toda, quando a pus. E, se continua aí especado, ainda lhe atiro com esta viola à cabeça - gritou-lhe o violeiro.





O macaco, isto ouvindo, arrancou a viola das mãos do velho e disse:

– Nesse caso, antes que a estrague na minha cabeça, levo-a eu inteira, que melhor me serve inteira do que partida.

E fugiu com a viola ao ombro.

– Agarra que é ladrão! – gritou o violeiro, correndo atrás dele.

O macaco trepou a uma árvore, saltou para uma varanda, subiu a um telhado e, lá de cima, espreitou cá para baixo.

Estava um grande ajuntamento na rua. Era o violeiro, o pai e a mãe da menina, a professora, o padeiro, a peixeira, o barbeiro e muita rapaziada. Todos apontavam para ele, cantando e troçando:

– Olha o macaco mariola
que do rabo fez navalha
da navalha fez sardinha
da sardinha fez farinha
da farinha fez menina
da menina fez camisa
da camisa fez viola
e agora deu à sola
e agora deu à sola.

O macaco no telhado, repimpado, pegou na viola e respondeu-lhes:

– Pois se agora dei à sola
pois se agora vos fugi
é que a mim ninguém me enrola
e de mim ninguém se ri.
Tinglirim, tinglirim.
Tinglirim, tinglirim.

Cá em baixo, continuava a surriada. Riam-se e cantavam para ele:

– Olha o macaco mariola,
estarola e gabarola
com pancada na cachola,
dá e tira, mata e esfolo,
ora parte, ora cola,
ora mete para a sacola...
Dá a esmola, tira a esmola,
mariola, mariola,
quem te meta na gaiola,
quem te meta na gaiola.

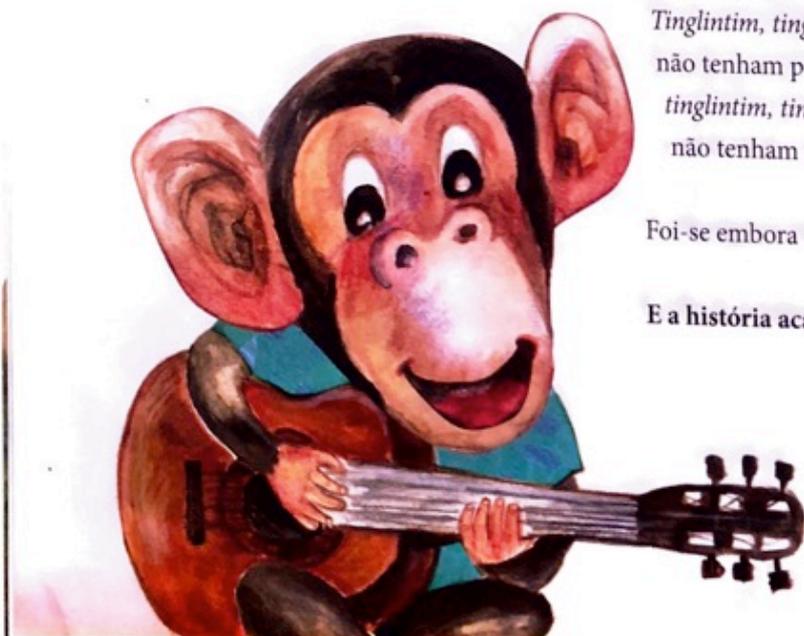


Mas o macaco no telhado respondia ao desafio:

– Não me metem na gaiola,
que de mim ninguém se ri.
A tocar nesta viola,
tinglinterim, tinglinterim
a dançar com castanholas
vou daqui para Madrid.
Sou macaco mariola
e rei do charivari,
porque a mim ninguém me enrola
e a tocar nesta viola
tinglinterim, tinglinterim
não tenham pena de mim.
Tinglinterim, tinglinterim
não tenham pena de mim,
tinglinterim, tinglinterim
não tenham pena de mim...

Foi-se embora o macaco.

E a história acaba aqui.



Anexo 3

Fábulas de La Fontaine

Jean de La Fontaine

Traduzidas ou adaptadas
por poetas portugueses e brasileiros do século XIX

Edição de Teófilo Braga

Edições Vercial

O velho, o rapaz e o burro

O mundo ralha de tudo,
Tenha ou não tenha razão.
Quero contar uma história
Em prova desta asserção.

Partia um velho campónio
Do seu monte ao povoado;
Levava um neto que tinha,
No seu burrinho montado.

Encontra uns homens que dizem:
«Olha aquela que tal é!
Montado o rapaz, que é forte,
E o velho trôpego a pé!

– Tapemos a boca ao mundo –
O velho disse. – Rapaz,
Desce do burro, que eu monto,
E vem caminhando atrás.»

Monta-se, mas dizer ouve:
«Que patetice tão rata!
O tamanhão, de burrinho,
E o pobre pequeno à pata!

– Eu me apeio – diz, prudente,
O velho de boa-fé; –
Vá o burro sem carrego,
E vamos ambos a pé.»

Apeiam-se, e outros lhes dizem:
«Toleirões, calcando a lama!
De que lhes serve o burrinho?
Dormem com ele na cama?

– Rapaz – diz o bom do velho –
Se de irmos a pé murmuram,
Ambos no burro montemos,
A ver se inda nos censuram.»

Montam, mas ouvem de um lado:
«Apeiem-se, almas de breu!
Querem matar o burrinho?
Aposto que não é seu!

– Vamos ao chão – diz o velho –
Já não sei que hei de fazer!
O mundo está de tal sorte,
Que se não pode entender.

É mau se monto no burro,
Se o rapaz monta, mau é;
Se ambos montamos, é mau,
E é mau se vamos a pé!

De tudo me têm ralhado;
Agora que mais me resta?
Peguemos no burro às costas,
Façamos inda mais esta!»

Pegam no burro; o bom velho
Pelas mãos o ergue do chão;
Pega-lhe o rapaz nas pernas,
E assim caminhando vão.

«Olhem dois loucos varridos! –
Ouvem com grande sussurro –
Fazendo mundo às avessas,
Tomados burros do burro!»

O velho então para, e exclama:
«Do que observo me confundo!
Por mais que a gente se mate,
Nunca tapa a boca ao mundo.

Rapaz, vamos como dantes,
Sirvam-nos estas lições:
É mais que tolo quem dá
Ao mundo satisfações.»

Curvo Semedo

Anexo 4



Onde está a felicidade?

Onde está a felicidade? Ninguém sabe onde ela para ou onde se pode encontrar. Há quem diga que não está em nenhum lugar e que simplesmente acontece. E, no entanto, em algum sítio há de estar. Não lhes parece?

Às vezes está tão perto, tão à vista, que nos passa despercebida e outras tão distante, tão escondida nesse tal lugar, que uma vida não chega para lá chegar.

Há os que pensam que só a encontramos se não a procurarmos. Nem pensarmos nisso. E os que estão convencidos de que é preciso procurá-la sem cessar. Por isso, ouçam agora a história do Sr. Pascoal, que vivia desde menino numa aldeia pequenina, à beira-mar. Era um belo sítio para se morar, já se vê, e ele sentia-se bem, mas faltava-lhe qualquer coisa, não sabia o quê. E essa qualquer coisa, achava ele, era a felicidade.

Fez então as malas e saiu de casa à procura dela. Foi de aldeia em aldeia, de vila em vila, de cidade em cidade, e encontrou tudo o que procurava, tudo menos a felicidade.

«Isto é bonito», dizia ele para ninguém. «Mas ainda não é aqui que me sinto bem».





Decidiu então partir para mais longe. E foi assim que deu várias voltas ao mundo e conheceu cada recanto de tudo o que existia, dos bosques da Noruega às montanhas do Japão. E viu coisas de pasmar, a felicidade é que não.

Mesmo assim, continuou a procurá-la, viajando sem parar, sim, porque em algum sítio ela havia de estar.

E estaria? Já vamos saber. O tempo, como sabem, passa a correr e, um dia, o Sr. Pascoal percebeu que estava a envelhecer. Tinha os cabelos brancos, as pernas fracas, os ossos doridos, a vista cansada. Andara muito nesse dia e parou em frente de uma velha casa abandonada.

Os vidros das janelas estavam partidos, a poeira invadia quartos e salas, o mato cobria o jardim.

Ele olhou aquilo e pensou assim:

«Nesta casa, desprezada e sem dono, vou construir a minha felicidade.»

E consertou o telhado, pôs vidros nas janelas, pintou as paredes, cuidou do jardim.

«Agora sim», pensou ele por fim. «Aqui está um bom sítio para se morar».

Sentou-se então num sofá da sala, em frente à lareira, a descansar.

«Que bem que eu me sinto», disse para si.

E percebeu então que aquela estranha sensação de bem-estar era esse não sei quê que ele tanto procurara: a felicidade. Estava ali.

«Finalmente encontrei-a», gritou o Sr. Pascoal, muito entusiasmado.

Estava tão contente que se pôs aos saltos e veio para a rua festejar, esquecido já da sua idade. Reparou então que estava na aldeia de onde partira há muitos anos e que aquela casa era a sua própria casa, a mesma que ele abandonara para procurar a felicidade.







ALADINO
E A
LÂMPADA

1

Numa cidade de um reino distante, para lá de todas as montanhas e de todos os mares que vêm nos mapas, viveu há muitos séculos um alfaiate chamado Mohamed.

Trabalhava de sol a sol, para poder sustentar a família, até porque o filho, Aladino, preferia passar o tempo com os rapazes na rua e, por muito que o pai e a mãe se zangassem, sempre se recusara a aprender qualquer ofício.

Um dia, o pai morreu.

— Como iremos viver? — lastimava-se a mãe, que rapidamente se viu obrigada a vender a loja e tudo o que possuíam.

Fechou o negócio e foi para casa a contar as poucas moedas que obtivera.

Então aproximou-se de Aladino um homem que ele não conhecia mas que o abraçou, parecendo muito feliz por vê-lo.

— Foi Deus que me trouxe até aqui! Há muito que ando pelo mundo à procura do meu irmão, de quem nunca mais tive notícias desde que nos separaram em crianças. Finalmente chego ao lugar certo — para receber a notícia da sua morte! Sou teu tio, Aladino! Vai ter com a tua mãe, dá-lhe estas moedas e diz-lhe que nos prepare um jantar, pois irei vê-la amanhã.

— Teu pai nunca teve irmão nenhum! — exclamou a mãe, assim que Aladino lhe contou o que se passara.

(Tivesse Aladino acreditado nas palavras da mãe, e possivelmente a história acabava já aqui. Porque a verdade é que o homem não era tio de ninguém, mas apenas um feiticeiro africano que em velhos livros descobrira a existência de uma lâmpada mágica, capaz de o tornar no homem mais rico do mundo. Mas o lugar onde ela se encontrava escondida era tão estreito, que só alguém muito jovem e muito magro poderia lá entrar. Olhou para Aladino e pareceu-lhe perfeito para o seu plano.)

— Poderá ser um irmão de quem meu pai nunca falou. Até lhe acho certas parecenças de rosto.

Muito a contragosto, a mãe lá acedeu.

No dia seguinte, o homem batia-lhes à porta.

Que tinha andado mais de 40 anos de terra em terra — dizia ele.

Que tinha atravessado todos os continentes e todos os oceanos — dizia ele.

Que já vivera na Índia, Pérsia, Arábia, Síria, Egito — dizia ele.

E tanta coisa disse, que a mãe de Aladino acabou por admitir que se calhar o seu defunto era bem capaz de se ter esquecido da existência daquele irmão.

Sempre no seu papel de tio, o feiticeiro ofereceu-se para introduzir Aladino no mundo dos negócios, apresentando-o a mercadores seus conhecidos.

— Amanhã trataremos disso. Vai ter comigo à praça logo ao nascer do sol.

Ao nascer do sol, Aladino estava na praça.

— Vamos fazer uma pequena viagem — disse o feiticeiro.

Mas nem sempre as palavras querem dizer o mesmo, vindas de pessoas diferentes.

E, para o feiticeiro, «uma pequena viagem» incluiu a travessia de seis cordilheiras, cinco montanhas, quatro vales, três oceanos, dois lagos e uma planície.

De cada vez que Aladino perguntava «Ainda falta muito?», ele respondia: «Nada temas.»



Aladino já estava exausto, quando, de repente, o feiticeiro parou e disse:

— É aqui.

Aladino olhou em redor, mas viu apenas campos.

Campos a perder de vista.

— Empilha aí um monte de tojos e deita-lhe fogo — disse o feiticeiro.

Assim que as primeiras labaredas se ergueram no ar, o feiticeiro meteu a mão ao bolso e tirou um frasco com um líquido escuro que deitou sobre a fogueira, pronunciando estranhas palavras.

Logo a terra se abriu na sua frente, deixando ver uma cova muito, muito estreita.

— Aladino, só tu cabes nessa cova. Segue por ela até encontrares uma porta aberta que te há de levar a uma nave dividida em três salas. Em cada uma há quatro vasos de bronze, carregados de ouro e prata. Não toques em nada! Na última sala, uma porta vai dar a um pomar com árvores carregadas dos mais belos frutos. Poderás colher alguns, se te apetecer. Mas segue sempre em frente até encontrares uma escada de 50 degraus que te levará a um terraço. Aí verás um nicho e, no nicho, uma lâmpada. Pega nela com cuidado, segue o mesmo caminho, mas ao inverso, e traz-ma.

Depois colocou-lhe um velho anel no dedo e disse:

— Se tiveres algum problema, isto irá ajudar-te.

E lá foi Aladino.

Porta

nave

salas

vasos

pomar

escada

terraço

nicho

lâmpada

tudo se apresentou como o feiticeiro contara, e tudo Aladino fez como ele ordenara. Agarrou com cuidado na lâmpada e

porta
nave
salas
vasos
pomar
escada
terraço
nicho

tudo Aladino voltou a fazer na sua viagem de regresso.

À entrada da cova, carregado que vinha com a lâmpada e com muitos frutos que colhera (embora lhe parecessem simples bolas de vidro colorido), pediu ao tio que lhe estendesse a mão para o ajudar a sair.

— Primeiro, passa-me a lâmpada! — disse o tio (que, convém não esquecer, não era tio de ninguém).

— Primeiro, estenda-me a sua mão! — disse Aladino.

— Primeiro, a lâmpada!

— Primeiro, a mão!

— Primeiro, a lâmpada!

— Primeiro, a mão!

E estiveram nisto algum tempo, até que o feiticeiro lançou para dentro da cova umas gotas da sua poção mágica, ao mesmo tempo que pronunciava estranhas palavras. E logo a cova se fechou, com Aladino lá dentro.

Furioso por ter falhado o plano, o feiticeiro berrou:

— Morre para aí!

E regressou rapidamente à sua terra.

Pobre Aladino, dias e dias dentro de uma cova escura, sem saber o que fazer. Chorou, gritou, mas de nada lhe serviu.

Esfregava ele o rosto, molhado de lágrimas, quando, sem querer, fez girar o anel que o feiticeiro lhe dera.

Imediatamente um enorme gigante lhe apareceu:

— Sou o génio do anel. Que desejas?

Tremendo de medo e de fome, Aladino murmurou:

— Sair daqui!

E, em menos de um ai, Aladino viu-se em casa.

Contou à mãe o que se tinha passado.

— Bem me parecia que ele não era teu tio... — murmurou ela.

— Isso agora não interessa — disse Aladino. — Estou a morrer de fome, dá-me de comer.

— Ai, meu filho — chorou a mãe —, não tenho nem côdea de pão cá em casa. Já se gastaram as poucas moedas que tinha.

Aladino olhou em volta. E viu a lâmpada que trouxera.

— É velha, não deve servir para nada — disse —, mas leva-a ao mercado e pode ser que te deem por ela uma ou duas moedas.

— Está tão suja! Se a limpar, pode ser que renda mais!

Mal ela tinha começado a esfregar a lâmpada e logo um enorme gigante lhe apareceu:

— Sou o génio da lâmpada. Que desejas?

— Mata-nos a fome! — disse Aladino.

Foi o maior banquete que alguma vez os olhos de Aladino haviam visto, e todas as iguarias vinham em pratos e terrinas e bacias e travessas de prata e ouro. Ainda mal recomposta do susto, a mãe começou por não querer nada daquilo.

Que era obra do demónio — dizia.

Que Deus os iria castigar — dizia.

Que morreriam só de a tocar outra vez — dizia.

E tantas mais coisas disse, que Aladino se zangou:

— Se o-que-se-dizia-meu-tio fez uma tão grande viagem para possuir esta lâmpada, é porque os seus poderes mágicos servem para alguma coisa.

Vamos guardá-la bem guardada. E prometo que só a utilizaremos em caso de grande necessidade.

E, durante muito tempo, Aladino e a mãe viveram das moedas que iam obtendo pela venda dos pratos e das terrinas e das bacias e das travessas de prata e ouro em que a comida tinha aparecido na sua mesa.

Um dia, Aladino lembrou-se de levar ao mercado os frutos de vidro que tinha trazido e de que nunca mais se lembrara.

Encontrou um amigo joalheiro que, olhando para eles, se riu e disse:

— Não está mau o vidro, não senhor... São pedras preciosas, e de grande valor. Muitas são tão raras, que nem sei o seu nome. Mas sei que valem muito dinheiro. Guarda-as bem.

A partir desse dia, Aladino juntou-se ao seu amigo joalheiro e passou a ser um comerciante respeitado.

Um dia, passava ele na rua, quando avistou ao longe a mais bela rapariga que seus olhos alguma vez tinham visto, e logo se apaixonou por ela.

— Quem é? — quis saber.

— A filha do sultão — responderam-lhe. — Casa hoje com o filho do grão-vizir.

Aladino correu para casa, pegou na lâmpada, esfregou-a com quanta força tinha e logo apareceu o gigante.

— Sou o génio da lâmpada. Que me queres?

— A filha do rei e o filho do grão-vizir casam hoje. Terminados os festejos, assim que ambos entrarem no quarto, fecha o noivo à chave num subterrâneo e faz com que o quarto da princesa apareça na minha casa. E tu, volta cá amanhã de manhã, para a levar de volta ao seu palácio.

O génio obedeceu, porque é para isso que os génios existem, sobretudo os que estão dentro de lâmpadas.

A princesa esperou pelo noivo, mas, como ele nunca mais vinha e os festejos a tinham cansado, adormeceu.

Entrou então Aladino no quarto e, sem fazer barulho, deitou-se ao lado da princesa.

— Como passaste a noite? — perguntou-lhe o sultão na manhã seguinte, já o génio a largara no seu palácio, como Aladino ordenara.

— A dormir, meu pai — disse ela.

E na manhã seguinte aconteceu exatamente o mesmo.

E na outra manhã.

E na outra.

E na outra.

— E dormiste com teu marido? — perguntou o sultão.

— Não, meu pai, dormi sempre sozinha.

— Casamento assim não te serve — exclamou o sultão. — As mulheres devem dormir com seus maridos.

E ordenou que aquele casamento acabasse ali mesmo.

Aladino aproveitou logo para enviar algumas das suas pedras preciosas ao sultão, pedindo-lhe uma audiência.

Que era um homem muito viajado — disse.

Que de todas as suas viagens tinha trazido grandes riquezas, como aquelas pedras preciosas demonstravam — disse.

Que queria casar com Badrulbudur — disse.

E casaram.

E viveram muito felizes.

E tiveram muitos meninos.

E tudo teria terminado aqui, se o feiticeiro (o que se fez passar por tio mas não era tio de ninguém) se tivesse deixado ficar sossegado lá pelas áfricas.

Não deixou.

Voltou a viajar pelo mundo inteiro e um dia viu-se diante do mais belo palácio que os seus olhos alguma vez tinham contemplado.

— Quem mora aqui? — perguntou.

— O príncipe Aladino.

O feiticeiro ia rebentando de raiva.



— Ai o maldito, que conseguiu fugir da gruta e levar consigo a minha lâmpada!
Vai ver o que o espera!

Vestiu-se com uns andrajos de ferro-velho e percorreu as ruas em volta do palácio, apregoando:

— Quem tem trapos ou garrafas que queira vender? Quem tem lâmpadas velhas que queira trocar por novas?



A princesa ouviu aquelas palavras e lembrou-se de uma lâmpada velha e relha que estava há muito arrumada num dos armários da cozinha.

Foi à janela, chamou o ferro-velho e logo ali se fez a troca.

Reconhecendo a lâmpada, o feiticeiro correu até um sítio onde ninguém o visse e esfregou-a com quanta força tinha.

— Sou o génio da lâmpada. Que me queres?

— Que transportes este palácio para o meu país, tal como está e comigo lá dentro!

E assim foi feito.

Quando o sultão acordou e não viu o palácio, mandou chamar Aladino.

— Onde está o palácio? — perguntou, zangado. — Onde está a minha filha? Pelo que fizeste, vou mandar cortar-te a cabeça!

Aladino tentou acalmá-lo.

— Senhor, estou tão surpreendido como tu! Acabei de chegar da caça, não sei o que se passou na minha ausência. Mas dá-me 40 dias e eu resolvo tudo. Se o não fizer, podes cortar-me a cabeça.

Recorreu Aladino ao seu velho anel, de que já quase se tinha esquecido. Rodou-o várias vezes no dedo, e o gigante apareceu:

— Sou o génio do anel. Que me queres?

— Salva-me outra vez a vida! Descobre onde está o palácio onde eu vivia com Badrubudur, e quem o levou daqui!

— Isso é trabalho para o meu primo, o génio da lâmpada, e não para mim.

— Então peço-te que me deixes debaixo da janela do quarto da princesa Baldrubudur, onde quer que isso seja.

Em menos de um segundo viu-se Aladino debaixo de uma árvore cujos ramos entravam por uma varanda.

Aí, Baldrubudur chorava a sua sorte.

Aladino subiu pelos ramos até chegar à sua princesa, e logo se abraçaram cheios de saudades.

E ela contou-lhe tudo o que se tinha passado, e como o feiticeiro a tinha feito sua prisioneira, insistindo todos os dias em casar com ela.

— Já tenho um plano — disse Aladino. — Vou sair mas não demoro; assim que eu voltar, escondendo-me nos reposteiros e, quando ele vier, diz-lhe que aceitas. Que te fartaste de esperar por mim, que serás sua mulher.

Aladino voltou a descer pela árvore. Na cidade, foi ter com velhos ervanários e conseguiu que lhe vendessem uma essência rara, que pouca gente conhecia.

De volta ao palácio, subiu de novo pelos ramos das árvores e disse a Badrulbudur que deitasse aquele pó no jarro de vinho que iria servir ao feiticeiro quando ele chegasse.

O feiticeiro nem queria acreditar em tamanha felicidade, quando Badrulbudur anunciou que estava pronta a ser sua mulher e a nunca mais pensar em Aladino.



— Tão boas notícias requerem festejos a preceito! — exclamou. — Vou já pedir que nos sirvam o melhor vinho das nossas adegas!

— Meu senhor — disse a princesa, com voz meiga —, vinho nenhum se pode comparar ao que aqui tenho. Guardava-o para uma ocasião muito especial. Essa ocasião chegou.

E encheu uma taça com o vinho onde, minutos antes, Aladino deitara os venenos que trouxera.

— À vossa saúde! — disse.

A saúde é que não foi muita: em menos tempo do que levaria a beber um dedal de água, o feiticeiro caiu morto no chão, com a lâmpada agarrada à cintura.

Mas, como se sabe, contra a morte não há lâmpada nem anel que nos possa valer.

Aladino saiu de trás dos reposteiros, abraçou Badrulbudur, esfregou a lâmpada e disse:

— Leva este palácio de novo para o seu lugar, com toda a gente que aqui vive.

O sultão ficou muito feliz quando acordou e viu o palácio no lugar de sempre.

E a filha.

E o genro.

E os netos.

E as pedras preciosas.

E a lâmpada.

E o anel.

Mas dizem que, a pedido de sua mãe, que nunca gostara de usar estranhos poderes, Aladino tirou o anel do dedo e deitou-o ao mar; e, em seguida, pegou na lâmpada e entregou-a ao seu povo, para que lhe desse o destino que entendesse.

Talvez seja por isso que, ainda hoje, tantos anos depois da sua morte, todos se lembrem dele e do bem que fez a toda a gente.

Há pessoas assim.



— Infelizmente, nem todas as pessoas são assim... — disse o sultão.

— Pois não, mas o príncipe Ahmed também era um homem bom — disse Xerazade. — É pena que o sol já se tenha levantado, pois haverias de gostar da sua história...

— Estou curioso. Quero ouvi-la.

E Xerazade contou.



De cada vez que acaba a chuva, o vento, as tardes escuras e as manhãs geladas, há uma voz que rompe das raízes das árvores adormecidas e entra no coração das pessoas.

Então as pessoas abrem os olhos devagar,

muito
de
va
ga
ri
nho

porque a voz que agora as habita lhes murmura:

— Chegou o tempo de não ter pressa.

E os dias duram muito mais, porque o sol se deixa ficar pendurado no céu durante muito mais tempo, e estende os seus braços e entra na terra

na areia da praia
no cabelo das mães
nos gelados que se derretem nas mãos das crianças

Mas enquanto dura a chuva, o vento, as tardes escuras e as manhãs geladas — é tudo muito diferente.

Maria não gosta desse tempo.

Porque então as pessoas ficam com uma voz áspera, suportam mal o cheiro da humidade entranhado nas camisolas e nos casacos

espírram
têm tosse
gritam

respondem torto

têm saudades dos amigos que desapareceram
protestam por tudo e por nada.

Até a mãe de Maria fica, nesse tempo, igualzinha às outras pessoas — e às vezes diz palavras que magoam.

E não se pode culpar ninguém: é a chuva, o vento, as tardes escuras e as manhãs geladas que as fazem ficar assim.

Com voz e olhos e coração de inverno.

Nada a fazer.

É nessas alturas que Maria vai buscar a sua caixa de tampa azul.
Azul, cor do céu quando o mau tempo abranda.

Foi a avó que lhe deu essa caixa.

Num dia em que ela tinha chorado a tarde inteira.
Porque na véspera o pai tinha chegado a casa muito tarde e, quando
Maria corraera a sentar-se no seu colo, ele dissera, com uma terrível voz
de inverno:
«Já estás muito crescida para colo»

e quase a enxotara como se enxota um gato que nos aborrece.
O gato que Maria está sempre a pedir.
«Era só o que faltava nesta casa...», resmungava ele.

Então a avó passou-lhe para as mãos uma caixa redonda com uma
tampa azul
(azul, como o céu quando o mau tempo abranda)
e disse-lhe:
«É a tua arca do tesouro»

Maria olhou para dentro da caixa, mas não viu tesouro nenhum. Nem tesouro nem outra coisa qualquer.

Nada de nada.

A caixa estava completamente

vazia ...

— Aqui não há tesouro nenhum... — murmurou ela.

A avó deu uma grande gargalhada.

(A avó nunca tinha voz de inverno)

— Claro que não! O tesouro és tu que o vais pôr aí dentro!

Maria não estava a entender nada.

Que tesouro?

E onde ia ela agora descobrir um tesouro?

E quanto custava um tesouro?

A mãe estava sempre a dizer que não havia dinheiro para nada e que por isso é que o pai chegava a casa cada vez mais tarde...

Então a avó explicou-lhe que há muitos tesouros mesmo, mesmo à nossa beira, só que nós é que não damos por eles...

— Às vezes — disse a avó —, quando te aborreces com alguém, ou quando alguém te magoa, mesmo sem querer (como ontem o teu pai, por exemplo), não te apetece gritar, dizer palavras desagradáveis, sei lá, o que te vier à cabeça?
Maria sorriu e nem respondeu.

— Então, nessas alturas, vais buscar esta caixa, e deitas cá para dentro todas as palavras que te apetece dizer! Todas, todas, todas!

Palavras más

boas

feias

bonitas

curtas

compridas

fáceis

difíceis

simpáticas

antipáticas

palavras que só tu conheces

palavras que nem tu conheces

palavras que nem existem em língua nenhuma

E vais ver como te sentes melhor e como tudo fica diferente à tua volta.

Maria pegou na caixa, com muito cuidado, como se um verdadeiro tesouro já estivesse lá dentro.

Mas a avó ainda não tinha contado tudo.
Porque não era só para isso que a caixa servia.

— Às vezes — disse a avó — também temos saudades de algumas palavras. Palavras que formam frases que não dizemos muito. Ou, quando as queremos dizer, até parece que nos ficam agarradas na garganta e não conseguem sair de lá. Por exemplo... «gosto muito de ti»... Quantas vezes queremos dizer esta frase e não dizemos? Porque temos vergonha... Porque temos medo que nos possam responder «estás tonta, ou quê?, mas o que é que te deu?» E coisas assim.

Então abres a caixa e deitas também essas palavras lá para dentro. E ainda não é tudo. Se tiveres saudades de alguém ou de alguma coisa, também podes dizê-lo para dentro da caixa. Ela entende tudo! Depois é preciso tapar a caixa muito bem, para que as palavras não fujam! E, quando um dia precisares delas, já sabes que elas estão aí, escondidas, à tua disposição. Na tua arca do tesouro.

Desde esse dia, Maria habituou-se a ter sempre por perto a sua caixa de tampa azul e, em momentos complicados, num murmúrio de voz, deita lá para dentro as palavras difíceis.
Como um rio silencioso a correr da sua boca.
Às vezes dá por si a rir e a pensar no que sucederia se as palavras, dentro da caixa, desatassem todas à zaragata ...

As «bonitas» à bofetada às «feias»...
As «simpáticas» à canelada às «antipáticas»...
As «fáceis» ao murro às «difíceis»...
E por aí fora...

E nos dias de correrias
e relógios a mandar em toda a gente
e horários a matraquear nas nossas cabeças
Maria ia buscar a sua caixa — e fazia tal qual o que avó mandara.

Porque antes de acabar a chuva, o vento, as tardes escuras e as manhãs geladas, Maria não para um segundo.

Dorme à pressa.
Sonha à pressa.
Acorda à pressa
Veste-se à pressa.
Sai à pressa.
Estuda à pressa.
Come à pressa.
Sorri à pres.....

Não.

Não sorri à pressa.

A verdade é que já nem sorri.
Porque um sorriso é assim uma coisa que precisa de tempo para
nascer na boca das pessoas.
Claro que às vezes as pessoas esticam a boca e toda a gente diz:
— Oh que lindo sorriso!
Mas não é um sorriso.
É apenas a boca esticada.
E esticar a boca é muito fácil.
Ora experimentem lá: é só pôr os polegares nos cantos da boca,
e esticar, esticar, esticar...

Mas isso não é um sorriso: isso é uma habilidade de palhaço.
E todos nós sabemos que os palhaços podem até estar muito, muito
tristes — mas conseguem sempre sorrir.
Ou melhor: conseguem esticar a boca. Porque o coração fica longe.
E para um sorriso ser mesmo, mesmo um sorriso a sério tem de ter
um coração dentro dele.

Maria já entendeu que isso precisa de tempo
de **muito** tempo

e não se consegue quando
de todos os cantos da casa
de todas as salas de aula
de todas as ruas
de todos os passeios
de todas as lojas
de todos os autocarros

só se ouvem vozes irritadas
zangadas
estafadas
complicadas

vozes fartas!

**fartas! fartas!
fartas!**

dando ordens por tudo e por nada:

— Maria, olha as horas! Não te atrases, Maria! Bebe o leite! Despacha-te!
— Quero os testes em cima da mesa, vá!, rápido, rápido! Cinco minutos,
não mais! Vamos lá, que os vossos colegas da outra sala já estão à espera!
Vamos a acabar, ouviram?

— Ó miúda, então não me ouviste buzinar? Eu sei que estás numa
passadeira, mas lá por isso não podes levar horas a atravessá-la! Passa lá
depressa, vá, que tenho mais que fazer! Ora a minha vida!

— Corre, corre que ainda apanhas o autocarro! Corre, corre! Mexe-me
essas pernas, rapariga!

São as pessoas com a sua voz de inverno.

A sua **terrível insuportável
voz de inverno!**

Maria suspira sempre fundo,
muito **fundo,** **fundíssimo**

quando chega a casa.

Então, a primeira coisa que faz é ir buscar a sua caixa de tampa azul
(azul, da cor do céu quando o mau tempo abranda)

Abre a caixa e guarda lá dentro as palavras que o dia não lhe deixou
dizer, e as saudades do gato que não tem.

Ninguém sabe o que a caixa de Maria tem lá dentro.

— Só podem ser maluqueiras... — diz-lhe Pedro, o irmão mais velho, que
vive agarrado à internet e só pensa em motorizadas.

— São segredos! — diz-lhe Isabel, a irmã mais nova, que vive no mundo
do faz-de-conta e só se interessa por príncipes encantados.

— Se metesses aí dentro tudo aquilo que largas pelos cantos... — diz-lhe
a mãe, que vive a correr de um lado para o outro e só pensa em casas
arrumadas.

O pai, esse, chega sempre tão tarde que nem reparou que Maria tem
uma caixa de tampa azul. E, mesmo se reparasse, pensaria que se
tratava de uma caixa como outra qualquer.

— Essa tralha que vocês têm espalhada pela casa... — como ele diz
muitas vezes.

Um dia, ao chegar da escola, Maria não encontrou a caixa em lado nenhum.

— Claro, se guardasses as tuas coisas num sítio certo, em vez de as deixares sempre por aí... — resmungou a mãe.

Às vezes Maria tem pena de ouvir a mãe sempre a ralhar.

Maria ainda se lembrava de quando a mãe estava bem-disposta, e tinha tempo para conversar com ela, e iam passear, e ela comprava-lhe um balão.

Õ Maria adora balões.

Mas a mãe diz que ela já não tem idade para balões

(nem para balões nem para colo, pelos vistos...),

e que a vida está muito cara, e que não há dinheiro para o que faz falta, quanto mais para o que não faz falta e não serve para nada.

— Nesta vida — diz-lhe a mãe — tudo tem de servir para alguma coisa.

Quando às vezes o sono custa a chegar, Maria fica muito tempo a pensar nas palavras da mãe.

E repete-as, muito baixinho, muito devagar, como se fosse uma cantiga das que se cantam aos bebés para que tenham um sono descansado:

— Para que servem as **estrelas**? — pergunta Maria, olhando o céu através dos vidros da janela do quarto.

Para que serve o pássaro que canta na árvore da rua em frente da **casa**?

Para que servem as flores nos canteiros dos **jardins**?

Para que servem as histórias que ela gosta de **ler**?

Para que serve a música que ela gosta de **ouvir**?

Para que servem as **pinturas** que estão nos quadros dos museus onde ela às vezes vai com os colegas da escola e com a professora, que lhes diz que muitos pintores levaram a vida inteira para os fazer?

Tudo tem de servir alguma coisa para

E aquilo que leva uma vida inteira a fazer deve servir, de certeza, para alguma coisa...

E para que servem os **abraços**
e os beijinhos
e as festas
e o mimo
e o colo
e os sorrisos
e as lágrimas?

Para que serve o que não serve para nada?

Ou seja:

Para que serve o que não serve

nem para comer
nem para beber
nem para tirar o frio
nem para tirar o calor
nem para dar dinheiro
nem para curar gripes
nem para arranjar emprego

Para que serve a sua arma de trabalho?
Nem dia em que dia desapareces. Mas a procura é por toda a parte
debaixo da roupa, dentro de todas as gavetas, no mais fundo das
armárias, mas a única coisa que não está em lado nenhum.
Vê-lo a procurar em todos os lados onde já procurava

^{uma} **duos** **três**
vinte **cem**
mil

MUITAS vezes

mas de todas as vezes

é assim ao procurar: agito todas as armárias e nunca consigo!

Foi então que o pai entrou em casa.

Há que tempos o pai não chegava tão cedo. Até a mãe, do fundo da cozinha, se admirou:

— Aconteceu alguma coisa?

O pai riu.

Maria estremeceu.

Já não estava habituada ao riso do pai.

— Não aconteceu nada — disse ele —, é aqui um assunto que eu tenho para tratar com a minha filha mais velha.

Maria voltou a estremeecer.

O pai estava com uma voz estranha.

Ou melhor: o pai não estava com a sua habitual

insuportável terrível
voz de inverno

Durante alguns minutos ninguém disse nada.
Até que um barulho estranho começou a ouvir-se.
Não era uma voz, nem um assobio, mas uma coisa que ficava entre
ambos.
E depois a voz do pai:
— Toma...

E, de repente, Maria vê a sua arca do tesouro, a sua caixa de tampa azul
(azul, como o céu quando o mau tempo abranda)
de novo no seu colo.

**Mas
como
está
pesada!**

Nunca pensara que as palavras pudessem pesar tanto!
Mesmo as más
as difíceis
as complicadas
as que não existem em língua nenhuma do mundo

Quando levanta a tampa — pensando, se calhar, ver todas as palavras
em grande discussão... — nem acredita no que lá dentro encontra...

Um gato
cinzento
minúsculo
macio
enroscado
ronronando
ronronando
ronronando...

- Acho que afinal fazia falta um gato cá em casa... — diz o pai.
- Desculpa ter levado a tua caixa, mas não tinha mais nada à mão.

E o pai entra rapidamente no escritório.

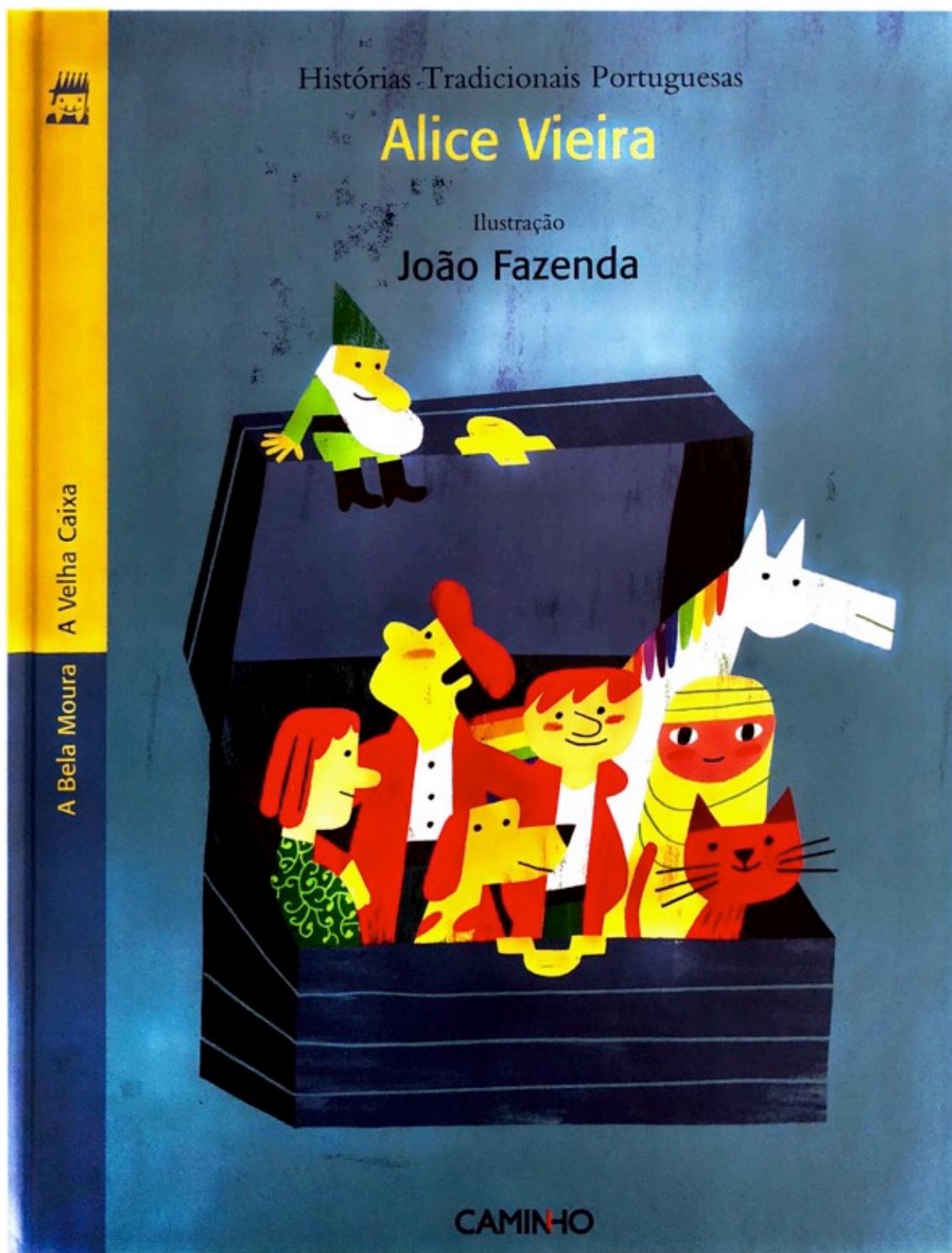
Maria tem a certeza de que, se ele tivesse também uma caixa de tampa azul, estaria agora a deitar lá para dentro palavras que lhe tinham ficado engasgadas na garganta como, por exemplo, «gosto muito de ti». Há palavras que as pessoas não dizem facilmente.

Maria fica a olhar para o seu gato, um tesouro diferente na arca de todos os tesouros, e de repente repara que lá fora um sol magnífico brilha sobre as casas, as ruas, as pessoas.

Maria descobre que o mau tempo já passou.

Acabou-se a chuva, o vento, as tardes escuras, as manhãs geladas.

É hora de as pessoas largarem a sua voz de inverno.



A Bela Moura

Quando o Conde Florival ficou cativo dos mouros, pai e mãe choraram-no dia e noite, julgando-o morto. E mais que pai e mãe chorou-o a velha ama, repetindo entre lágrimas:

*Meus braços te prendem
para lá do mar
sei que voltarás
para eu te abraçar*

Quando o Conde Florival olhou para a filha do rei mouro, logo ali se perdeu de amores por ela. Uma noite a Bela Moura foi ter com ele. Deram-se as mãos, os olhos de um mergulharam nos olhos do outro, e combinaram fugir de madrugada.



— Vai à cavaliça de meu pai — disse a Bela Moura.
— Lá encontrarás um cavalo das sete cores do arco-íris, ligeiro como o vento. Espera por mim no pátio. Partiremos assim que tu, eu, a terra, os homens, os bichos e as coisas estejam cobertos pelo manto escuríssimo da noite.

Tudo se fez como a Bela Moura mandara. Montados no cavalo das sete cores do arco-íris, murmurou ela:

*Mais veloz que o vento
e que o pensamento
voa, cavalinho,
cavalinho real,
poisa nas areias
de Portugal.*

Mal acabara de pronunciar a última palavra, já o cavalinho levantava voo estendendo ao sol as suas asas de todas as cores do arco-íris.



Em menos de um segundo poisavam num areal doirado e imenso.

— Chegámos, Bela Moura — disse o Conde Florival, reconhecendo a sua terra. — Mas não posso aparecer assim coberto de andrajos. Espera aqui por mim: em breve estarei de volta com trajo adequado a ir contigo ao palácio de meu pai, apresentar-te como minha noiva.

— Não me deixes aqui sozinha — pediu a Bela Moura. — Ao primeiro abraço que te derem, irás esquecer-me para sempre!

— Ninguém me vai reconhecer, Bela Moura, e por isso ninguém me abraçará — garantiu o Conde Florival, afastando-se.

A Bela Moura ficou a dizer-lhe adeus, no areal doirado:

— Que ninguém te abrace! — gritou-lhe.

— Ninguém me abraçará! — respondeu ele.



Passou o Conde Florival despercebido entre pobres e ricos, velhos e novos, homens e mulheres da sua terra. Quem o reconheceria, naqueles farrapos de prisioneiro que lhe cobriam o corpo? Estava prestes a chegar ao palácio de seu pai quando ouviu alguém dizer o seu nome e, antes que tivesse tempo de ver de quem se tratava, sentiu uns braços fortes que o abraçavam, e uma voz de mulher que, entre lágrimas, repetia:

*Meus braços te prenderam
para lá do mar
sabia que voltavas
para eu te abraçar*

Os olhos do Conde Florival entraram nos olhos da sua velha ama, e logo ali se esqueceu da Bela Moura, à sua espera no areal.



Seguiram-se dias e noites de festas e bailes e banquetes em honra do Conde Florival, que todos julgavam morto, mas que afinal escapara aos mouros. Príncipes e princesas, condes e condessas, reis e rainhas dos países vizinhos foram convidados para as festas. E as luzes eram tantas que não se sabia se era noite, se era dia.

Perdida no areal, tendo por companhia o cavalinho das sete cores do arco-íris, chorou a Bela Moura sete dias e sete noites, pelo Conde Florival que não voltava.

Um velho, que pescava ali perto, ouviu o seu choro, condoeu-se da sua sorte e levou-a consigo.

— Não é um palácio a nossa casa — disse a mulher do pescador.

— Mas nada te faltará. Serás a filha que nunca tivemos.





Um dia chegou à cabana do pescador um mendigo, que trazia a notícia do próximo casamento do Conde Florival, com uma condessinha de um país distante.

A Bela Moura pediu então ao pescador que levasse o cavalinho das sete cores do arco-íris e com ele se passeasse no adro da igreja quando o Conde Florival chegasse para a cerimónia. Estranhou o velho tal pedido, mas fez o que ela dizia.

Ao chegar ao adro da igreja, com todo o seu séquito, ficou o Conde Florival muito admirado ao ver um cavalo com as sete cores do arco-íris.

— Aproxima-te, bom homem — disse para o velho pescador. — Deixa que eu contemple mais de perto tamanha maravilha! Nada de comparável existe em todas as cavaliças de meu pai.

E a maravilha maior maravilha ficou: no momento em que o Conde Florival lhe tocou, ouviu-se a voz do cavaleiro das sete cores do arco-íris:

*Olhos de cristal
lágrimas de sal
chora a Bela Moura
que um dia esqueceste
no areal*

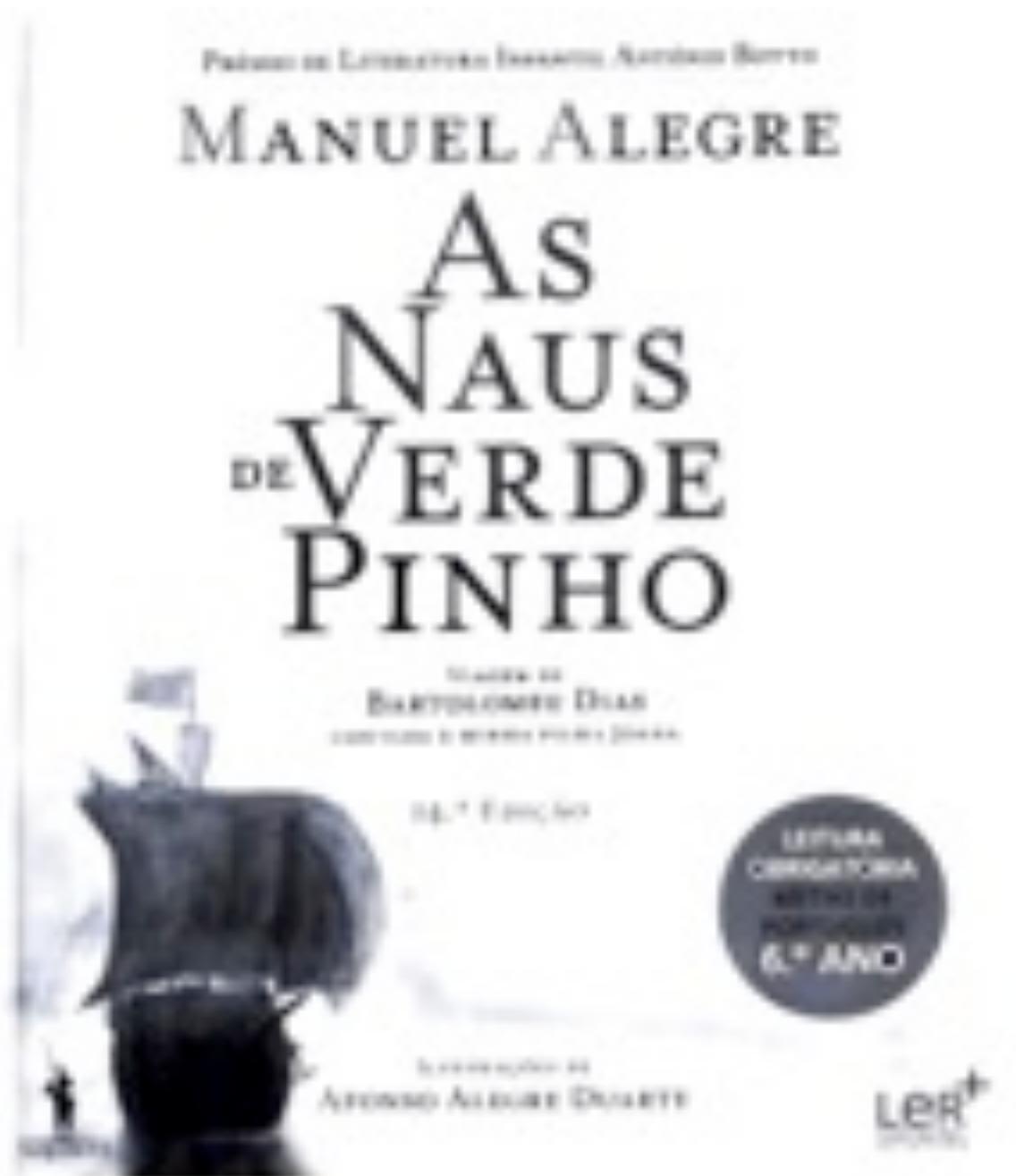
As palavras entraram no coração do Conde Florival que, de repente, se lembrou de tudo — e o seu coração estalava ao peso da saudade da sua Bela Moura.

— Perdão, condessinha — disse para a noiva que o esperava na igreja —, mas há muito que não sou dono do meu coração. E ninguém pode dar o que não lhe pertence.

Montou no cavaleiro das sete cores do arco-íris e em sete saltos se encontrou ao lado da Bela Moura, pedindo-lhe perdão e jurando ficar junto dela a vida inteira.

Com grande pompa se realizou o casamento, e desde então os dias amanhecem com um arco-íris brilhando sobre o areal doirado.

Dizem as crônicas que foram felizes para sempre. E eu acredito.



MANUEL ALEGRE

AS
NAUS
DE VERDE
PINHO

VIAGEM DE
BARTOLOMEU DIAS
CONTADA À MINHA FILHA JOANA

ILUSTRAÇÕES DE
AFONSO ALEGRE DUARTE

14.^a EDIÇÃO



Eu vi a Índia, sem a ver.

Daniel de Sá, *Bartolomeu*, teatro

De um lado o chão e a raiz
do outro o mar e seu cântico.

Era uma vez um país
entre a Espanha e o Atlântico.

Tinha por rei D. Dinis
que gostava de cantar.
Mas o reino era tão pouco
que se pôs a perguntar:
— E se o mar fosse um caminho
deste lado para o outro?

E da flor de verde pinho
das trovas do seu trovar
mandou plantar um pinhal.

Depois a flor foi navio.
E lá se foi Portugal
caravela a navegar.



Já não era o doce rio
com seu canto de encantar.
Era o mar desconhecido
com seus medos e gigantes
onde ninguém tinha ido
nunca dantes nunca dantes.

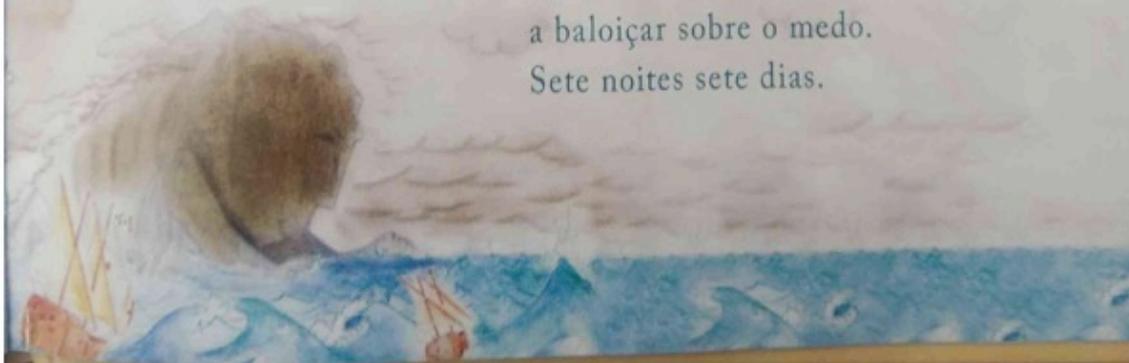
Era o longe e a aventura
até onde o olhar se perde
era um país à procura
de caminhos por achar
era um barco verde verde
era um barco sobre o mar.

Entre a lua e as estrelas
entre a noite e o céu azul
caravelas caravelas
que partiam para o sul.



Viu-se então um grande monte
que entrava pelo mar dentro.
Já não havia horizonte
nem céu nem terra nem nada.
Só se ouvia uivar o vento
que vinha com sua espada
espadeirar as brancas velas.
Só o vento e o nevoeiro
e uma grande nuvem preta
sobre as naus e as caravelas.

De repente um marinheiro
perna de pau e maneta
ergueu a voz e gritou:
— Eu sou da Nau Catrineta
e nem ela aqui passou.
Eram ventos ventanias
naus como cascas de noz
a baloiçar sobre o medo.
Sete noites sete dias.

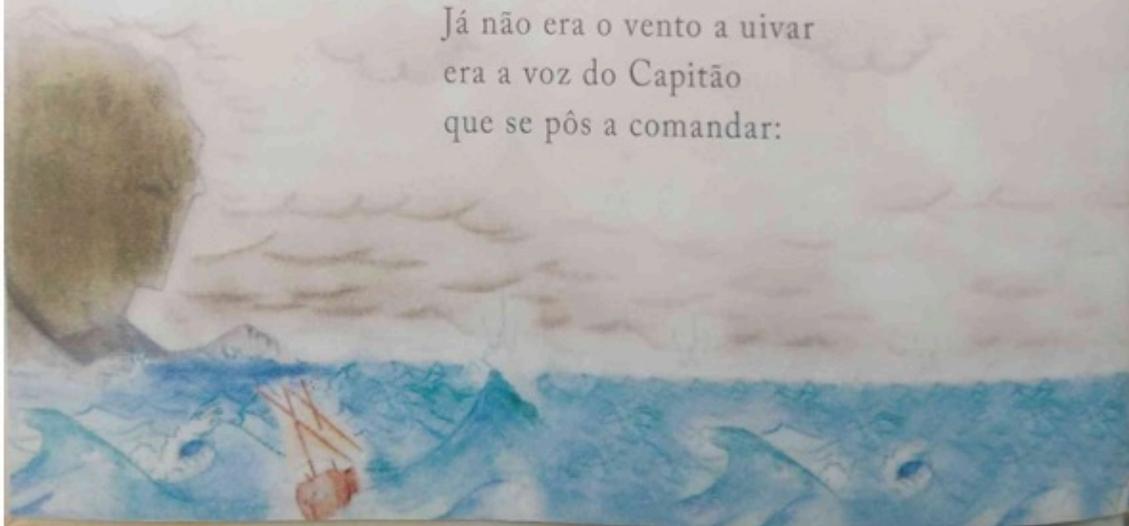


E só se via o penedo
só se ouvia aquela voz
do velho sempre a gritar:

— Vereis a água a ferver.
Quem quiser aqui passar
no inferno vai arder.

E já nem lua nem estrelas
só noite noite fechada
caravelas caravelas
cercadas de tudo e nada.

E de repente um trovão.
Já não era o vento a uivar
era a voz do Capitão
que se pôs a comandar:



— Seja a bem ou seja a mal
eu juro que hei-de passar
porque as naus de Portugal
não são naus de recuar.
Eu sou Bartolomeu Dias
nada me pode parar.

Calaram-se as ventanias
e até as fúrias do mar.

Só se ouvia resmungar
o velho Perna de Pau.

— Vais perder-te e naufragar
ninguém dobra o Cabo Mau.

E enquanto o velho falava
já a Armada para dentro
(onde o mar não é tão bravo)
a pouco e pouco avançava.
Levada por brando vento
navegava além do Cabo.

— Ouve lá Perna de Pau
(disse o grande Capitão)
já se foi o Cabo Mau
já se foi a nuvem preta
e não vi nenhum papão
nem me deitei a afogar.
A tua Nau Catrineta
é uma história de inventar.

Mas o velho não cedia
pôs-se de novo a gritar:

— Se navegares mais um dia
outros monstros hás-de achar
outros cabos outros perigos
que estão na volta do mar.
E naufrágios e castigos
que vos hão-de castigar.

— Sete noites sete dias
que não paras de falar.
Venci ventos ventanias
também tu te vais calar.
Ou será que és o Diabo
que me vem aqui tentar?

Perna de Pau deu um salto
e transformou-se em gigante.

— Aqui tens um novo Cabo.
Eu sou dono do mar alto
e não vais passar adiante.

— E eu sou marinheiro e abro
caminhos de par em par.
Já dobrei o Cabo Mau
vou passar este papão.
Ouve lá Perna de Pau
eu trago no coração
um país a navegar
e não há nenhum gigante
que me faça recuar.

O meu destino é chegar
cada vez mais adiante.
Nem que fosses Rubicão
mesmo assim eu passaria.
Tu és só uma visão
um cabo de fantasia.
Não metes medo nenhum.

Então o monstro sumiu
inchou inchou e fez PUM
como se fosse um balão.

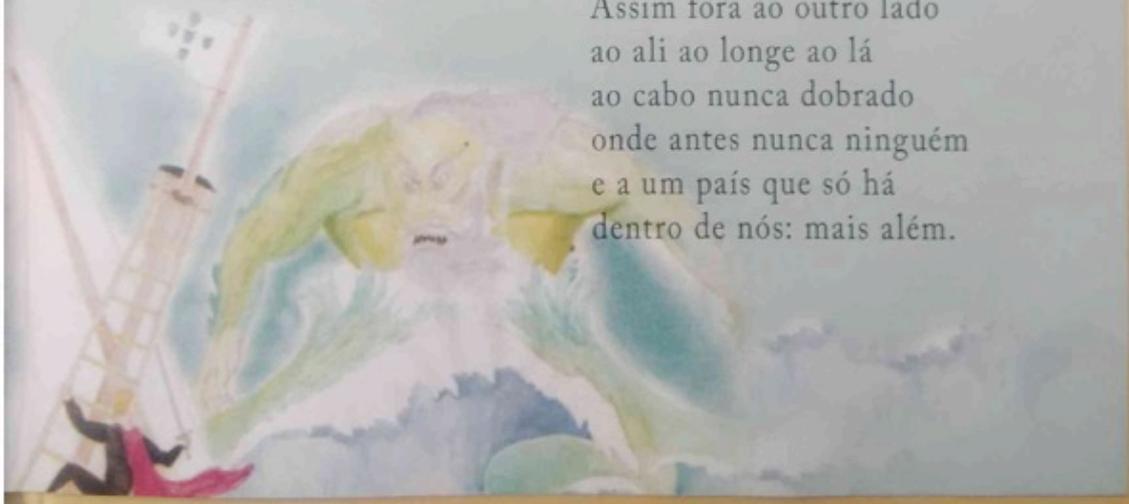
E nunca mais ninguém viu
aquele Perna de Pau.

Logo o Capitão subiu
à gávea da sua nau:

— Venham monstros bruxarias
não me deixo enfeitiçar.
Eu sou Bartolomeu Dias
e juro que hei-de passar.

E as naus seguiram em frente
sempre sempre a navegar
para além da linha azul
que há no muito imaginar.

Assim fora ao outro lado
ao ali ao longe ao lá
ao cabo nunca dobrado
onde antes nunca ninguém
e a um país que só há
dentro de nós: mais além.



De ilha em ilha e onda em onda
viram que a terra é redonda
e que o mar não é medonho.
Caravelas caravelas
feitas de trova e de sonho
cascas de noz pequeninas
levavam nas brancas velas
o pendão das cinco quinas.

Umam foram para o Oriente
outras foram para o Sul
umas ao Brasil chegaram
outras à Índia e ao Japão.
Todas ao mundo mostraram
que o mar não é um papão.
Mas o primeiro a passar
foi o grande Capitão.



Não mais as falsas verdades
que velhos doutores diziam.
Contra o medo e as tempestades
guiadas pelas estrelas
navegavam e aprendiam
um saber de experiência.
Caravelas caravelas
do outro lado da ausência.

Para além do nunca dantes
onde nascem sol e vento
porque monstros e gigantes
só os há no pensamento.

Ó Cabo da Boa Esperança
entre o nunca visto e o v
de quem vê o que se alcança
depois do como e o porquê.

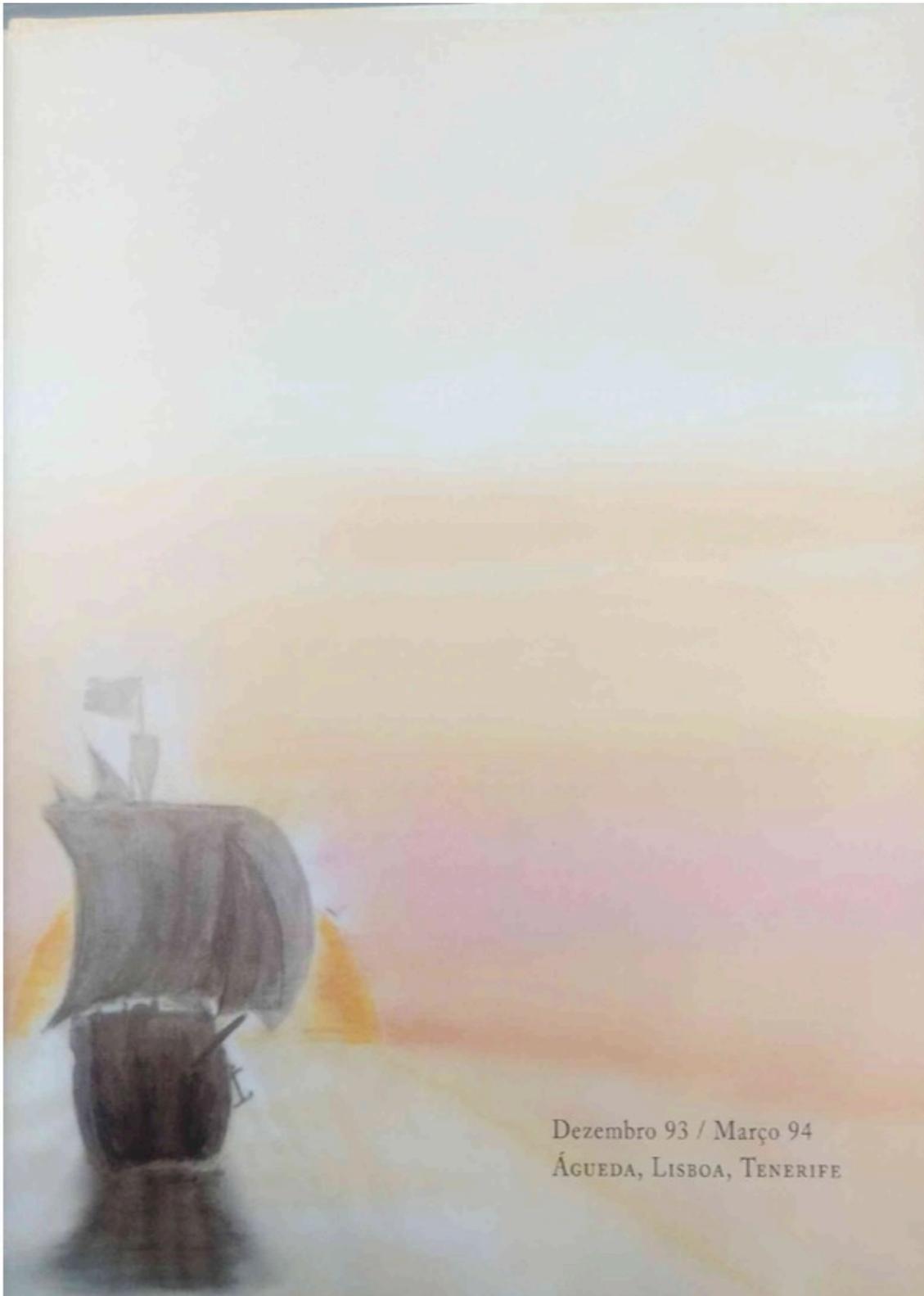
Sempre que em teu pensamento
o verde pinho florir
abre os teus sonhos ao vento
porque é tempo de partir.



E sempre que mais adiante
não houver porto de abrigo
tens o astrolábio e o quadrante
passarás além do perigo.

Lá onde a noite apresenta
forma e corpo de diabo
vencerás mar e tormenta
passarás além do Cabo.

Verás então o caminho
do outro lado de aqui
e uma nau de verde pinho
que te leva além de ti.



Dezembro 93 / Março 94
ÁGUEDA, LISBOA, TENERIFE