



# A Leitura de Literatura na Aula de Língua Portuguesa:

---

Contributos para a formação de leitores críticos

**Anabela Ventura Valente Tomé**

Orientador: Professora Doutora Ângela Coelho da Paiva Balça

Dissertação apresentada à Universidade de Évora para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação

ÉVORA

2009



# A Leitura de Literatura na Aula de Língua Portuguesa:

Contributos para a formação de leitores críticos

**Anabela Ventura Valente Tomé**



Orientador: Professora Doutora Ângela Coelho da Paiva Balça  
Dissertação apresentada à Universidade de Évora para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação

ÉVORA

2009

*Ao João e à Catarina,  
os meus melhores projectos....*

## **Agradecimentos**

Realizar uma dissertação é, de alguma forma, um exercício algo solitário, mas, porque este não foi um trabalho de forma nenhuma solitário e envolveu diversas pessoas que comigo o foram construindo, apesar dos longos períodos de isolamento e reflexão, não posso deixar de expressar o meu sincero agradecimento às pessoas que, directa ou indirectamente, contribuíram para a concretização desta investigação.

Em primeiro lugar ao Zé Tó, pela força inestimável e pela confiança constante que em mim depositou, por me ter incentivado e ajudado a superar os momentos de desânimo.

Aos meus pais, pela dedicação e ajuda que sempre me deram e me permitiu ir sempre mais longe.

Aos meus filhos, pelo tempo que não passaram com a mãe e pela esperança e carinho com que sempre me mimaram.

A todos aqueles que na distância sempre se mantiveram presentes e me incentivaram a continuar este trabalho com a sua amizade. Aos amigos que de diversas formas me ajudaram, em especial à Rosalina, cuja ajuda no inglês foi fundamental; à Ana Mateus e marido pela confiança e disponibilidade que sempre demonstraram.

De forma especial, à Professora Doutora Ângela Balça, minha orientadora e amiga, pelos conselhos, sugestões e críticas, mas também pela disponibilidade e amizade, pelo incentivo constante e pela confiança manifestada, de forma particular na fase final do trabalho.

Por fim, aos meus alunos do 9º ano da Escola Secundária Rainha Santa Isabel de Estremoz, cujo trabalho e empenho permitiram a realização desta dissertação.

A todos o meu sincero Bem-Haja!

## RESUMO

O presente trabalho resulta da constatação de que a literatura tem frequentemente o seu papel reduzido nas aulas de Língua Portuguesa, seja porque o estudo que dela se faz resulta da simples utilização de excertos apresentados nos manuais escolares e respectivos guiões de leitura, seja porque, na realidade, a própria literatura não é o objecto de trabalho, mas os autores e respectivos períodos literários, seja porque a literatura mais não é do que um pretexto para o estudo do funcionamento da língua.

Desta forma, propusemo-nos realizar a abordagem de um conto de Eça de Queirós (“Singularidades de uma rapariga loura”) através de um conjunto de actividades pedagógico-didácticas de pré-leitura, para durante a leitura e pós leitura propostas ou inspiradas no Programa de Leitura Fundamentado na Literatura (Yopp & Yopp, 2006), a partir das quais língua e literatura surgissem integradas e fossem promotoras de leitores críticos. Posteriormente, foram implementadas em situação de aula numa turma de 3º ciclo, 9ºano, na Escola Secundária/3 Rainha Santa Isabel de Estremoz. Antes, porém, da implementação das actividades foi aplicado um questionário relativo ao tipo de textos e actividades usualmente realizados na aula de Língua Portuguesa.

A análise dos dados recolhidos dos através dos vários instrumentos utilizados permitiu-nos compreender em que medida esta forma de abordar a obra literária contribuiu para o surgimento de leitores mais críticos e com uma compreensão leitora mais desenvolvida. Verificou-se uma grande identificação dos alunos com o texto em análise, tendo sido produzidos trabalhos muito interessantes que manifestam o grau de envolvimento afectivo crescente que gradualmente foram criando com o texto. Este envolvimento repercutiu-se em experiências de aprendizagem extremamente enriquecedoras quer a nível das competências da compreensão da leitura quer a nível das competências de expressão escrita e oral.

## **ABSTRACT**

### **Reading literature in the Portuguese Language classes: contributions to form critical readers**

This work stems from the fact that literature has frequently played scant role in the Portuguese Language classes. This happens because its study comes from the mere use of excerpts from the textbooks and their reading guides, because literature itself is not a research topic, (unlike writers and their literary periods), or because literature is nothing more than an excuse to study how language works.

Thus, we proposed to make an approach to a short story by Eça de Queirós (“Singularities of a Blonde Girl”). We did it by using a range of pedagogical and teaching activities (prereading, during-reading and postreading) proposed or based on Reading Program Based on Literature (Yopp & Yopp, 2001), from which language and literature would emerge integrated and would promote critical readers. Subsequently, these activities were implemented in a 3rd Cycle class of 9th graders in Rainha Santa Isabel de Estremoz high school. Before the implementation of the activities a questionnaire on the type of texts and activities that are usually carried out in the Portuguese Language classes was applied.

The analysis of the data collected through the various instruments used allowed us to understand to what extent this form of approach to literary work contributed to the emergence of more critical readers and with a more developed reading understanding. We found that there was a great student identification with the text in question, and very interesting work was produced, which showed the gradual degree of emotional involvement that the students had created with the text. This involvement had an enriching impact on learning experiences not only on the reading comprehension skills but also on the writing and speaking ones.

## ÍNDICE GERAL

### Conteúdo

INTRODUÇÃO.....	1
PARTE I.....	5
O ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	5
CAPÍTULO 1.....	6
Definir e ensinar literatura .....	6
1. Literatura, leitura literária e compreensão leitora.....	7
2. A leitura de literatura na escola .....	13
3. O ensino da língua e o ensino da literatura.....	19
Capítulo 2.....	24
Leitura e mediações leitoras .....	24
1. Motivação para a leitura .....	24
2. Mediação leitora.....	31
3. Manual escolar .....	35
4. O Programa de Leitura Fundamentado na Literatura( Literature-based Program) .....	40
PARTE II.....	50
O ESTUDO E SUA OPERACIONALIZAÇÃO .....	50
1.APRESENTAÇÃO DO ESTUDO.....	51
2. CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO.....	52
2.1 CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA.....	52
3. METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS .....	55
3.1 OPÇÕES METODOLÓGICAS.....	55
3.2 INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS .....	56
3.2.1 O QUESTIONÁRIO .....	56
3.2.2 A OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE .....	57
4. APRESENTAÇÃO DOS DADOS.....	58

4.1 O QUESTIONÁRIO INICIAL.....	58
4.2 DESCRIÇÃO DAS ACTIVIDADES E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....	64
CONCLUSÕES .....	102
BIBLIOGRAFIA .....	107
1. BIBLIOGRAFIA ACTIVA.....	108
2. BIBLIOGRAFIA PASSIVA .....	108
2.1 De carácter metodológico.....	108
2.2 De carácter temático .....	109
ANEXOS.....	116

## ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1- Diapositivo 1 da actividade “Da imagem às palavras” .....	66
Ilustração 2- Exemplos de glossários elaborados pelos alunos.....	75

## ÍNDICE DOS GRÁFICOS

Gráfico 1-Idade dos alunos da turma .....	52
Gráfico 2- Escolaridade dos pais.....	53
Gráfico 3-Proveniência dos alunos .....	54
Gráfico 4- Como entendem a leitura.....	59
Gráfico 5- Como lêem.....	60
Gráfico 6 - Preferências de leitura.....	61
Gráfico 7 -Razões para ler um livro .....	62
Gráfico 8 – Tipos de texto lidos na aula de Língua Portuguesa.....	63
Gráfico 9 - Actividades realizadas na leitura de textos do manual .....	63
Gráfico 10 - Actividades realizadas durante a leitura da obra de leitura integral/obrigatória .....	64

## ÍNDICE DAS TABELAS

Tabela 1- Recepção dos sujeitos à actividade "Da imagem às palavras..." relativa ao diapositivo1 .....	67
Tabela 2- Exemplos de respostas relativas à exploração do índice .....	69
Tabela 3-Transcrição do diálogo relativo à actividade dos "book-bits" .....	71
Tabela 4- Exemplos de resposta relativos à exploração do título.....	74

Tabela 5- Exemplos de questões de expectativa colocadas pela professora e pelos alunos.....	76
Tabela 6-Exemplos de resposta dados à actividade de tabela de características com prova real.....	83
Tabela 7-Exemplos de respostas dadas para identificação dos temas abordados no conto.....	86
Tabela 8- Exemplos de diários de leitura.....	90
Tabela 9-Exemplos de respostas relativas às passagens mais marcantes .....	94
Tabela 10-Exemplos de resposta se confrontados com uma situação idêntica à da personagem.....	97
Tabela 11- Exemplos de "book-talk" produzidos pelos alunos .....	99

# INTRODUÇÃO

A leitura é uma actividade central na vida actual nas diferentes situações com que nos deparamos; lemos a todo o momento e a toda a hora, lemos quando para nos informarmos, desde jornais e revistas a bulas de medicamento, lemos os *mails* no correio electrónico, lemos a troca de mensagens nos *chats* da internet. Todavia é uma leitura essencialmente de carácter instrumental.

Considera-se que há uma crise de leitura, mas sobretudo uma crise de leitura literária. A literatura parece já não ser a forma mais comum de explicar o mundo e de transmitir valores porque vivemos freneticamente num tempo de imagens, do audiovisual, da Web em que a palavra já não assume o mesmo valor significativo. A literatura tem de se afirmar neste meio competitivo para fazer a diferença como produto vivo e actuante no espírito e pensamento humano. Não é pois de estranhar que os nossos jovens a encarem como uma actividade incolor e desinteressante, como uma tarefa árdua e cansativa que só nos «ratos de biblioteca» (se é que ainda existe algum) parece despertar algum interesse.

Desde sempre a leitura, e em especial a leitura literária, surge associada à escola e, por isso, tornou-se importante perceber de que forma é que ela contribui para criar condições que favoreçam a promoção do acto de ler e determina a atitude e a postura dos alunos como leitores, nomeadamente através da forma como as práticas lectivas se encontram organizadas.

Muitos investigadores (Pennac,1993; Bastos,1991; Magalhães e Alçada, 1994) apontam, como principais causas da desmotivação em relação à leitura, o comportamento dos professores na sala de aula que não se têm mostrado suficientemente motivados para oferecerem actividades de leitura que despertem a criatividade e o espírito crítico dos seus alunos, ficando-se na maior parte das vezes por aulas expositivas, centradas nos guiões e na fragmentação textual apresentada pelo manual. Este assume-se como uma referência privilegiada na formação (ou não) de leitores, como o recurso especializado na transmissão de conhecimentos, adquirindo um papel central ao nível das práticas pedagógicas. Em alguns casos, o ensino da literatura caracteriza-se única e exclusivamente pelos estudos diacrónicos de determinados autores, trabalhando-se com os excertos dos textos literários disponibilizados pelo manual, e propondo-se a leitura de resumos sobre as biografias dos autores e caracterização da época. Este procedimento impede os alunos de LEREM o texto, porque ler o texto implica envolver-se com ele, compreendê-lo não só nos seus elementos linguísticos mas permitindo também que o leitor se reconheça e se recrie na e com a obra literária, promovendo o encontro entre texto e leitor para que este se reconheça na obra e sinta que a sua cultura está relacionada com o texto lido.

Assim, pareceu-nos pertinente reflectir sobre a forma como as actividades associadas ao Programa de Leitura baseado na Literatura proposto por Yopp e Yopp (2006) e implementadas em contexto de sala de aula poderiam contribuir para uma concepção de leitor activo, em que a descoberta do texto para além do texto leva o leitor a entrar num mundo imaginário e simbólico, leva o leitor a produzir respostas afectivas e pessoais com esse mesmo texto, partilhando a sua descoberta com a descoberta de outros leitores, tornando-se consciente que um mesmo texto produz reacções diferentes, não necessariamente incorrectas.

Estruturámos o nosso trabalho em duas partes: uma primeira parte de enquadramento teórico, em que damos conta, no capítulo primeiro, das noções de literatura, leitura literária e compreensão leitora, o estado da leitura de literatura na escola e a forma como o ensino da literatura se inter-relaciona com o ensino da língua; no capítulo segundo, referimos a forma como é entendida a motivação para a leitura e a mediação leitora, como o manual escolar desempenha as suas funções e restringe o real desenvolvimento de leitores competentes e críticos e finalmente apresentamos o Programa de Leitura Baseado na Literatura e algumas das actividades propostas. Na segunda parte, apresentamos o estudo propriamente dito, referindo as opções metodológicas e realizando a análise e discussão dos dados.

A realização deste trabalho de investigação radica numa necessidade pessoal de formação, e resulta dos constrangimentos sentidos durante quase uma vintena de anos de prática docente, em que ano após ano fomos vendo como o desinteresse e a apatia dos alunos em relação à literatura se instalava de forma crescente e também da impotência em resolver essa situação. Sentíamos que nos estávamos a «deixar levar pela corrente» da rotina das práticas diárias e, conscientes da necessidade de inovação, decidimos embarcar rumo à aventura da investigação de novas práticas desafiantes e desafiadores, que permitissem um olhar mais crítico sobre o ensino da literatura nas nossas escolas.

Consideramos que este trabalho pode contribuir para o alargamento de conhecimentos na área em que se integra, surgindo como mais uma reflexão no âmbito da leitura, do entendimento da compreensão leitora e da problemática dos manuais escolares. Poderá também contribuir para a melhoria das práticas na sala de aula, propondo actividades que permitam o desenvolvimento de leitores mais competentes e críticos. Ao mesmo tempo, como se integra na dinâmica do ensino da literatura e da língua, numa perspectiva integradora e inter-actuante, na sala de aula poderá concorrer para a reflexão sobre a necessidade de formação dos professores, sobretudo quando

perspectivado no campo de acção da supervisão pedagógica, área em que desenvolvemos este mestrado.

**PARTE I**

**O ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

## **CAPÍTULO 1**

### **Definir e ensinar literatura**

## 1. Literatura, leitura literária e compreensão leitora

*“O que é a literatura? Um lugar que não é lugar, um tempo que não se mede pelo tempo, uma língua que não é linguagem. Esse lugar, esse tempo e essa língua podem tornar-se objecto de um desejo, permitem pressentir uma forma particular de conhecimento, ou talvez de revelação.”*

Michel Crépu, in “O silêncio dos livros seguido de Esse vício ainda impune”  
(2007)

A tentativa de definir ou delimitar o âmbito da literatura ou do que se poderá considerar literatura nunca foi pacífica, mas foi consensual, até determinado momento da sua evolução semântica, que designasse “o saber e a ciência em geral” (Aguiar e Silva, 1986: 2). Contudo, a partir do séc. XVIII, porque os sentidos atribuídos à palavra ciência se especializaram, literatura passou a ser considerada uma arte, bem como as manifestações dessa mesma arte, ou seja, o conjunto de textos produzidos segundo uma linguagem que explora sentidos e matizes novos nas palavras, descobrindo-lhes uma infinitude de significações (a linguagem literária). O texto literário é assim concebido como “uma unidade semântica, dotada de uma certa intencionalidade pragmática, que um emissor/autor realiza através de um acto de enunciação regulado pelas normas e convenções do sistema semiótico literário e que os seus receptores/leitores decodificam, utilizando códigos apropriados” (Aguiar e Silva, 1986: 574-575).

“Em última análise, a essência da literatura é o artifício” (Steiner, 2007:30), isto é, tudo aquilo que possa causar estranheza ao leitor e o obrigue a parar e a reflectir sobre o que acabou de ler, causando-lhe ao mesmo tempo “um deleitoso divertimento para o seu espírito” (Barreiros, 1998: 21). Mas é também uma “forma de representação de realidades complexas, que mobilizam, ao mesmo tempo, o espírito crítico, a sensibilidade, a cultura e a inteligência” (Bernardes, 2005: 105).

De facto, a linguagem é habilidosamente manipulada pelo escritor, que através de diversos e diversificados processos de intensificação estilística aumenta a sua literariedade. Para o ensaísta americano Ezra Pound (1970:23), “literatura é linguagem carregada de sentido” e para David Mourão Ferreira, (1969), citado por Barreiros, (1998: 22) a linguagem “ascende ao plano da literatura quando, justamente, ao sentido que lhe é habitual, se acrescenta, por obra e graça do génio cria-

dor, uma carga emocional que a transfigura e eterniza.” Esta carga emocional resulta essencialmente da interacção entre a linguagem icónica e a verbal, da plurissignificação vocabular, da verosimilhança com a realidade, que a linguagem literária representa. Com efeito, não podemos esquecer que a literatura não reproduz fielmente a realidade, antes a poetiza, pois como Vigotsky, (2003:228), afirma “quando se estuda a sociedade conforme as imagens literárias, assimilam-se sempre formas falsas e distorcidas, porque a obra de arte nunca reflecte a realidade em toda a sua plenitude e em toda a sua verdade” visto que “ a literatura representa um produto sumamente complexo, elaborado por elementos da realidade, ao qual aporta um conjunto de elementos totalmente alheios”.

Mas, como diz Azevedo (2003), “Ainda que o texto literário, graças à obediência ao princípio da ficcionalidade, não possa ser visto como uma cópia fiel da realidade, ele mantém com o mundo empírico e histórico-factual relações mediatas. Neste sentido, ele é capaz de contribuir para uma modificação substancial dos ambientes cognitivos dos seus leitores, originando aquilo que, em termos da filosofia da linguagem, é designado como efeitos perlocutivos”.

Não podemos dissociar a literatura da sociedade, pois está amplamente condicionada pela época, tempo e espaço em que se integra, sem que isso menospreze a actividade criadora e criativa dos autores. Assim, considera-se que a literatura “é um sistema que interage com vários outros sistemas, dentro do vasto campo da Cultura” (Pereira, 2008: 47) e que é um “sistema aberto” pois não podem ser enunciadas as regras que transformarão um texto ou obra num texto literário ou numa obra literária. (Pereira, 2008: 47). De facto, a literatura não é caracterizável a partir de aspectos formais existentes em determinados textos, mas é estabelecida a partir das decisões de uma comunidade interpretativa “que lê e julga como literários certos textos”(…) Quer dizer é o leitor que «faz» a literatura, mas um leitor configurado e, pode-se dizer, determinado por uma comunidade interpretativa.”(Aguiar e Silva 1986: 40). Ou seja, o leitor torna-se, nesse processo de comunicação literária, participante activo da percepção estética e do mundo que a obra lhe suscita. Contudo, este leitor literário deverá possuir um conjunto de saberes (ou competência literária) que lhe permitam reagir adequadamente ao texto, intensificando a sua capacidade crítica e criativa. É esta competência que lhe permite perceber que o que o texto literário expressa não é o espelho do mundo empírico, sem todavia invalidar (como vimos anteriormente) a aquisição/modificação da sua forma de ser, estar ou ler o mundo que o rodeia. (Azevedo, 2006b: 19).

Ler pressupõe, pois, uma participação activa do leitor na apreensão dos significados do texto e promove a associação entre o que o texto transmite e as suas próprias experiências. Como

diz Steiner (2007: 13) “O texto escrito implica, entre o autor e o respectivo leitor, a promessa de um sentido.”

Esta promessa de um sentido, faz com que na abordagem de um texto literário tudo seja significativo, tudo seja importante e nada seja supérfluo (Iuri Lotman (1975), citada por Simões (2008: 35). É nesta perspectiva que também Umberto Eco (1993) se refere ao texto literário como algo de incompleto, necessitando que o leitor preencha os espaços deixados em branco, cabendo ao leitor uma certa “iniciativa interpretativa”. Esta necessidade da presença do leitor no preenchimento das emoções e sentimentos que o autor deixa em aberto, este sentir tudo de todas as maneiras (Álvaro de Campos), está também presente no verso do seu ortónimo “Sentir? Sinta quem lê!”. Eça de Queirós, referindo-se ele também à função que a literatura deve possuir, diz na *Campanha Alegre* “ toda a literatura, teatro, romance e versos educam neste sentido: vibrar, sentir fortemente”. (Queirós, 1982).

A leitura literária é pois entendida como uma espécie de jogo interactivo entre o texto e o leitor, um jogo de estratégia, tornando-se os dois em parceiros activos (Tauveron, 2003: 399). Mas este jogo interpretativo implica da parte do leitor um afastamento da literalidade do texto, procurando antes a fruição do mesmo, apresentando também a capacidade de formular “hipóteses de sentido a partir de indícios anteriormente levantados e verificar essas hipóteses”(Jolibert, 2003: 20). E assim se entra numa dinâmica criativa e criadora, em que texto e leitor se completam: o leitor, adquirindo hábitos de leitura que extrapolam os muros da escola (Maria da Graça Sardinha, 2007: 2), e os textos literários contribuindo para o crescimento de quem os lê (Pereira, 2008: 47), «fazendo dom de si ao leitor»<sup>1</sup>.

Considera-se que a leitura literária deverá, portanto, ser perspectivada como uma acto de imaginação que leva o leitor a reinventar-se e a reinventar o texto, partindo duma imposição que procura tornar dinâmica, convertendo-se em trabalho sobre o motivo dessa mesma imposição (Tauveron, 2002: 35), ou seja, é a “possibilidade de uma experiência imaginária, uma oportunidade de descobrir, de observar, de julgar situações, comportamentos e reacções mentais e ainda como uma ocasião de ver os textos como exemplos de utilização artística dos meios da comunicação verbal normal” (Pereira, 2005: 136).

Mas ser um leitor competente, crítico, literário é algo que pressupõe o desenvolvimento da compreensão leitora, isto é o desenvolvimento da capacidade de relacionar o que se lê com o que

---

<sup>1</sup> Tradução nossa

já se traz na bagagem e também com aquilo que se quer apreender. Do que se disse, facilmente se compreenderá que não basta possuir competência linguística e gramatical para que um leitor se torne num leitor literário; ler literatura implica perceber também a linguagem da literariedade do texto, exige entrega e esforço, reflexão e compreensão. De facto, como diz Azevedo (1997: 556) “o papel da instância receptora consiste na realização de uma actividade inferencial, a qual não se afigura como totalmente livre, uma vez que é orientada pelos virtuais percursos de leitura que o conhecimento de um código cultural e convencionalmente aceite permite atribuir aos lexemas”.

Quando se diz que ler é atribuir significado ao texto, põe-se a origem dessa atribuição no leitor, ou seja, a qualidade do acto de leitura não é medida pela qualidade intrínseca do texto, mas pela qualidade da reacção do leitor. Neste caso, dois elementos distintos, leitor e texto, reagem entre si, num processo interactivo, formando um terceiro elemento, a compreensão. Falamos de processo interactivo porque o leitor acciona o seu conhecimento prévio, quer dizer, o conhecimento linguístico, o conhecimento textual, o conhecimento do mundo, mas deverá ser capaz ao mesmo tempo de accionar a sua capacidade de previsão. Ou seja, deve fazer interagir o que já sabe e conhece com aquilo que poderá vir a aprender com o texto em questão, questionando-o continuamente a partir das expectativas criadas.

Quando lemos questionamo-nos e questionamos o texto continuamente, activando diversos processos mentais. “*Lemos para fazer perguntas*”, diz Manguel (1998:100) na sua *História da Leitura*, recordando Kafka, acrescentando que, nas leituras que fez, este sentiu sempre “que lhe faltavam a experiência e o conhecimento necessários para atingir sequer o limiar da compreensão”.

Com efeito, o que Kafka pretendia dizer, a nosso ver, não era, obviamente, que lhe faltava a capacidade de decifração de signos, antes a capacidade de construir significados. Ou seja, para que a compreensão leitora se concretize é necessário conseguir activar “o conhecimento prévio sobre o tema a ler, antecipar o conteúdo com base nesse mesmo conhecimento prévio, organizar a informação nova e questionar-se sobre ela, sintetizá-la e construir uma representação mental do que foi lido”. ( Sim-Sim, 2006: 41).

De facto, compreendemos quando todas as nossas questões têm respostas, quando não resta qualquer dúvida sobre as interpretações atribuídas ao objecto da leitura. Mas a compreensão não é um processo infalível. Por vezes, há falhas na comunicação ou podem existir interpretações erróneas, que poderão vir a ser reformuladas no momento seguinte. Estas situações de uma certa «não compreensão», podem ser devidas à incapacidade de retirar significados do texto, seja

porque o leitor não consegue percebê-lo por não trazer consigo os conhecimentos prévios necessários ou por não lhe ter colocado as questões necessárias para a antecipação dos significados implícitos. É que os significados não são atingidos no primeiro contacto com a linguagem, eles surgem do diálogo entre o leitor e o texto, isto é, “Quando lemos, fundamentalmente prevemos significados, apesar de, evidentemente, olharmos para as palavras e as letras que irão confirmar ou não significados particulares.” (Simões, 2008: 24).

Assim, a compreensão na leitura não implica unicamente a memorização e a apreensão de regras gramaticais, mas a interacção dinâmica do leitor com o texto, considerando o texto um recurso que enfatiza o domínio de outras competências, como adiante se verá.

Deparamo-nos com duas perspectivas de abordagem da compreensão da leitura: a tradicional e uma, mais actual, de natureza psicolinguística, defendida por Swaby (1989) e Giasson(1993). Tradicionalmente, a compreensão era entendida como um conjunto de sub-habilidades individuais que deviam ser ensinadas de modo sequencial e hierarquizado. Swaby (1989) identificou quatro categorias principais de sub-habilidades de compreensão: 1. a compreensão literal; 2.a compreensão inferencial ou ilativa; 3. a compreensão avaliadora; 4. a compreensão crítica.

O modelo tradicional considerava que depois de as crianças dominarem cada uma destas sub-habilidades isoladas, aplicavam-nas automaticamente em situações concretas e actualizadas de leitura. Mas recentes investigações demonstraram que se pode dominar uma das habilidades e não ser um bom leitor, o que faz que haja necessidade de interacção entre as sub-habilidades no processo de leitura, passando a ser assim definida a compreensão. É esta a posição adoptada pela corrente psicolinguística, que entende que a compreensão depende dos conhecimentos anteriores. Esta mudança de paradigma obrigou também a mudança no entendimento do papel do leitor, colocando de lado a ideia de que o leitor é um receptor passivo na leitura e considerando que no acto de ler interferem o leitor (com os seus conhecimentos prévios, interesses e motivações) e a situação de leitura. (Santos, 2000:35-36).

Com efeito, a compreensão leitora poderá ficar comprometida se o leitor não conseguir decodificar a mensagem escrita, se não for capaz ou tiver dificuldade em reconhecer as palavras. Este facto condiciona a fluência da leitura que, por sua vez, agrava a resistência à própria leitura. Outro factor condicionante da compreensão leitora é a existência de um vocabulário restrito: se não se reconhecem as palavras não se identificam os seus significados nem se compreende o alcance da mensagem transmitida. No nosso estudo, notou-se nos alunos esta dificuldade, que tentámos minorar com a proposta de realização de glossários. Apesar de alguma resistência inicial,

os resultados foram positivos, como referirei na segunda parte deste trabalho. A dificuldade em inferir informações a partir de algo que não está explícito no texto ou a partir de imagens revela-se outro constrangimento à concretização da compreensão leitora e à implantação de uma metodologia dedutiva na abordagem dos textos. Este impedimento à compreensão inferencial do texto pode ser minorado apostando-se em estratégias metacognitivas, como questões de expectativa (Matias, 2004: 5), previsão de acontecimentos, clarificação de sentidos ambíguos, que desenvolvem, por sua vez, a capacidade reflexiva dos alunos.

A compreensão leitora, como se depreende do que atrás se disse, está intimamente relacionada com o tipo de questionamento a que são sujeitos os alunos, mas não se resolve, como vimos também, com um conjunto de perguntas que exijam respostas explícitas e concretas, que não mobilizem nem a inteligência nem a afectividade do leitor. Na maior parte dos casos, é este o tipo de questões que abunda nos manuais escolares, embora possam abordar a competência leitora numa perspectiva teórica. Do ponto de vista da competência leitora, as perguntas terão algum impacto se forem “determinadas por unos objetivos claros e precisos para cultivar las habilidades – interpretar, valorar, retener y organizar- que subyacen al desarrollo de una competencia lectora óptima.” (Moreno, 2003: 13). Este autor defende de forma bastante radical o desenvolvimento desta competência, associando-a também ao desenvolvimento da competência escrita, propondo transformar as aulas de língua em oficinas de escrita “Porque quien escribe, lee. Y quien escribe lee dos veces”(2003: 12). A associação leitura/escrita como promotora da compreensão leitora surge também através de um dos mais recentes trabalhos de Luísa Álvares Pereira e que citamos na nossa bibliografia (Pereira, 2008). Assegura o autor castelhano que através desta prática da escrita se reflecte sobre a língua enquanto sistema, visto que “ cada concepto gramatical lleva implícita una propuesta de escrita creativa(...)” (2003: 12). Encontramos subjacente a esta afirmação a inseparabilidade do ensino da língua e da literatura. Contudo, a principal missão do professor, para este escritor castelhano é criar leitores críticos e competentes, e não tanto provocar a leitura por prazer “pues lo importante y decisivo es esto: que sepan leer, que comprendan y entiendan lo que leen. Porque sin comprensión no hay nada. Ni deleite, ni afición, ni hábito,(...)” (Moreno, 2003: 13).

Do que fica dito, conclui-se que para se atingir a compreensão plena é necessário renovar a abordagem dos textos literários, promovendo o envolvimento afectivo do leitor com o texto, a leitura estética da obra e respostas pessoais à leitura realizada. (Yopp e Yopp, 2006: 3), pois, como

dizia Jacinto do Prado Coelho (1976) em *Ao contrário de Penélope*, “...é a reflexão sobre a literatura que nos ensina”.

## 2. A leitura de literatura na escola

*“Há que amar a literatura.(...). Amando-a, porém, é impossível não querer conhecê-la em toda a parte e em todos os tempos, em extensão e em profundidade; é impossível não querer estudá-la, para transmitir e comunicar aos outros a fascinação que ela exerce sobre nós; (...)”*

Jorge de Sena, in “Amor de Literatura”, 1989

*“ A literatura não se fez para se ensinar: é a reflexão sobre a literatura que nos ensina.”*

Jacinto do Prado Coelho,  
in “Ao Contrário de Penélope”, 1976

A leitura, o acesso que a ela se tem e a importância dos livros são dos assuntos mais difundidos pelos meios de comunicação e até pelas campanhas ministeriais. A cada momento toda a população é incentivada a incluir-se no grupo dos leitores e está constantemente a ser convencida dos benefícios da leitura e do contacto com a literatura. Nesta perspectiva, a escola assume uma importância fundamental uma vez que se configura como uma das principais mediadoras (para a maioria será a única) entre os alunos e a obra literária.

Contudo, e paradoxalmente, se por um lado se incentiva a leitura, por outro, através de reformas educativas sucessivas parece que se procura banir das escolas a literatura como forma de arte, até dentro da sala de aula da disciplina de Português.

Desde a consolidação da última reforma curricular que o assunto se tornou mais frequente nas discussões entre académicos, saltando para as páginas dos jornais. De facto, a redução da literatura no Programa de Português e a sua substituição por outros textos de carácter muito mais utilitário tem sido fonte de acesas polémicas. Contudo, essa substituição parece prender-se com a necessidade de comunicar com eficiência e versatilidade. (Bernardes, 2005: 99).

O ensino da literatura, *grosso modo*, tem sido entendido como potenciador do estudo da língua, como forma de transmissão de Teoria Literária ou História Literária ou simplesmente como “monumento”, isto é, como algo representativo da cultura nacional. (Costa, 2006: 286).

Afigura-se-nos, porém, que a verdadeira questão não é a redução ou o afastamento deste ou daquele autor, desta ou daquela obra, mas o tipo de leitura que se pretende fazer (ou não) da literatura na sala de aula. Com efeito parece que, como afirma Dionísio et al. (2005b: 159), há uma

“redefinição do papel da literatura agora explicitamente ao serviço do desenvolvimento da capacidade de leitura”. Mas ler literatura, como referimos já noutro ponto do nosso trabalho, é mais do que a simples descodificação de signos. Relativamente à leitura de literatura, e à educação do gosto literário diz Cortez (2008: 8) que “pouco ou nada se fez” remetendo-nos para as palavras de David Mourão Ferreira “Creio que o ensino da literatura, nos diversos graus em que se esboce ou desenvolva, jamais poderá deixar de abranger, entre os seus propósitos dominantes, o de incutir amor pelas palavras, bem como o de fomentar, pouco a pouco, a reflexão sobre as palavras.(...) Sem amor, sem essa reflexão, o convívio com a literatura não passará de grosseiro equívoco, tanto mais tenebroso, quanto mais prolongado.”

Por isso, consideramos que os excertos de obras e a forma como são abordados nos manuais escolares (aspecto que desenvolveremos mais adiante no nosso trabalho) são redutores dos objectivos pretendidos pelo Programa de Língua Portuguesa do 3º ciclo, onde pode ler-se que “favorecer o gosto de ler implica que a instituição escolar proporcione ocasiões e ambientes favoráveis à leitura silenciosa e individual e que promova a leitura de obras variadas em que os alunos encontrem respostas para as suas inquietações, interesses e expectativas”. Prossegue, com um conjunto de reflexões relacionadas com o que deve ser a prática escolar no âmbito da leitura: “ler não pode, pois restringir-se à prática exaustiva da análise quer de excertos quer mesmo de obras completas”. Da mesma forma, as práticas lectivas dos professores nem sempre retratam de forma fiel o que os textos programáticos configuram, chegando muitas vezes a condicioná-las. (Costa, 2006:287). Tauveron (2002: 14) afirma “si la littérature fait l’objet d’une entreprise de séduction evidente, elle ne fait cependant pas l’objet d’un apprentissage spécifique. On lit la littérature mais on la lit comme on lirait un documentaire, ou, pire parfois, comme on lirait une liste de commissions. (...) On ne met en place, la concernant, aucune posture de lecture particulière (...) dans une lecture référentielle qui laisse peu de place à la dimension symbolique et esthétique.”

Efectivamente, não se pode ler um texto literário da mesma forma que se lê um texto informativo e as estratégias utilizadas deverão ter em conta essa especificidade do texto literário, devendo estas realizar a promoção afectiva e interaccional com os significados textuais (Azevedo, 2006b: 5).

Não chegam, portanto, as orientações do Ministério da Educação. Contudo, se a leitura literária entrar na rotina dos alunos, alguns despertarão para o amor das palavras, criarão o gosto pela leitura. É tempo de os professores, todos, perceberem que desenvolver o gosto pela leitura e consequentemente a competência da mesma é uma mais valia para o sucesso global dos alunos.

«Perder» uma aula com actividades de leitura é ganhar tempo e conhecimento. (Mateus, 2009: 55).

Estamos perante uma crise também no que ao ensino da literatura diz respeito, bem como no que concerne às melhores metodologias para a transmitir e o que se sabe em concreto é que o que se tem feito na realidade das salas de aula não agrada aos estudantes, a ponto de dizerem com a naturalidade que lhes é peculiar que não gostam de literatura. A sala de aula apresenta-se como o local ideal para desenvolver o gosto pela leitura, mas o aluno parece recusar sistematicamente o que é considerado literatura e a crítica não valoriza uma arte que apresenta uma finalidade eminentemente pedagógica, quando a sua natureza e função primeiras é deleitar. Contudo, o texto literário não pode ser entendido como um simples objecto de estudo, como a célula na aula de Biologia, pronto a ser dissecado, mas um ponto de partida para “a construção de sentido e partilha de saberes” (Matias, 2004: 2) entre o próprio texto e o leitor.

Se à escola cabe ensinar «como ler e porquê»<sup>2</sup>, como tem ela cumprido essa missão? Tem contribuído para a formação de leitores críticos? Tem, como mediadora, promovido a consolidação da leitura de obras literárias enquanto hábito individual e pessoal e não como prática pedagógica? É ponto assente que na leitura de literatura, a escola tem apostado na objectividade e no pragmatismo, olvidando as leituras plurais, as vivências do leitor e os efeitos que essa literatura provoca nele. Afigura-se-nos que, no entanto, esta crise aponta dois caminhos: um é o do perigo, outro, o da oportunidade.

Neste sentido parece-nos fundamental que a escola escolha o segundo e desenvolva no aluno a vivência estética da obra, a percepção e a leitura criadora do texto. É por isso de extrema importância que a aprendizagem da leitura seja mais do que um jogo de adivinhas e se torne captação dos sentidos conotativos, únicos e simbólicos das palavras, das construções poéticas. Os alunos devem, por isso, reconhecer que a leitura implica uma interdependência sémica com outros textos e a valorização das suas experiências pessoais e prévias, aprendendo assim a ajuizar, seleccionar e problematizar as situações com as quais se deparam na sua leitura (Azevedo, 2006b: 7).

Na escola, perceber a dificuldade dos alunos na abordagem da obra literária poderá ser um contributo para o desenvolvimento de competências de leitura/interpretação dos mais diversos textos. Uma das formas de tentar ultrapassar este constrangimento será encarar a literatura como

---

<sup>2</sup> Título de uma obra de Harold Bloom

um jogo, na sequência do que é afirmado por Tauveron (2002 e 2003), mas também por Poslaniec (1992: 169)“ (...) pour enseigner la littérature et faire découvrir ses complexes dédales, on peut adopter pareillement une méthodologie ludique, seule susceptible, sans doute, de complexifier les représentations initiales à l’occasion de mise en activité les enfants, ainsi placés dans le même type de position que le chercheur, l’écrivain et le lecteur.(...) Le premier effet recherché est l’enrichissement de leur mode de lecture ou d’écriture; le second, la production d’un questionnement sur les procédés don’t ils prennent alors conscience, ce qui les met en position de critiques littéraires.”

Não defendemos, no entanto, que devam ser esquecidos conhecimentos de ordem prática e linguística. De facto, a aquisição de saberes que permitam manter a especificidade do objecto a ler poderá conduzir ao desenvolvimento do aluno/leitor em formação (Mendes, 1991: 64).

Pensamos que para se conseguir levar os alunos a captarem esses sentidos conotativos e apresentarem uma atitude de adesão à literatura terá de haver uma redefinição do papel da literatura em contexto pedagógico, ou seja, aceitar e promover “não só um clima de liberdade, espontaneidade e fácil acesso ao livro e à literatura, como também o direito à aventura individual sobre a linguagem”( Azevedo,2006: 55).

O que se pretende com o ensino da literatura é que esta desenvolva o sentido crítico do aluno, por isso deve ser transmitido de forma a dar significação à aprendizagem, na linha de pensamento proposta por Ausubel como «aprendizagem significativa», definida como um processo através do qual uma informação se relaciona com algum aspecto do conhecimento do aluno.

No trabalho da competência de leitura, pressupõe-se que já tenham sido desenvolvidos anteriormente os procedimentos mentais para que o jovem possa ultrapassar a barreira da literabilidade e «ver para lá do texto», contudo muitas vezes este trabalho é prejudicado pelo uso exclusivo do manual escolar na sala de aula. Este apresenta na maior parte das vezes excertos que não contribuem para o incremento da compreensão leitora, para o desenvolvimento da criatividade, imaginação e espírito crítico.

É claro que neste processo assume particular importância a acção do professor, sobretudo ao nível da sala de aula, desmistificando as orientações de leitura muitas vezes de carácter duvidoso que os manuais escolares fornecem. Ao mesmo tempo deverá conseguir transmitir a sua própria paixão pelo acto de ler, transmitindo aos alunos as suas próprias experiências de leitor, falando dos livros que leu ou lê no momento, apresentando-lhes de forma crítica a sua própria visão/interpretação da obra lida, ou seja, apresentando as relações que foi criando com o texto e

os seus múltiplos significados. Deverá ser capaz conduzir os alunos a uma visão contemporânea da literatura, retirando a impressão de que literatura se refere somente a textos antigos, de outras épocas que parecem nada dizer a esta geração das Novas Tecnologias. Esta atitude poderá constituir, desde logo, uma primeira motivação para que o jovem leitor se aproxime da obra literária. É fundamental conseguir demonstrar aos alunos que ler textos literários é um acto agradável e útil, combatendo a opinião generalizada de que as obras recomendadas não são adequadas à idade e interesse dos alunos. É possível, a nosso ver, escolher obras, mesmo de entre as que são propostas pelo Programa, onde se possa comprovar que a obra literária é constituída por um entrançado de registos linguísticos e literários, por onde perpassam paixões e ódios, esperanças, contradições, em resumo, sentimentos e valores com os quais nos identificamos ou não.

Quando o leitor encerra o processo de comunicação iniciado pelo autor da obra, recusando ou julgando criticamente o que leu está inevitavelmente a produzir juízos de valor sobre a obra e quando esta deixa de provocar e transmitir valores, transforma-se num simples objecto estético. Com efeito, a leitura de literatura permite o alargamento do horizonte de expectativas e a oportunidade de contactar com outras culturas e sistemas de valores diferentes dos do leitor. A presença do texto literário na sala de aula poderá revelar-se como uma oportunidade de promoção de valores como o respeito pelo outro e a tolerância, a solidariedade entre pessoas de culturas diferentes e estendendo esses valores àqueles que os rodeiam (Balça, 2003: 422).

Portanto, como o que a obra literária transmite liminarmente são valores, ensinar literatura é também educar para os valores. (Tejerina Lobo, 2008: 96-98). Nesta linha assume particular interesse o projecto desenvolvido na Cantábria e coordenado por Isabel Tejerina Lobo, em que a literatura, “por su capacidad de seducción y poder de socializador en la aportación al conocimiento del mundo y en la transmisión de códigos de conducta puede ejercer una valiosa contribución en la educación moral de los adolescentes.”. (Tejerina Lobo, 2008: 64).

Na literatura infantil e juvenil actual continuamos a verificar uma profunda tendência formativa, mas numa vertente muito mais formadora, visto que pretende desenvolver na criança mecanismos de defesa que a dotem de capacidades capazes de enfrentar os perigos do mundo real, ao mesmo tempo que assume também a defesa dos valores da inter e multiculturalidade.

A escola continua, porém, a insistir em normas impositivas relativamente à leitura de textos literários mostrando uma certa incapacidade em fazer coexistir os aspectos teóricos sobre a leitura de literatura e o que a caracteriza enquanto escola, isto é, o campo teórico tem privilegiado o papel do leitor e a importância de descobrir os efeitos produzidos pela leitura; a escola, como

apresenta uma função avaliativa, destaca o produto em vez do processo. O momento fundamental de um texto literário é a sua leitura; é nesse momento que o acto de comunicação se concretiza completamente. Assim, assume particular importância o receptor desse acto comunicativo iniciado pelo autor, e se o texto literário adquire a sua plena significação no acto da leitura e no impacto que a mensagem transmitida tem no leitor, adquire ainda mais quando o que transmite são valores. (Tejerina Lobo, 2004:101).

O leitor possui pois um papel activo na recepção da mensagem e a resposta perante um texto literário será diferente consoante o horizonte de expectativas que cada um possua. Devem ser tidas em conta actividades que se adaptem às temáticas que se pretendem trabalhar e promovam respostas afectivas e socializadoras, com o objectivo de promover leitores críticos e competentes mas também alunos responsáveis, colaborativos e tolerantes.

Não obstante, de uma forma geral, continua-se a insistir em práticas pedagógicas que estropiam as obras literárias: parafraseia-se um texto, explica-se, enquadra-se nele o esquema das categorias da narrativa ou outras e não se dá espaço para que “a singularidade de cada aluno leitor se possa manifestar” (Matias, 2004: 5). A confirmar tal prática encontramos a constatação de Dionísio et al.(2005: 167) ao verificar que a utilização de um texto literário na sala de aula, após a instituição do Programa de Português em 2003-2004, dá “corpo a uma actividade que mais do que aprender literatura seria ler literatura”. Num momento que o texto literário pode já ser usado sem a rigidez exemplar que lhe era conferida anteriormente, e portanto se poderia trabalhar a apreensão de sentidos pessoais, de valores, o certo é que a análise recaiu na velha fórmula da apresentação do texto, questionário sobre o mesmo, informação linguística e produção escrita.

Parece-nos que a dificuldade na mudança também se deve ao desconhecimento de muitos professores em como aplicar, na prática de sala de aula, as novas orientações programáticas. Assim, parece-nos importante que os responsáveis pela formação de professores, inicial e contínua, se preocupem com a “busca de compromissos entre saberes e competências, entre investigação e ensino, entre informação e formação” (Bernardes, 2005: 106).

Estas contrariedades poderiam questionar a presença da literatura na escola, mas é um facto inquestionável que, se não fosse o ensino, alguns dos «monumentos» da nossa literatura nunca chegariam ao conhecimento do grande público. Assim, mantendo como finalidade a formação de leitores, a escola não poderá nunca excluir o ensino da leitura literária. Deixamos como indicação do caminho a seguir, a frase de J. do Prado Coelho: “ensinar a ler (a ler integralmente e em profundidade) – eis (...) o objectivo fundamental das disciplinas literárias” (1976: 63).

Contudo, o professor tem de ir mais longe, de forma a ser capaz de fomentar não só o gosto pela literatura mas também possuir um conjunto de conhecimentos linguísticos e retóricos que lhe permitam conjugar o ensino da língua e da literatura. “Amor, reflexão, mas também um apurado sentido estético, bem como uma não menos sólida formação linguística; de tudo isto (e algo mais) se faz o ensino da literatura” (Cortez, 2008: 8).

### 3. O ensino da língua e o ensino da literatura

*“Não podemos separar o ensino da língua do ensino da literatura, porque nenhuma literatura se constrói fora da língua e sem uma linguagem, tal como nenhuma língua sobrevive sem a sua expressão literária.”*

Carlos Ceia, in “O que é ser professor de literatura”, 2002

Muito se tem dito e escrito sobre a separação ou inseparabilidade do ensino da língua e o ensino da literatura e a discussão tem-se centrado também na assumpção de que essa inseparabilidade é “um corolário natural da inscrição genética do fenómeno literário no funcionamento da língua” (Fonseca, 2000: 38).

Ao longo dos tempos, o ensino do Português parece ter sido entendido de três modos diferentes: 1- ligado de forma predominante ao ensino da literatura; 2- ligado de forma predominante ao ensino da língua; 3- numa perspectiva integrada de língua e literatura. Na primeira concepção prevalece a competência linguístico-comunicativa sobre a competência estético-literária, já na segunda, é a competência estético-literária que supera a competência linguístico-comunicativa, apresentando uma e outra defensores e críticos, estudiosos da literatura, por um lado, linguistas, por outro lado, que defendem, de modo convicto, os benefícios educativos comprovados e reconhecidos de cada uma destas concepções. Poderíamos designar a terceira concepção de “ensino do Português” como linguístico-literária, contendo o termo “linguístico” a componente comunicativa e o termo “literário” a componente estética. Irene Fonseca e Aguiar e Silva têm sido dois dos grandes defensores deste conceito, representando, de alguma forma, o consenso entre linguistas e literatos.

Nos últimos tempos e ainda sob o efeito das transformações enunciadas nos programas de Português, sobretudo do Ensino Secundário, muitas têm sido as vozes que se têm levantado na

defesa da interdisciplinaridade entre estes dois conteúdos. Um destes defensores é Carlos Ceia que em 2001 dizia “Sejamos claros: os actuais programadores são fundamentalmente linguistas, que assumiram publicamente que o ensino da Língua Portuguesa é prioritário no Secundário, por que não reconhecem à Literatura a capacidade de formar linguisticamente os indivíduos. Não conheço argumento mais falacioso. Primeiro, porque eles próprios, linguistas se formaram com a Literatura; segundo, porque aqueles que melhor dominam a Língua Portuguesa são ou foram criadores de textos literários; terceiro, porque ninguém consegue aprender a sua própria língua sem o conhecimento profundo da literatura dessa língua. Se o estudo da literatura é um caminho que não conduz ao bom domínio da língua materna, explicai por que é que a Nova Gramática do Português Contemporâneo, de Celso Cunha e Lindley Cintra, obra única de referência na Língua Portuguesa, opta em exclusivo por exemplos literários para ilustrar todas as ocorrências gramaticais?”

A nosso ver o que se torna importante é acautelar a relação que se estabelece entre os dois aspectos, pois acreditamos como Fonseca (2000: 37) que “«Língua» e «Literatura» são termos que se associam de um modo quase automático, formando um sintagma sólido e coeso, nomeadamente quando se fala de ensino.” Defendemos que não se deve cair numa visão demasiado tradicionalista da literatura na sala de aula, pois o que é necessário é requalificar a sua presença, ou seja, desligá-la do papel de «monumento» (Costa, 2006), retirá-la do pedestal em que durante muitos anos se encontrou, e passar a encará-la de uma forma mais activa e dinâmica, capaz de “levar a criança ou o jovem a alcançar significação (social, escolar, pessoal) das diferentes tarefas com a linguagem que leva a cabo.” (Pereira, 2008:12).

Fernanda Irene Fonseca utiliza, para problematizar esta interligação, uma imagem sugestiva: “A especificidade relativa destas duas disciplinas [Linguística e Literatura] não pode continuar a basear-se fundamentalmente numa espécie de «tratado de Tordesilhas» que consigna qual a «parte» do domínio comum que uma e outra devem investigar; ambas podem – devem – ocupar-se da totalidade do domínio – a linguagem – e esse fato, longe de ser atentatório da sua especificidade relativa, é dela a melhor garantia.” (Fonseca, 1992: 39), citada por Duarte, (sd).

Assim, o texto literário prefigura-se como a forma mais completa de se poder apreender a língua em toda a sua plasticidade de recursos, surgindo não como desvio à norma, mas como a intensificação desta (Fonseca, 2000: 40), visto que o texto literário permite a tomada de consciência quer dos aspectos funcionais da língua quer da intencionalidade e criatividade na sua utilização. Com efeito, como refere Azevedo (2006: 6), “O polissémico e o metafórico, elementos que se inscrevem com carácter de substância e de naturalidade na utilização pragmática e funcional da

língua, devem constituir objecto explícito de exploração, porquanto fortemente enriquecedores do saber agir na língua e pela língua."

Não podemos nem devemos esquecer que o domínio da língua portuguesa é uma das formações "transdisciplinares, no âmbito do Ensino Básico, integrando de forma integrada a diversificação de ofertas educativas." (Preâmbulo do Decreto-lei 6/2001). Também no *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais* (CNEB – CE), é considerada essa competência transversal e 3ª geral, enunciada da seguinte forma: "usar correctamente a língua portuguesa para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação de informação." (ME/BEB, 2001:15). É evidente que o que se pretende não é que se usem exclusivamente as competências linguísticas já apreendidas, mas se desenvolvam os conhecimentos de acordo com a especificidade de cada área a ser estudada, e também na literatura. Este aspecto apreço ainda reforçado na *Operacionalização transversal e às acções a desenvolver por cada professor*. Assim, esclarece-se quanto à operacionalização transversal, destacamos uma das sugestões enunciadas:

- Usar a língua portuguesa de forma adequada às situações de comunicação nas diversas áreas do saber numa perspectiva de construção do gosto pessoal;

No que diz respeito às acções a desenvolver por cada professor, as duas primeiras apresentam-se bastante esclarecedoras:

- Organizar o ensino prevendo situações de reflexão e de uso da língua portuguesa, considerando a heterogeneidade linguística dos alunos;
- Promover a identificação e a articulação dos contributos de cada área do saber com vista ao uso correctamente estruturado da língua portuguesa (ME/DEB, 2001:19).

O aluno será capaz de perceber melhor essa intensificação quanto mais profundamente conhecer a estrutura e o funcionamento da língua e quanto maior articulação existir com o estudo e a reflexão linguística sobre o texto literário. Conseguirá compreender que as características da língua que utiliza diariamente podem ser trabalhadas de forma sugestiva. Assim, experimentará um maior prazer estético na leitura. Além disso, tomar consciência das possibilidades criativas da língua desenvolvidas pelo escritor, pode ajudá-lo a entender certos mecanismos linguísticos que, sem o auxílio do estudo do texto literário, talvez fossem mais difíceis de compreender. (Duarte, sd)

Com efeito, no nosso estudo, ao aplicarmos a actividade “Caracterização da personagem com prova real” (Anexo 11), alguns dos alunos perceberam que a abundância de adjectivação presente no texto não pretendia «torná-lo chato», mas obedecia a uma intencionalidade prévia da parte do autor. A descoberta deste aspecto levou-os a perceber a intencionalidade crítica na utilização do adjectivo em Eça. De facto, desta forma alargaram não só a sua competência comunicativa, mas também desenvolveram a sua competência literária. Concretizou-se o que Mendes (1997), citada por Ceia (2002), defende quando diz “Ler trechos literários será sempre conhecer melhor a língua, e mais quantidade de língua. Aproximar a leitura literária dessa experiência tem que ser orientação constante do professor. (...) o conhecimento literário melhora tal competência [linguística], facto que a história comprova. Só os textos literários antigos podem combater os usos pobres da língua, o miserabilismo dos empregos correntes do português.”

Retomando a ideia anteriormente referida de que subjaz à elaboração do texto literário uma intencionalidade, parece-nos importante acrescentar que o escritor estabelece uma relação dicotómica com a realidade e com a língua. Com efeito, é a reacção emocional do escritor perante o real que potencia o seu trabalho e reflexão sobre a língua, conferindo-lhe um determinado grau de subjectividade e ambiguidade. Considera-se a literatura como um sistema semiótico secundário, construído sobre o sistema semiótico primário, que é a língua. É pois “A existência deste sistema semiótico, desta «langue», que possibilita a produção de textos literários e que fundamenta a capacidade de estes mesmos textos funcionarem como objectos comunicativos no âmbito de uma determinada cultura. (...) O texto literário é sempre codificado pluralmente (...) Esta pluricodificação gera um texto de informação altamente concentrada e quanto mais complexa for a estruturação de um texto(...) tanto menor será a predizibilidade da sua informação e, por conseguinte, tanto mais rica se revelará.” (Aguiar e Silva, 1986: 95-96). Ou seja, o texto literário intensifica todas as competências inerentes à existência da língua e actualizadas pelo uso da mesma, fazendo-as evoluir para formas mais elaboradas de percepção e fruição da “língua literária”. Esta, mais não é que o resultado de um “processo de semiotização” que refunde as estruturas verbais da “língua natural” em “estruturas verbo-simbólicas” da “língua literária. (Aguiar e Silva, 1986: 146-147). Ou seja, quando se apreende uma língua não nos apropriamos somente das suas regras de funcionamento (gramática, sintaxe...), mas «penetramos» na tessitura da sua «gramática cultural». A construção de sentido resulta, pois, da necessária intersecção entre a informação contida no texto, o conhecimento linguístico-cultural do leitor e os conhecimentos intrínsecos ao texto – o co-texto – e os conhecimentos sobre as condições externas inerentes à produção textual – o contexto.

Por isso, mais uma vez se confirma que o ensino da língua e o ensino da literatura não são dissociáveis, pois o que se pretende é que ao mesmo tempo que o aluno aprende que a língua é um sistema finito, sujeito a regras gramaticais e sintáticas, aprenda também a encará-la como um sistema simbólico, de significações subjectivas e referenciais, tomando consciência, como já foi referido anteriormente, do grau de intencionalidade e criatividade verificado na sua utilização literária.

Defende Fonseca (2000: 43) que, quando se fala em ensinar a ler, ou em despertar o gosto pela leitura, se pretende, na prática, alargar a competência discursiva do aluno, pois o que se exercita é a capacidade de recepção em que se alia a fruição e a interpretação. Ler um texto é muito mais do que juntar palavras, é construir-lhe um sentido através da associação dos aspectos mais pragmáticos (frases, parágrafos...) e os seus conhecimentos e experiências. Contudo, também é verdade que quanto maior for o seu domínio da língua, mais facilmente o leitor adquire poder para antecipar significados de letras e palavras capazes de promover uma leitura mais fluente e compreensiva. Ou seja, o domínio da literacia literária só se pode perspectivar em paralelo com o domínio de uma literacia linguística, considerando-se esta fulcral para o desenvolvimento daquela e vice-versa. É, pois, fundamental que o aluno possa exercitar os “poderes de acção e intervenção da língua, mas também os seus poderes de deslumbramento, de sedução e de envolvimento na expressão singular de emoções ou de ideias.” (Azevedo, 2006b:7). Todavia, é também importante dar-lhe a oportunidade de experimentar esse virtuosismo da língua literária, o que implica a promoção de produções textuais autónomas.

Terminamos este ponto com as palavras de Fernanda Irene Fonseca: “ O contacto com o texto literário ocupa, pois, um lugar destacado no âmbito do ensino da língua materna e da sua dimensão formativa que deve concretizar-se como acção catalisadora no processo de construção, pelo aluno, de uma relação criativa consigo próprio, com o Outro, com o mundo cognoscível e com a própria língua.” (Fonseca, 2000: 45).

## **Capítulo 2**

### **Leitura e mediações leitoras**

#### **1. Motivação para a leitura**

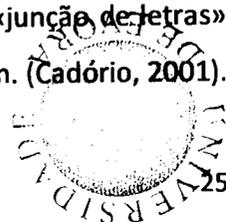
*O que nos falta é paciência e silêncio; o que nos falta é pura e simplesmente tempo, o que também quer dizer aborrecimento.*

Michel Crépu, in "O silêncio dos livros seguido de Esse vício ainda impune" (2007)

Vivemos numa época marcada pelos grandes avanços tecnológicos, dominada pelo visual e pelo digital onde a vida passa a correr e as pessoas têm imensas solicitações. E toda esta correria começa desde muito cedo, com crianças que mal vêem os pais pois passam o dia na escola «amordaçadas» numa sala de aula, com muitas disciplinas, muitos trabalhos, testes, exames, muitas actividades de suposto enriquecimento curricular, dentro e fora da escola. Num panorama deste tipo, sobra muito pouco tempo para o desenvolvimento de brincadeiras que estimulem a imaginação; não há tempo para a criança ou o jovem se encontrar consigo próprio ou simplesmente estar sozinho, entre o piano, a ginástica, a natação.... (Pennac, 1994:63). De facto, ver uma criança ou um jovem com um livro debaixo do braço refugiar-se numa sombra ou uma mesa de café seria qualquer coisa de extraordinário e exótico. "A experiência da solidão, do olhar fixado na janela por cima dos telhados, a experiência dessa tão estranha e doce tristeza que se esconde no fundo de cada livro como uma luz feita de sombras, essa experiência fundamental que é, afinal, a iniciação ao mundo e à finitude, essa experiência é quase impossível, proibida, até." (Michel Crépu, 2007:66).

Há quem afirme que a leitura não consegue competir com os meios audiovisuais e que estes ocuparam, em especial a televisão e o computador, o espaço da leitura enquanto meio para aceder ao conhecimento. No entanto, também para utilizar esses meios a leitura é necessária, ainda que o uso excessivo dos mesmos possa inibir o desenvolvimento do espírito crítico dos seus utilizadores. A leitura mantém-se como espaço de descoberta e aventura.

Actualmente, existem mais leitores do que nunca, mas o objectivo da sua leitura modificou-se. A maior parte dos leitores pratica uma leitura instrumental, isto é, com outros objectivos que não o do simples prazer de ler. De facto, todo este avanço tecnológico modificou a noção que temos do que é «ler». Entre os romanos, «legere» já existia, mas com um significado diferente daquele que agora possui. Etimologicamente, «ler» significa «colher», «reunir», «juntar», tendo este significado sido transferido para o acto de ler, mas ler para si, ler em voz baixa. Esta transposição de sentido ocorreu provavelmente porque pressentiram que através da «junção de letras» podiam colher algo, eventualmente os sentidos do que eram escritos por outrem. (Cadório, 2001).



Contudo, este acto de ler era concebido como uma prática passiva e íntima; só mais tarde, diversas investigações propuseram um alargamento desta definição, propondo que fosse concebido como um acto interpretativo, em que texto, autor e leitor se entrelaçam e se revelam (Cadório, 2001). Assim, ao esforço de juntar letras, associou-se o prazer de descobrir sentidos. Como diz Elvira Santos “Formar jovens leitores é mais do que ensinar-lhes as técnicas de reconhecer letras (...) Consiste em desenvolver-lhes a apetência e o gosto pela leitura,(... )(2000: 69-70). O desenvolvimento deste gosto não se ensina, provoca-se, espicaçando a curiosidade, mesmo se no princípio surgir alguma resistência. “Primeiro estranha-se, depois, entranha-se”.

O leitor não nasce, portanto, vai-se construindo, vai-se fazendo. E faz-se a partir do momento em que se despertam os sentidos para as primeiras letras, no confronto com uma grande diversidade de livros, em casa e na escola. Há uma certa confluência entre o dever e o prazer, visto que se pretende não só formar leitores, mas torná-los competentes e mantê-los ao longo da vida. Como refere Teresa Colomer “en las últimas décadas se há adquirido una mayor consciência de que el aprendizaje lector va indisolublemente unido al uso y disfrute “en presente” de los libros, de manera que enseñar y promocionar se encuentran ahí mas fusionados que nunca” (Colomer 2004:16).

Assim, após a descoberta das primeiras leituras pela criança, é necessário manter-lhe o entusiasmo vivo, apostando no desenvolvimento da sua compreensão leitora, pois só se logrará que ela sinta prazer na leitura se perceber o que lê. “Es imprescindible, portanto, dotar al lector de las herramientas intelectuales que le permitan acceder al significado textual para lograr luego “atreverse” a interpretar el sentido en busca del placer” (Iturbe, 2004: 27).

O processo de formar leitores é um processo que tem o seu próprio ritmo, que necessita persistência e motivação do mediador e do leitor. E aqui, como já referimos noutro ponto do nosso trabalho, encarar a leitura de literatura como um jogo poderá ajudar.

«Motivar» é uma palavra que se constrói sempre seguida da preposição «para» e isto porque tem implícita a noção de movimento. A palavra motivação vem do latim *movere*, que significa «mover», que nos remete também para a ideia de movimento. Com efeito, a motivação não é algo estático, mas dinâmico. A motivação é, então, aquilo que é susceptível de mover o indivíduo, de o levar a agir para atingir algo (o objectivo), e de lhe produzir um comportamento orientado. Esta pode ser extrínseca e intrínseca: é extrínseca quando sujeita a uma compensação exterior, é intrínseca quando a acção se realiza a partir de uma forma de sentir do indivíduo, isto é, a pessoa orienta-se em direcção a um objectivo sem qualquer tipo de reforço.

No que à leitura diz respeito, a motivação, além de extrínseca e intrínseca, pode ainda apresentar diversas dimensões que, segundo Bártolo (2004), citado por Mateus (2009: 48), são as seguintes:

- Eficácia na leitura – a crença de que se pode ter sucesso na leitura
- Desafio na leitura – a satisfação de dominar ou assimilar ideias complexas do texto
- Curiosidade na leitura – o desejo de aprender acerca de um tópico particular de interesse pessoal
- Envolvimento na leitura – o prazer obtido na leitura de um livro ou artigo bem escrito, sobre um assunto interessante.
- Importância da leitura - a importância que a leitura tem para o sujeito.
- Leitura para o reconhecimento – o prazer de receber uma recompensa tangível de aprovação pelo sucesso na leitura.
- Leitura para notas – o desejo de ser favoravelmente avaliado pelo professor.
- Competição na leitura – o desejo de suplantar os outros na leitura.
- Leitura por razões sociais – o processo de partilhar as ideias obtidas na leitura com amigos e familiares.
- Concordância na leitura – ler devido a um pedido ou objectivo exterior.
- Evitamento na leitura – evitar ler sempre que não é directamente solicitado.

O que se conclui é que a leitura que cada um realiza está dependente dos objectivos que tenciona atingir.

Outros autores referem diferentes factores motivacionais, como a necessidade, a curiosidade, o exemplo ou a partilha. Elvira Santos refere que “podem ser considerados dois tipos de motivações e interesses, no que se refere à leitura: os de carácter geral e os que caracterizam as diversas idades ou fases”. (Santos, 2000:72). Quando a criança começa a aprender a ler, deseja ler tudo, às vezes, mesmo os livros para os quais não tem competência leitora. À medida que cresce, os seus interesses vão-se alterando e, na fase dos jovens do nosso estudo, ou verifica-se um afastamento em relação ao livro ou a leitura que é feita baseia-se no desejo de viver aventuras com personagens-heróis num mundo ficcional onde passam a habitar. (ver gráfico 6, na 2ª parte do nosso trabalho).

É relacionado com estas motivações próprias de cada idade que a escola revela alguma incapacidade de resposta, pois a abordagem da leitura em sala de aula tende a ser uniformizadora

e unívoca, como já referimos anteriormente. Por isso, é fundamental promover o contacto com textos e livros apropriados à sua idade para que os jovens se aproximem mais facilmente da obra literária. Assim, o contacto com obras que vão ao encontro dos seus interesses é essencial para captar o interesse dos alunos e desenvolver o prazer de ler. Quanto mais familiaridade o texto despertar no leitor, mais predisposição existirá para a sua leitura, sentindo que são as suas expectativas enquanto leitor que são colocadas em primeiro lugar e não a literatura pela literatura.

Dever-se-á, no entanto, ter em conta a competência leitora dos destinatários, pois se a obra possuir um vocabulário de difícil compreensão, isso pode constituir-se como dificuldade na adesão à leitura. Parafraseando De Singly (1991), Santos (2000: 80-81) sugere que para promover a familiarização dos jovens com os livros se faça “coexistir duas vertentes paralelas: uma leitura entendida como tarefa escolar (com todo o conjunto de actividades de interpretação e análise) e uma leitura de distração, não sujeita a qualquer controlo escolar. A segunda medida proposta é a leitura de textos ou obras completas (...)”. Esta sugestão integra-se, de alguma forma, nas propostas do ME, nos Programas de Língua Portuguesa, quando aponta para “obras de leitura metódica e obras de leitura recreativa”, mas parece também sugerir o afastamento do manual enquanto único livro orientador da prática de leitura na sala de aula.

Neste contexto, como abordar as obras de leitura integral/obrigatórias propostas pelos Programas, que nem sempre parecem ir ao encontro dos reais interesses dos alunos? Concordamos com Cerrillo (2006: 41) quando afirma que este tipo de leitura exige “*esforço, disciplina, tempo e dedicação*”, mas acreditamos também que o mérito literário da obra e actividades desenvolvidas no sentido de levar o leitor para dentro da obra, criando com ela e com as personagens uma relação afectiva, reagindo de forma pessoal e estética (Yopp e Yopp, 2006: 5) a tornarão mais facilmente aceite pelos alunos. Assim o entende também M<sup>a</sup> de Lourdes Sousa Dionísio (1992: 109), quando diz “ Pretender-se, assim, promover o gosto pela leitura num tal contexto, mudando apenas os textos, não significa necessariamente criar condições para o sucesso daquele objectivo. [criar o gosto pela leitura] (...) a mudança não pode ficar-se pelo simples trazer para a aula obras que se reputeem mais adequadas aos gostos dos alunos; essa mudança passará fundamentalmente pela alteração da organização dos factores constituintes e constitutivos do próprio contexto pedagógico”.

De facto, se a leitura deste tipo de obras não assumir uma prescrição leitora completa, isto é, que não sejam configuradas como uma leitura meramente instrumental e não se assumam

como leitura exclusivamente com objectivos avaliativos, pensamos que poderão também elas contribuir para a formação de leitores competentes e reflexivos.

Neste processo de motivação para a leitura assume também, como é óbvio, importância primordial a Família. É aí que a criança começa a socializar-se, adquirindo determinado tipo de comportamentos e, quando ingressa na escola, a aprendizagem formal estará dependente da aprendizagem informal realizada anteriormente pois, Downing(1987), citado por Santos (2000: 75) afirma “apesar da crença generalizada de que as crianças iniciam a aprendizagem da leitura na escola, é provável que as suas experiências extra-escolares exerçam igual ou maior influência neste processo”.

Muitas das estratégias de motivação de leitura em casa passam por um processo de imitação, ou seja, no ambiente familiar deverão existir livros, revistas que desde cedo se tornem familiares para a criança. Com efeito, já Cícero dizia “Uma casa sem livros, é como um corpo sem alma”. Outra estratégia motivadora de leitura é a criança ver os adultos que a rodeiam a ler, para si próprios, por prazer, por motivos profissionais. Estes devem também ler em voz alta para as crianças, pois desta forma promove-se um envolvimento emocional e estimula-se o desenvolvimento da capacidade imaginativa e a descoberta da leitura como jogo.

Polanco considera que “si de alguna manera padres e profesores podemos transmitir el placer de leer es por contagio.”(sd: 19) e acrescenta que o objectivo é que eles se entusiasmem e não aumentar a bagagem cultural das crianças com um conjunto de informações. O que é preciso é que pode valer a pena o encontro com um texto. Mas muitas outras atitudes podem surgir como motivação para leitura, desde a simples entrada numa livraria à conversa sobre um livro ou história acabada de ler.

Alguns investigadores tendem a relacionar a origem social das crianças e a sua motivação para a leitura, considerando que as que são originárias de classes mais desfavorecidas trazem para escola expectativas muito negativas em relação à leitura. (Santos 2000: 78). É nesta linha também que surgem os resultados do PISA 2000, o que pode revelar-se preocupante visto que, como estas crianças trazem expectativas muito baixas em relação à leitura, lêem menos e, por consequência, desenvolvem menos competências literárias e conseguem compreender menos o que se passa nas aulas. Esta situação pode prefigurar um quadro de possível exclusão social. (Cerrillo, 2006:41).

No sentido de promover a leitura, no nosso país têm sido tomadas algumas medidas de carácter mais generalizado destinadas umas à escola e outras à família. Algumas destas medidas podem aumentar o número de leitores, mas não contribuem para um efectivo desenvolvimento

da competência leitora nem criam o gosto pela leitura, correndo-se mesmo o risco de serem contraproducentes. Refiro-me, por exemplo, ao modo como na prática têm sido aplicados os contratos de leitura.

O Plano Nacional de Leitura surgiu também com a clara intenção de motivar todos a ler mais e melhor. E, com efeito, muitos mais livros passaram a circular pelas escolas, pelas bibliotecas escolares mas mais não significa melhor, quer dizer o facto de haver mais quantidade de material disponível não significa que a forma como a leitura está a ser trabalhada seja, em alguns casos, formadora de leitores mais competentes. Mais fluentes, não temos dúvidas, porque, como a grande maioria dos investigadores garante, aprende-se a ler, lendo, contudo não se pode ficar pela simples animação leitora. Esta é válida como ponto de partida, como motivação, mas não esqueçamos que ler “supone un ejercicio, un trabajo cognitivo e metacognitivo, un movimiento recursivo de la inteligencia y de la afectividad, de la memoria, del lexico, del imaginario social y simbólico y, en última instancia, de los conocimientos referenciales que uno alberga en su personalidad.”(Moreno,2003:9). Por isso, parece-nos fundamental que se verifique também um incremento da leitura compreensiva, pois só através desta se atinge a compreensão leitora e só assim conseguiremos leitores críticos e competentes.

Ler, como diz Santos (2000: 83), é conseguir adaptar-se às diferentes situações de leitura, de textos e de objectivos; “O verdadeiro leitor é o leitor polivalente”.

Por tudo o que foi dito fica claro que é fundamental continuar a investir na motivação para a leitura para que as crianças e os jovens não considerem o acto de ler com algo extraordinário e exótico. Esta motivação deve, pois, iniciar-se bastante cedo, numa fase muito precoce, antes de entrar na escola. A família tem um papel preponderante no desenvolvimento do gosto de ler, criando expectativas positivas em relação à leitura. Com efeito, quanto mais altas as expectativas iniciais, mais probabilidades de se formarem bons leitores.

Esta apetência pela leitura deverá continuar a ser incrementada pela escola e pelos professores, apresentando a leitura como ponte para o acesso ao conhecimento e à imaginação; “ a escola pode ser o lugar onde, enquanto se ensina o ler, se desperta a fantasia. O tempo e o modo de ler podem ser vividos na escola como quem aviva um desejo (...) fazendo dos livros um espaço pessoal de liberdade(...)” (Soares, 2003:70). Mas a leitura deve também ser apresentada como ponte para o autoconhecimento, pois é através dos livros que nós nos conhecemos a nós próprios, ao identificarmo-nos com as personagens vemos alguém a descrever-nos a nós próprios. Parece

que o pouco que conhecemos de nós próprios nos é transmitido pela personagem de um livro qualquer.

Portanto o ambiente, família e escola, molda-nos enquanto leitores. Assim, “Se os bons leitores são moldados pelo seu ambiente e conseqüentemente se tornam melhores leitores, então deve-se proporcionar o maior número possível de estímulos de leitura (...) como um esforço pedagógico que procura desenvolver a literacia” (Alçada, 1994).

Mas será que, de facto, a escola se deverá preocupar assim tanto com a motivação para a leitura? Não será o acto de ler um acto ao qual se adere de forma livre e consciente, sem «imperativos»? Não deveriam os professores preocupar-se mais com o desenvolvimento da compreensão leitora do que com o prazer de ler?

Ficam as palavras de Moreno (2003: 13) “ Los profesores e las escuelas no son responsables de los niños y adolescentes que no quieren leer, sino de los que no saben leer. (...)Pues lo importante y decisivo es esto: que sepan leer, que comprendan y entiendan lo que leen. Porque sin comprensión no hay nada. Ni deleite, ni afición, ni hábito, ni reconstituyentes simbólicos, ficcionales o metafísicos. Que más tarde quieran leer o no, es asunto de su voluntad, de su carácter y de su temperamento.”.

## 2. Mediação leitora

*“(...) os meus encontros com livros têm sido uma questão de acaso, como aqueles estranhos seres que, no décimo quinto canto do Inferno de Dante «se entrelham quando a luz do dia se desvanece na noite e uma nova lua aparece no céu» e subitamente encontram numa aparência, num olhar, numa palavra, uma irresistível atracção”*

Alberto Manguel, in “Uma História da Leitura” , 1999

Recordo que quis ser professora porque nos já tão distantes anos da minha passagem pelo 2º ciclo uma professora de Francês, já reformada mas a viver na minha cidade ainda, me seduziu para o ensino através do recurso a diversas actividades pouco usuais naquela época. Era, à época, um pouco visionária. A sua actuação foi marcante, como deve ser a de qualquer professor ao contactar com os seus alunos.

Com efeito, «ensinar» etimologicamente significa «designar, marcar», do verbo latino «insignire». Relacionando com o acto pedagógico, será a actuação para deixar marcas no espírito do aluno, levando-o a «apreender», isto é a «segurar, agarrar» o conhecimento, a informação transmitida. No actual contexto, é também essa a função do mediador de leitura, levar os alunos a «agarrar» os livros, a fazer leituras de textos e obras realmente significativos tendo em conta os seus conhecimentos prévios e, posteriormente, lançá-los em voos mais altos.

Vejam também o significado mais específico de «mediação»: começou por designar, num primeiro momento, “o acto ou efeito de mediar, acto de servir de intermediário entre pessoas, grupos, partidos, a fim de dirimir divergências ou disputas”; noutros contextos pode designar diferentes situações: na religião, a intercessão em relação a um santo; na perspectiva jurídica, a aproximação não autoritária de partes em litígio; na música, a divisão de um versículo em duas partes. (Althaus, 2008:3). A mediação no processo ensino-aprendizagem é definido por Maheu (2001), citado em Althaus (2008:3), que diz que “ Mediar não significa tão somente, efetuar uma passagem, mas intervir no outro pólo, transformando-o. A mediação na esfera educativa guarda o sentido da intervenção sob inúmeras formas, desde as modalidades mais amplas — como a mediação sociopolítica que pratica a escola/o fenómeno educativo face aos alunos que se formam — às modalidades que se inserem no âmbito da prática pedagógica, onde se posiciona, primordialmente, o professor como mediador”.

Althaus (2008:5) distingue ainda duas categorias na relação de mediação que se estabelece em contexto educativo:

- operações lógicas, que visam a activação dos processos mentais dos alunos,
- operações estratégicas, que visam influenciar o andamento da aprendizagem do aluno, guiando as actividades intelectuais.

Deste modo, o professor, na relação de mediação com o aluno (operações lógicas): expõe, define, explica, compara, associa, justifica. Também questiona, verifica, encoraja, avalia, motiva (operações estratégicas).

Nesta perspectiva, a promoção da leitura, enquanto actividade destinada a encorajar e motivar insere-se nas operações estratégicas.

Assim, a «mediação leitora», neste sentido, consistirá num conjunto de actividades, destinadas ao aluno de forma a provocar-lhe a vontade de ler, realizadas por um mediador, normalmente um adulto (pai, professor, educadores...).

Na infância e adolescência, a compreensão leitora não está ainda plenamente desenvolvida e por isso é necessária a presença de um mediador adulto que funcione “ como ponte ou enlace entre os livros e os primeiros leitores”, (Cerrillo, 2006: 35) facilitando a criação de hábitos leitores, a selecção das leituras tendo em conta a idade e o interesse dos leitores. Mas esta ponte não deve ser entendida como estática, tendo em conta a própria etimologia da palavra mediação, ela promove a aproximação das partes, é intermediária.

Na linha do que referimos no ponto anterior, o primeiro mediador de leitura de uma criança actua no âmbito familiar (Cerrillo, 2006: 43). Estes deveriam possuir alguma preparação, sobretudo ter a consciência de que a leitura não se impõe, se propõe; que os livros não agradam a toda a gente; e realizar um conjunto de actividades que foram já anteriormente referidas no ponto anterior.

O segundo mediador de leitura é o professor que, tal como o mediador familiar, muitas vezes não se encontra devidamente preparado para actuar junto da criança ou do jovem, a quem é atribuído diversas funções específicas:

- Criar e fomentar hábitos leitores estáveis
- Ajudar a ler por prazer
- Orientar as leituras extra-curriculares
- Coordenar e facilitar a selecção segundo a idade e os interesses dos destinatários
- Preparar, realizar e avaliar actividades reflectidas e sistemáticas de animação de leitura

Contudo é-lhe também exigido que possua um conjunto de requisitos fundamentais à prossecução de uma mediação leitora mais eficaz. Acima de tudo exige-se que o mediador adulto seja um adulto leitor, capaz de conseguir transmitir o seu gosto pela leitura; deve conhecer o grupo com que trabalha, conseguindo a sua participação activa nas actividades desenvolvidas, mostrando-se convicto do seu trabalho que deve realizar de forma entusiasta, profissional e criativa; deve ainda possuir uma formação literária e didáctica mínima, que lhe faculte conhecimentos

relacionados com o processo leitor e as técnicas mais usuais de promoção da leitura, com leituras literárias, situadas à margem do cânone escolar, entre outros. (Cerrillo, 2006:44-45).

O principal mediador de leitura na escola esteve sempre muito associado ao professor de Língua Materna, que tinha (e muitos continuam a ter) exclusivamente formação para leccionar os conteúdos da sua disciplina e estava (e alguns continuam a estar) mais preocupado com o cumprimento dos Programas do que em estimular a leitura.

Com o aparecimento da figura do professor bibliotecário, a tarefa de promoção da leitura em meio escolar deslocou-se. Contudo, a mediação continua a exigir “ um trabalho metódico, dedicado e paciente, pois os resultados esperados não são imediatos. É preciso persistência, afecto e profissionalismo, e acima de tudo, motivação e capacidade de sedução. A todo este árduo trabalho queremos acrescentar a importância do papel do mediador/professor bibliotecário enquanto leitor. Joaquim Guerra propõe-nos duas ideias que importa registar: i) “mostrar aos alunos o seu comportamento de leitor, partilhar estratégias, ler em voz alta, etc,” e acrescentamos: colocar-se ao mesmo nível dos alunos, revelando abertamente as suas características de leitor; ii) “conceber situações de aprendizagem do foro da meta-aprendizagem que tornem os alunos conscientes das suas estratégias de compreensão (1999: 41)”. (Mateus, 2009: 57).

Efectivamente, o mediador deve ajudar a criança ou o jovem a criar os mecanismos de antecipação próprios da leitura, promovendo a sua implicação na história. Deve também ser capaz de favorecer o questionamento do texto como forma de ampliação do mundo do leitor, estabelecendo ligações com a vida real da criança. Desta forma se permitirá o desenvolvimento de um potencial crítico, realizando aprendizagens significativas, como já referimos noutra momento do nosso trabalho. Assim, o mediador de leitura continua a promover a capacidade de interpretar, eger, debater e criticar. É um trabalho árduo porque terá de se envolver com leituras de diversos tipos, tentando atingir objectivos diversificados: informação, instrução, diversão, imaginação (Cerrillo, 2006: 44).

Com efeito, no seu trabalho, o professor mediador deparar-se-á com um conjunto de constrangimentos para levar a bom termo a sua tarefa, relacionados com a desvalorização social da leitura em favor de novos meios tecnológicos (que, não obstante, poderão ser utilizados como motivação para a leitura). Outras dificuldades com que o mediador professor se depara estão relacionadas com a insistência na aprendizagem mecânica da leitura, sem uma atenção específica aos mecanismos da compreensão leitora, a consideração da leitura como uma actividade demasiado séria e aborrecida, a falta de condições para desenvolver actividades de leitura e, em especial, a

tendência para identificar «livro» com o «manual». Como refere Moreno (2003:12) “Estamos muy acostumbrados a dejar-nos llevar por la inercia pedagógica que se deriva del uso continuado del libro de texto. Pero bien sabemos que los libros de texto aunque abordan la competencia lectora desde un punto de vista teórico en sus introducciones, naufragan ostensiblemente en la propuesta real que hacen para su desarrollo.”

### 3. Manual escolar

*“Sally (para Charlie Brown): Estive a ler poemas na escola, mas não os entendo. Como posso saber se gosto do poema?  
Charlie Brown: Logo te dizem.”*

Charles Schultz, citado por Colomer  
in “La enseñanza de la literatura como construcción del sentido”

A adopção da designação de manual escolar reside no facto de estes livros serem facilmente manuseáveis quer pelo seu tamanho quer pelo seu conteúdo, pois contêm saberes básicos essenciais. São centrais no processo ensino-aprendizagem, pois assumem-se como garantia estruturada de conhecimentos e práticas. Por outro lado, o manual escolar surge em muitos casos como o único livro a entrar em algumas famílias, constituindo-se como elo de ligação com a escola, isto é, possibilita que os pais assegurem uma função de monitorização das aprendizagens dos filhos.

No que aos professores diz respeito, o manual surge na maior parte dos casos como uma ferramenta indispensável, que, nas suas planificações, partem do manual e não dos programas. Além disso, a utilização do manual em sala de aula permite-lhe dedicar-se a determinados alunos, enquanto os outros realizam tarefas do manual.

A legitimidade do manual no contexto educativo é-lhe conferida pelas inúmeras referências que lhe são feitas, desde a Lei de Bases, no artº 41º -2 que lhe confere o estatuto de “recurso educativo privilegiado”, à circular 14/97 em que lhe são atribuídas funções que devem “contribuir para o desenvolvimento de capacidades, para a mudança de atitudes e para a aquisição dos conhecimentos propostos nos programas em vigor”, passando pela circular nº 7/2000 do DEB onde se atribui mais um novo valor ao manual escolar, que deve contribuir “também, através de

valores que explícita ou implicitamente veicula, para a formação cívica e democrática dos alunos”. De igual modo acentua-se a sua importância na aquisição de conhecimentos, atitudes e hábitos de trabalho designando-o com um “(...) auxiliar do processo de ensino e de aprendizagem, o manual escolar visa contribuir para a aquisição de conhecimentos e para o desenvolvimento de capacidades, atitudes e hábitos de estudo”.

Nesta perspectiva o manual apresenta-se como um texto normalizador que apresenta as suas verdades como verdades absolutas e espera que sejam seguidas, tornando-se o suporte por excelência das práticas lectivas, condicionando quer os conteúdos quer as formas de os transmitir.

De uma forma geral, os estudos realizados sobre manuais de Português apontam para as mesmas características: i) uma leitura e um leitor «formatados», isto é, o próprio manual define o percurso interpretativo que deve ser seguido, assumindo-o como o único válido e que deve ser tido em conta na leitura efectuada na Escola; ii) sentidos «prontos-a-usar»: o autor do manual, quer ao descrever o que observa, quer ao tirar conclusões sobre o que leu, quer ainda ao avaliar o texto, desde logo projecta o seu envolvimento com os textos, dando-os a ler aos alunos à semelhança da leitura já por si efectuada; iii) uma leitura imposta e efectuada sob controlo, que decorre das características anteriores, pois o leitor dos textos dos manuais vê-se, de imediato, confrontado com limitações várias à sua intervenção sobre o texto e com a obrigatoriedade de responder dentro de um determinado quadro, já definido pela solicitação que lhe é apresentada; iv) a redução das operações de leitura à identificação e à confirmação, pelo que se está “(...) perante um contexto muito pouco diversificado de movimentos de leitura (...)” (Dionísio, 2000: 311); v) a existência de “textos transparentes”, ou seja, de textos que claramente evidenciam os sentidos que o leitor deles deve extrair, logo, de textos que não possibilitam leituras várias, assim exercendo um forte controlo sobre a actividade interpretativa do aluno, que vê o seu papel como leitor desvalorizado.

Ao longo do tempo, os manuais escolares, e também os de Português, foram sofrendo transformações e começaram a incluir uma grande quantidade de «acessórios» (livros do professor, cadernos de actividades, documentos e actividades diversificadas); surgiram também edições para-escolares que incluem um pouco de tudo: desde gramática, a exercícios sobre conhecimento explícito da língua. Verifica-se que os manuais procuram acompanhar, pelo menos em teoria, a evolução das políticas educativas, tentando adaptar-se às reformas introduzidas, mas não raras vezes se verificam contradições, entre as declarações dos «textos de abertura» dos manuais e as práticas aí propostas. Enquanto os textos iniciais veiculam uma posição que se aproxima muitas vezes dos paradigmas pedagógicos emergentes, referindo a valorização do leitor, as práticas pro-

postas mostram precisamente o contrário, não promovendo o leitor crítico e reflexivo e prevendo-se leituras únicas e o reconhecimento e a aceitação de sentidos percebidos por outros (Dionísio, 2000: 402-403). De facto, os manuais impõem não só o conjunto de textos considerados legítimos mas também as normas de comportamento face ao texto, “configurando as capacidades de os compreender e interpretar e a vontade de os ler” (Dionísio, 2005b:). Os manuais impõem interpretações de leitura e os questionários só aparentemente promovem a autonomia de respostas, visto que as propostas de trabalho apresentadas, como refere Pereira (2008:25), citando Viana e Leal (2002), “contemplam, sobretudo questões que implicam respostas utilizando verbatim. A quase exclusividade deste tipo de solicitação conduz as crianças a rapidamente «aprenderem» que basta localizar no texto as «palavras-chave» que aparecem nas perguntas, transcrevendo as frases em que elas se incluem”.

As leituras surgem formatadas pela existência deste tipo de questionários mas também pela proliferação dos chamados paramanuais (livros sobre as obras e resumos das mesmas) que valorizam o espírito científico e o conhecimento dos factos em detrimento da vivência emocional. Ao mesmo tempo os textos literários raramente são entendidos e trabalhados nesta sua dimensão, sendo “maioritariamente tratados na sua univocidade, omitindo-se as suas dimensões pluri-isotópicas e polissémicas, não permitindo ao leitor experimentar uma relação afectiva com o texto literário(...)” (Simões, 2008:92). Recusa-se ao leitor a possibilidade de reconhecer a língua na sua omnifuncionalidade semiótica, visto que não lhe é dada a possibilidade de explorar as potencialidades literárias utilizadas no texto literário, sendo conduzido para interpretações literais e objectivas, fazendo com que a língua seja entendida unicamente na sua dimensão utilitária e funcional. Mesmo que os seus usos simbólicos e metafóricos estejam presentes no texto literário incluído no manual, por norma os questionários não lhe conferem a pertinência desejada. Este modo de actuar revela-se particularmente gravoso, pois como a língua é só trabalhada e analisada na sua vertente mais prática, os leitores não desenvolvem competências no sentido de a reutilizarem de outra forma, sendo que as práticas de escrita também são prejudicadas, bem como lhes está a ser negada a possibilidade de acesso ao exercício da cidadania. Além disso, fica com a ideia de que a língua literária é algo inacessível, um mero *sermo pulchrior* ou uma forma imperfeita da linguagem mais correcta representada pela linguagem dita corrente ou utilitária.

Com efeito, na escola, muito devido à utilização excessiva e acrítica do manual, tem sido desvalorizada a interpretação enquanto actividade de formulação de hipóteses e desenvolvimento da capacidade argumentativa e reflexiva. É neste sentido que Matias (2004: 3) refere “É a realiza-

ção de alguns procedimentos próprios dos processos de elaboração que (...) mais têm sido negligenciados e desvirtuados em contexto escolar dada a interferência dos guiões de leitura de sentido único que proliferam nos manuais escolares, bem como a inclusão antecipada de textos metalinguísticos de natureza explicativa ou crítica”. E acrescenta que estes textos também têm uma função a cumprir, mas “integrados no momento mais propício e não num momento que pode ser inibidor da apropriação de nutrientes salutareos para o desenvolvimento das capacidades de raciocínio”. É através da aplicação destes processos de elaboração que o leitor activa a sua capacidade de previsão, reflecte sobre o texto, envolve-se afectivamente com ele e elabora respostas pessoais, integrando e activando os seus conhecimentos prévios. As leituras escolares têm vindo a secundarizar a dimensão de experiência individual e de vivência interior dos leitores, mantendo-se a comunicação num nível colectivo, marcado por manifestações acríicas em que não se promove o aperfeiçoamento pessoal, se esquece o aluno/leitor, adulterando-se o texto literário ao secundarizar os efeitos estéticos que veiculam.

O manual escolar, e os textos aí incluídos, podem ser entendidos como “textos de um só sentido, de uma só leitura e, por isso mesmo, afectados por um grau muito forte de normatividade” (Dionísio, 2000:401). Este totalitarismo do manual condiciona inclusive a atitude do professor e revela “o grau de desprofissionalização dos professores que assim vêm alienada uma parte significativa das suas decisões profissionais especializadas. Facto que acentua, ainda mais, a necessidade de submeter a escrutínio sistemático textos desta natureza. Como condição para que os professores não sejam, de facto, exterminados.” (Castro, 1999:195).

Como temos vindo a dizer, pretende-se que a leitura seja promotora de aprendizagens significativas, activas, socializadoras e que respeitem os interesses e as necessidades de cada leitor, levando o leitor a uma adesão voluntária e emocional com o texto literário. Fernando Azevedo (2006a: 54) defende que o modo de concretização de tal tarefa passa pela eliminação das linhas de leitura, sendo o texto literário apresentado em estado puro, sem cortes, adaptações e sem propostas de actividades redutoras ou reformulando-as tendo em conta um conhecimento profundo e reflectido do que é a língua. Em última análise defende-se a substituição do manual escolar pela obra literária na sala de aula, isto é, levando de facto o texto literário para a prática pedagógica, promovendo uma redefinição do papel do manual em contexto pedagógico, deixando de ser entendido como a única bibliografia que o professor conhece e usa, e deixando também de organizar a sua prática lectiva com base nas sugestões e conteúdos dos livros didácticos. É pois necessário que o professor adquira um sólido suporte científico no que diz respeito aos estudos

literários e aos estudos linguísticos de forma a que, na sua prática lectiva, exercite o domínio da leitura e da interpretação textual de uma forma integradora com a prática da língua e conduzindo os alunos à descoberta de uma escrita e leitura criativas, onde se podem manifestar todas as potencialidades da língua.

A leitura literária encontra-se, nos manuais, muito reduzida a uma concepção de compreensão muito restrita, na medida em que compreender não implica a participação na construção dos sentidos textuais mas a identificação de dados previamente demonstrados, o que cria condições para tornar os leitores em consumidores (e consumidores entediados) e não em intérpretes, receptores acrílicos (Dionísio, 2000 :403-404). “(...) As experiências prévias de leitura, as concepções (...) sobre a prática da leitura e do papel da escola, as concepções dos professores quanto à função de regulação dos manuais, a forma como os alunos se relacionam com os saberes e as práticas escolares de leitura são factores que (...) afectam significativamente as características da comunidade de leitores que a escola forma. (...)”.

Se como temos vindo a desenhar nas últimas páginas o que se pretende com o ensino da leitura e em especial com o ensino da leitura literária é a promoção de leitores capaz de reorganizar o seu pensamento, argumentando, desenvolvendo a capacidade crítica e reflexiva e ao mesmo tempo o prazer pela leitura, então os manuais escolares estão longe de atingir os seus objectivos. (Dionísio, 2000:404).

Urge pois modificar a actuação na sala de aula e a utilização do manual, repensando também a forma de promoção da leitura literária. São vários os estudos que atestam a importância do contacto com a literatura e consequente desenvolvimento da competência leitora, pois só assim o leitor conseguirá estabelecer um diálogo proveitoso e prazeroso com o texto. Matias (2004:5) sugere que “em vez de nos deixarmos encantar com a destreza discursiva de pseudo leitores activos reprodutores de leituras canónicas alheias, é preferível dar espaço para que a singularidade de cada aluno leitor se possa manifestar(...)”. E propõe um conjunto de práticas pedagógicas propiciadoras da descoberta e exploração de respostas pessoais a obras de leitura integral, que se aproximam muito do que é proposto pelos **Programas de Leitura Fundamentados na Literatura**. Estes surgem como um complemento às práticas de leitura tradicionais, nomeadamente as veiculadas pelos manuais escolares, no âmbito do desenvolvimento de competências na língua materna e pretendem constituir-se como uma estratégia possível para o fomento da competência literária necessária e essencial na formação de leitores críticos e competentes.

No entanto, introduzir a literatura na aula não chega, é preciso saber trabalhar com ela, tendo a consciência de que a ela devem estar associados momentos de deleite, de descoberta pessoal e não de imposição ou dever a cumprir, e que seja propiciadora de respostas pessoais e afectivas para que os alunos percebam porque gostam ou não de literatura, e não fiquem à espera de que alguém, como Sally e Charlie Brown na citação inicial, lhes diga o que pensar ou sentir.

#### 4. O Programa de Leitura Fundamentado na Literatura( Literature-based Program)

*“Literature should be at the heart of our literacy programs. (...) literature inspires us and informs us; it nurtures our imaginations; it moves us to laughter, to tears, and to action.”*

Yopp e Yoop, in “Literature-based reading activities”,2006

O *Literature-based Program* surge no contexto da corrente teórica do *Whole Language Approach* e anseia mudar paradigmas tradicionais do ensino-aprendizagem da língua e da literatura.

A teoria do *Whole Language Approach* foi criada nos anos 80 por um grupo de educadores americanos que pretendiam ajudar crianças a aprender a ler. Opõe-se à corrente tradicional que durante anos ensinou a ler através de métodos unidireccionais em que o que importava era que a criança interiorizasse um conjunto de competências aprendidas sequencialmente, em contacto com materiais de leitura básicos, em que o vocabulário era controlado e o ensino da leitura, da escrita e da oralidade funcionavam de forma separada.

Ainda que actualmente se tenha verificado uma preocupação crescente com a motivação para a leitura (de que já falámos anteriormente), incentivada inclusivamente pelo discurso dos programas da disciplina de Português, a verdade é que nas práticas lectivas quase nada mudou, verificando-se ainda as metodologias já referidas e continuando o manual a ser «o rei e senhor» (com todas as consequências negativas que daí advêm).

A corrente do *whole language approach* defende que a linguagem não se aprende da parte para o todo, mas vice-versa, promovendo uma aprendizagem integradora da linguagem, da leitura

e da escrita, centrando-se nas crianças e nas suas experiências reais. Deste modo, “ as crianças devem procurar construir sentidos a partir de textos autênticos, não sendo necessários, neste contexto, os manuais escolares, mas devendo abundar materiais de leitura genuínos” (Simões, 2008: 82). As aprendizagens realizam-se a partir das necessidades efectivas de cada aluno, desenvolvendo-se o ensino da literatura através de um processo indutivo de descoberta, em que a escrita surge naturalmente associada ao processo de leitura e é resultante de trabalhos em *workshops*, onde as crianças revêem e reescrevem os textos, com a ajuda do professor ou de colegas. Incrementa-se o trabalho colaborativo, sendo que o professor não é visto como o único capaz de fornecer a informação desejada. Neste contexto, o professor surge como um facilitador do processo de ensino e aprendizagem, motivando, guiando. Percebe-se que o papel do professor resulta diminuído, em que o que é importante não é a explicação da matéria, mas o envolvimento criado com os alunos.

O professor que pretender desenvolver actividades desta natureza tem de possuir uma formação bastante diversificada e contar com possíveis resistências dos pais e até dos próprios alunos.

Esta dimensão do ensino da leitura implica o contacto com material literário de qualidade e que os alunos, as suas emoções e imaginação sejam espicaçados pelo que lêem, pois assim tornar-se-ão não só leitores como melhores leitores, uma vez que desenvolvem o seu vocabulário e, através da partilha das suas emoções e sentimentos, o desenvolvimento da sua expressão oral e escrita.

É nestes pressupostos que Hallie Kay Yopp e Ruth Helen Yopp(2006) fundamentam o seu programa de leitura, considerando que a presença de literatura de qualidade é essencial à aprendizagem dos alunos e que os professores devem envolver os seus alunos de forma a que estes respondam à literatura de uma forma enriquecedora, estabelecendo ligações com ela e levando as suas próprias experiências, pontos de vista, para o texto literário. No fundo, os alunos deverão levar-se a eles próprios para dentro da literatura.

Estas autoras fazem notar que a investigação reconhece que o uso a literatura proporciona de muitas formas o desenvolvimento da literacia, visto que

- facilita o desenvolvimento da linguagem
- incrementa a competência leitora
- influencia de forma positiva as percepções e atitudes dos estudantes em relação à leitura

- influencia a capacidade de escrita

Consideram também que o valor da literatura se torna óbvio e que, como se diz logo no início deste tema, *“Literature should be the heart of our literacy programs”* porque ela alimenta a imaginação, promove o prazer e apoia o conhecimento de nós próprios, dos outros e do mundo em que vivemos. Só com textos autênticos, convincentes e contextos de aprendizagens significativos se conseguirá atingir uma literacia de qualidade.

Pelo facto de este programa valorizar o aluno, os seus conhecimentos, as suas experiências e vivências na construção de sentidos de um texto literário, defendendo que a aprendizagem se realiza através desses mesmos conhecimentos e vivências, e incentivar o trabalho colaborativo, promovendo a partilha e a interacção, defendem as autoras que é influenciado por três correntes teóricas:

- 1- A teoria do *Reader Response Criticism* teve o seu desenvolvimento em especial com Rosenblatt (1938), realça que todas as contribuições do leitor para o processo de leitura são tão importantes como as do autor e que sem o leitor o texto não passa de signos numa página. As experiências do leitor, as suas crenças, atitudes e conhecimentos influenciam a sua leitura do texto e são também influenciados pelo próprio texto. Realiza-se uma transacção entre leitor e texto que depende da postura (estética ou funcional) que o leitor assume no momento da leitura e que varia conforme o texto, a situação, o momento. A postura desejada é a estética e é essa que os professores devem incentivar, promovendo respostas pessoais aos textos e incitando o envolvimento com o texto através dos diferentes *backgrounds*, emoções e experiências. Devem ainda respeitar as diferentes interpretações, rejeitando a noção de resposta única e unívoca e apoiar os alunos na revisão e reflexão das suas interpretações, sugerindo que revisitem o texto e partilhem as suas opiniões.
- 2- A teoria cognitivo- construtivista destaca a importância do leitor no processo de leitura e a prática da sala de aula. Na perspectiva desta teoria, os leitores não são *tabulas rasas*, vasos vazios, mas possuem teias de conhecimento e experiências que trazem para o texto e usam enquanto constroem percepções relativamente a uma selecção de leitura. Por isso, não há duas interpretações iguais. Esta teoria enfatiza a natureza activa da leitura, pois a construção de sentidos resulta de um trabalho cognitivo em que quanto mais complexo é o texto mais trabalho cognitivo é necessário. Os professores

influenciados por esta teoria proporcionam tempo e oportunidades para que os estudantes pensem sobre o que já sabem e expandam a sua rede de conhecimentos de várias formas, incluindo aprendendo com os que os rodeiam. Apreciam também a subjectividade do acto de ler.

- 3- A teoria sociocultural, baseada no trabalho de Vigotsky (1978), valoriza a natureza social da aprendizagem, e defende que esta é fundamentalmente um processo social construído a partir das interacções sociais entre os aprendentes. Considera-se que o nível de profundidade da compreensão do texto ocorre unicamente através das interacções com os outros. Os professores promovem muitas oportunidades para os alunos trabalharem em conjunto, organizando e estruturando a sua aula em redor da troca de experiências de aprendizagem e discussão entre os estudantes. Esta discussão deve ser descentralizada, sendo as discussões orientadas por eles e guiadas pelas respostas pessoais ao texto. O facto de o professor não participar na discussão pode ser motivação para que alunos com mais dificuldade participem na presença do professor o poderem fazer. (Yopp e Yopp, 2006: 2-4)

O programa organiza-se em três momentos essenciais: as actividades de pré-leitura, as actividades para durante a leitura e as actividades pós-leitura, possuindo cada um objectivos específicos.

As actividades de pré-leitura pretendem activar e construir competências inferenciais, através da exploração de elementos paratextuais, como a capa, o título, as ilustrações. Estimula-se o aluno a expressar e partilhar as suas ideias e experiências, promovendo respostas pessoais e afectivas, acentuando que essas respostas são importantes, e levando-os a pensar em ideias sobre um livro antes de este ser lido. Dessa forma "When students think and talk about issues, events, or ideas in a reading selection before they read about them in the book, they may feel a greater sense of connection to the book and gain a deeper appreciation for the events, experiences, characters and other book content." (Yopp e Yopp, 2006: 18).

Pretende-se ainda levar os alunos a responder de forma pessoal ao texto, a activar conhecimentos prévios sobre temas ou conceitos abordados no livro, a desenvolver a linguagem/expressão oral, a estabelecer objectivos para a leitura, despertar a curiosidade e motivar para a leitura. Estas actividades são também importantes porque oferecem ao professor informação sobre a preparação que os alunos possuem para interagir com a obra seleccionada e fica a saber que tipo de apoio tem de providenciar para assegurar interacções significativas.

As autoras sugerem diversas actividades, como

- Os guias de antecipação<sup>3</sup> em que se questionam os alunos sobre se concordam ou não com assuntos ou ideias que mais tarde irão ser explorados.
- os opinários/questionários são instrumentos que ajudam os leitores a examinar os seus próprios valores, atitudes, opiniões relacionando-os com determinados assuntos, mas não se pretende uma resposta correcta.
- As caixas de livros/caixas literárias estimulam o pensamento, convidam à especulação e espicaçam a curiosidade sobre a acção, as personagens, os espaços através da apresentação de pistas/objectos/imagens
- Os segmentos de livros (book bits) são frases ou excertos do livro que permitirão ao leitor inferir informação acerca da história, partilhando as suas opiniões com os colegas antes da interacção com o texto.
- Os mapas de contraste facilitam os alunos a pensar em ideias relacionadas com temas contrastantes antes de os encontrarem no texto.
- Os mapas K-W-L (know, what to know, learned) permitem aos alunos perceber o que já sabem acerca de um tópico e o que ainda precisam saber, identificando questões que devem fazer para atingir a informação necessária.
- Os mapas semânticos podem ser utilizados para construir vocabulário ou para activar e organizar conhecimentos prévios dos alunos sobre um determinado assunto.
- Prever-predizer-confirmar : pretende-se que os alunos elaborem previsões sobre temas, palavras que poderão aparecer no texto a partir de um visionamento das imagens e das páginas.
- As experiências concretas/pacotes de imagens promovem oportunidades de os alunos observarem, tocarem, manipularem e experienciarem objectos reais relacionados com o texto, discutindo posteriormente as suas experiências com os seus colegas.
- A escrita/desenho veloz pretende que os alunos estabeleçam ligações entre os seus conhecimentos e experiências pessoais e a informação do texto.

---

<sup>3</sup> A tradução dos nomes das actividades é da nossa responsabilidade

Souza, Moura, Souza (2006) em Azevedo (2006a: 66), apresentam também algumas propostas de actividades no âmbito do uso da literatura enquanto objecto para o ensino da leitura inspiradas no *Literature based reading program*, nomeadamente a Leitura Independente, através da qual os alunos são incentivados a lerem textos resultantes das suas próprias opções e escolhas.

Uma das actividades que faz parte da estrutura da Leitura Independente é o *book talk*, que tem como objectivo despertar o interesse dos alunos e apresentá-los a novos textos. Corresponde a uma partilha breve de informação acerca da obra e do seu enredo, do seu autor, das personagens, das suas próprias impressões de leitura, referenciando o que os catálogos das editoras ou textos de contracapa apresentam.

Outra actividade que se pode integrar nas actividades de pré-leitura, embora não apareça descrita no Programa de Leitura baseado na Literatura de Yopp e Yopp, mas que se integra nesta linha de despertar a curiosidade dos alunos e propiciar a descoberta e exploração de respostas pessoais, activando os seus conhecimentos prévios, e levando-os a empreender a leitura da obra, é as perguntas de expectativa. Esta actividade foi descrita por Matias (2004:5) como “perguntas de expectativa sobre o desenrolar da acção de uma narrativa e, deste modo, pelo contínuo espevitar da sua curiosidade ou interesse por uma personagem ou situação empreendem a leitura integral da obra. As respostas a algumas destas perguntas de expectativa formuladas perante a turma poderão até constituir a tarefa final prevista numa sequência de aprendizagem.”

As actividades para durante a leitura pretendem envolver o aluno em actividades que facilitem e aprofundem a compreensão do texto e estimular respostas pessoais à literatura. De facto sem compreensão, a leitura não existe e a literatura não tem valor. (Yopp e Yopp, 2006: 60). É durante a leitura que os alunos mais activamente devem envolver-se com o texto e construir as suas percepções/sentidos sobre ele, pois só se pode dizer que houve leitura quando se tiver construído sentidos. Ler é construir sentidos. Estas actividades orientam os alunos para a observação e utilização correcta das estruturas do texto, focalizam a sua atenção na linguagem do autor, facilitam a sua reflexão sobre as personagens, temas, acontecimentos, promovem a construção colaborativa de interpretações do texto. Incentivam uma postura estética perante a literatura pois “literature is most powerful and most memorable when students approach it from an aesthetic stance” (Yopp e Yopp, 2006: 60).

Algumas actividades que se podem realizar são:

- Os círculos de leitura/literários pretendem promover respostas pessoais à literatura, desenvolver o pensamento crítico e a capacidade de reflexão sobre a literatura. Os alunos animam discussões com os colegas, tendo cada um assumido um papel específico( animador da discussão, o senhor dos excertos, o ilustrador, o senhor das ligações, o mágico das palavras, o senhor da viagem, o investigador<sup>4</sup>) que são de natureza rotativa.
- Os mapas literários ajudam a aprofundar a compreensão dos leitores, levando-os a identificar e organizar a informação a partir de determinados tópicos que consideram importantes.
- Os mapas de personagem/comportamento possibilitam a análise das personagens através dos seus comportamentos e das relações que estabelecem umas com as outras.
- As teias de personagens são semelhantes, mas nestes os alunos recolhem informações textuais para comprovar determinadas características das personagens.
- Os gráficos organizadores pretendem que o aluno seleccione e organize informação e compreenda as estruturas do texto. Podem ser mapas da história, mapas conceptuais, mapas de sequência de acontecimentos.
- Os mapas de perspectiva da personagem mantêm as vantagens dos mapas da história mas promovem ao mesmo tempo múltiplas interpretações, isto é, obrigam o aluno a colocar-se «na pele» de diversas personagens e a analisar os elementos da história a partir de diferentes perspectivas.
- Os diários de leitura constituem momentos de escrita que promovem a reflexão acerca do texto, a interacção entre leitor e texto e encorajam respostas pessoais à leitura e às personagens. Podem assumir diversos tipos desde os tradicionais diários aos de dupla entrada, aos diários de pares, diários de personagens....
- Os mapas de sentimentos ajudam os alunos a analisar as reacções das personagens a um ou mais acontecimentos num texto literário e permitem também comparar e opor personagens, sendo também benéfico no acréscimo de vocabulário.

---

<sup>4</sup> Designações de Otlia da Costa e Sousa (2007). "O texto Literário na escola: uma outra abordagem - círculos de leitura" in *Formar Leitores*. Porto: Lidel

- Os mapas de contraste aparecem também nas actividades de pré-leitura, mas com uma intenção diferente. Aqui são importantes como forma de recordar os prós e os contras de um determinado acontecimento, por exemplo.
- As dez palavras importantes pretende levar os alunos a seleccionarem as palavras do texto que referem/sintetizam as ideias principais e, após o registo, discutirem as suas opções com os colegas e no final escreverem uma frase em que utilizem essas palavras relacionando-a com a intenção do texto.

As actividades pós-leitura visam melhorar a competência leitora de um texto através da utilização de estratégias de compreensão diversificadas, promovendo de igual modo respostas pessoais e afectivas à literatura de modo a que a leitura passe a ser encarada como uma actividade significativa. Assim, pretendem estimular respostas pessoais, promover a reflexão sobre o texto, convidando os alunos a identificar o que foi mais significativo para eles, facilitar a organização, a análise e a síntese das ideias principais, proporcionando oportunidades de partilha e construção de sentidos e estabelecendo ligações entre obras e com as suas vidas. Desta forma, “The activities promote higher-level thinking while also providing scaffolds for students’ rich interactions with the literature.” (Yopp e Yopp, 2006:100).

Estas actividades proporcionam também experiências de escrita criativa que ajudam a consolidar a aprendizagem da língua e das virtualidades literárias da mesma. De facto, a leitura, a escrita, o ouvir e o falar são habilidades linguísticas intimamente interligadas e que se auxiliam mutuamente.

São diversas as propostas de Yopp e Yopp para este momento de pós-leitura:

- As escalas de pólos opostos permitem que os alunos analisem o comportamento das personagens categorizando os seus traços caracterizadores em escalas de valores.
- As passagens mais marcantes/citações significativas possibilitam que o leitor retorne ao texto e selecione uma passagem, um excerto, uma frase que de alguma forma o tenha marcado e que queira partilhar com os colegas. Esta partilha pode ser feita de forma oral ou escrita.
- As pautas literárias/boletins literários permitem a discussão sobre a personalidade das personagens e a atribuição de valores/classificação às características, formas de estar, de reagir. O aluno justifica a nota atribuída com referências textuais.

- Os gráficos de enredo permitem identificar os principais acontecimentos de um enredo e em seguida transformá-los em gráficos através da sua classificação numa escala, tendo em conta o grau de impacto que tiveram sobre uma determinada personagem.
- Os diagramas de Venn oferecem a oportunidade aos alunos de comparar e opor duas personagens ou acontecimentos através da utilização de dois círculos que se sobrepõem; na intersecção dos dois círculos surgem os aspectos comuns.
- As tabelas de livros permitem comparar diferentes livros do mesmo autor ou temas idênticos em livros de autores diferentes. Os alunos desenvolvem a capacidade de compreensão, análise e síntese e expandem os seus conhecimentos e fomenta-se a interdisciplinaridade.
- As respostas poéticas são um poderoso exercício em que se convida o aluno a reagir ao texto através da elaboração de poemas em verso livre onde expressem os sentidos e os sentimentos apreendidos com a leitura.
- As respostas 3D e os desenhos simbólicos representam formas de resposta não verbal à literatura que, a nosso ver, obrigam a uma interpretação ainda mais profunda do texto lido, pois exigem que o aluno realize uma reflexão sobre o que de facto apreendeu, incrementando a sua criatividade. A partilha posterior permite o desenvolvimento da oralidade e também a revisitação do texto a partir de perspectivas diferentes.

As autoras propõem ainda a elaboração de livros com os alunos, pois consideram que a publicação de livros de alunos é uma extensão natural da leitura e uma forma de integrar a arte da linguagem. Permite o desenvolvimento da linguagem e a criatividade, pois os alunos podem partir das ideias enunciadas pelo autor ou refazer por completo o texto. Podem ainda reescrever determinadas passagens, fazendo mudanças específicas: mudar o sexo da personagem principal, mudar os verbos para outro tempo, mudar de um narrador de 3ª pessoa para um de 1ª, mudar os adjetivos....

As inúmeras actividades elencadas por Yopp e Yopp (2006) surgem como propostas, pois todas elas podem ser adaptadas às situações reais com que cada professor se depara, ou podem inspirar novas actividades. Cada actividade deverá activar no professor respostas pessoais para o trabalho com a sua turma específica. De uma forma geral, o desenho destas actividades foi feito a

pensar em crianças de 1º ou 2º ciclo. A utilização destas linhas orientadoras em crianças ou jovens de idade mais avançada exigirá a transformação de algumas e a criação de novas. O que importa é que a actividade proposta pelo professor na sua sala de aula conduza os alunos a respostas efectivas e afectivas à literatura, através do desenvolvimento da sua competência leitora e do seu espírito crítico. O professor que optar por esta aventura não deverá esperar um trabalho facilitado, mas será certamente muito mais encorajador. Contudo, ele próprio possui algumas responsabilidades, também elas enunciadas pelas autoras Yopp e Yopp. Deverá ser um professor actualizado relativamente ao tipo de literatura para a infância e juventude, pois só se poderá partilhar boas leituras se estivermos familiarizados com elas, deve também promover o acesso dos alunos a uma grande variedade de livros, criando uma boa biblioteca de turma ou seleccionando obras para a biblioteca escolar que reflectam diversidade de géneros, temas e graus de dificuldade. O professor deverá também despender tempo com a leitura, proporcionando momentos de leitura e discussão das obras, partilhando momentos especiais de leitura ou livros especiais com os quais se cruzou ao longo da vida. “*Alegria partilhada, é alegria dobrada*”. É importante que aos alunos seja facultada a oportunidade de se envolverem em experiências de leitura de grande ou pequeno grupo, em pares ou individualmente e que lhes seja dada a oportunidade de também eles partilharem as suas ideias, interpretações, sentimentos num clima de confiança e tolerância que se consegue atingir também através da leitura e partilha de literatura.

Contudo, é fundamental que o professor tenha alguns cuidados na aplicação deste programa, pois deverá conhecer bem os seus alunos, visto que nem todas as actividades são adequadas a todos os tipos de aluno, não deverá desanimar se as actividades não resultarem logo na primeira vez; há que ter em conta que a maior parte dos alunos não está habituada a abordar a literatura de uma forma pessoal. É importante também que as actividades de pré-leitura, durante a leitura e pós-leitura não sejam excessivamente utilizadas, pois poderão provocar o efeito contrário. O que de veras é importante é a promoção do encontro com a literatura e os livros em qualquer oportunidade e a propósito de qualquer acontecimento.

Existem ainda outros Programas de Leitura baseado na Literatura (por exemplo o *Ohio State University Programme* ou o Programa de leitura baseado na literatura da faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista), em especial nos Estados Unidos, Canadá e Brasil, mas inspirámo-nos maioritariamente nas propostas de Yopp e Yopp para desenvolver o nosso estudo, utilizando algumas das actividades por elas enunciadas ou criando outras nelas inspiradas.

**PARTE II**

**O ESTUDO**

**E SUA OPERACIONALIZAÇÃO**

## 1. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

Consideramos que o ensino da literatura na aula de Língua Portuguesa está demasiado centrado nas sugestões enunciadas pelos manuais e nas respectivas propostas de correcção (através do guia do professor), limitando quer a interpretação dos alunos quer a do próprio professor. Este não vê necessidade muitas vezes de investir numa análise mais subjectiva que permita alargar o horizonte dos alunos ou lhes permita trazer para essa mesma interpretação as suas experiências, os seus diferentes *backgrounds*. Da mesma forma, pouca ou nenhuma discussão *inter pares* é admitida.

A literatura tem frequentemente o seu papel reduzido nas aulas de Língua Portuguesa, seja porque o estudo que dela se faz resulta da simples utilização de excertos apresentados nos manuais escolares e respectivos guiões de leitura, seja porque, na realidade, a própria literatura não é o objecto de trabalho, mas os autores e respectivos períodos literários, seja porque a literatura mais não é do que um pretexto para o estudo do funcionamento da língua.

Desta forma, propusemo-nos realizar a abordagem de um conto de Eça de Queirós (“Singularidades de uma rapariga loura”) através de um conjunto de actividades associadas ao Programa de Leitura Fundamentado na Literatura (Yopp & Yopp, 2006), a partir das quais língua e literatura surjam integradas e o seu estudo contribua para a formação de leitores críticos.

Foi, pois, nossa intenção elaborar diversas actividades pedagógico-didácticas de pré-leitura, para durante a leitura e pós leitura propostas pelo Programa de Leitura Fundamentado na Literatura ou nele inspiradas. Posteriormente, foram implementadas em situação de aula numa turma de 3º ciclo, 9ºano, na Escola Secundária/3 Rainha Santa Isabel de Estremoz. Antes, porém, da implementação das actividades foi aplicado um questionário relativo ao tipo de textos e actividades usualmente realizados na aula de Língua Portuguesa.

Pretendemos desenvolver o estudo a partir desta proposta de investigação:

**QUAL A FUNÇÃO/PAPEL DA OBRA LITERÁRIA/LITERATURA NA AULA DE PORTUGUÊS?**

Para se poder concluir acerca dessa função outras questões se colocaram, centrando-se a atenção em três aspectos fundamentais: o aluno, o professor e o próprio objecto. Tendo em conta que o processo de comunicação literária se voltou para uma prática comprometida com a realidade do aluno, que a escola se apresenta como mediadora da relação entre leitor e texto literário e

que o professor tem necessariamente um papel a desempenhar nesta relação, pareceu-nos pertinente organizar o estudo tendo em conta os seguintes objectivos:

1. Identificar o tipo de textos lidos e as actividades realizadas comumente nas aulas de português;
2. Reconhecer o papel fundamental da obra literária na sala de aula e na formação plena do ser humano;
3. Contribuir para a formação leitora dos alunos;
4. Mostrar a relevância da literatura para o estudo da língua;

Entendemos que formando leitores competentes, estamos a contribuir para formar cidadãos com curiosidade intelectual e com sentido crítico. Leonor Cadório a este propósito afirma: “Fomentar o hábito de leitura é propiciar ao aluno um maior conhecimento, mais imaginação, autonomia, espírito crítico e uma maior consciência de si e dos outros” (2001: 42).

## 2. CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

### 2.1 CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

A nossa amostra era constituída por 24 alunos de uma turma do 9º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os 13 e os 17 anos, conforme a distribuição no quadro seguinte:

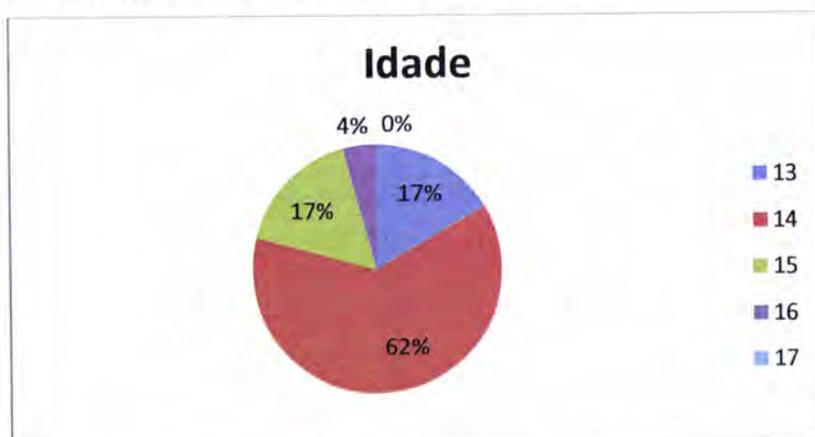


Gráfico 1-Idade dos alunos da turma

Esta turma foi a seleccionada porque revelou ser a turma mais heterogénea quer a nível do perfil dos alunos, mas também a nível do seu contexto familiar, nomeadamente académico e económico. Tinha alunos pertencentes a um meio socioeconómico de classe média alta, média baixa e de classe baixa e o seu local de proveniência era mais diversificado.

Relativamente à formação académica, vejam-se os seguintes quadros, que apresentam a escolaridade de pais e mães da turma:

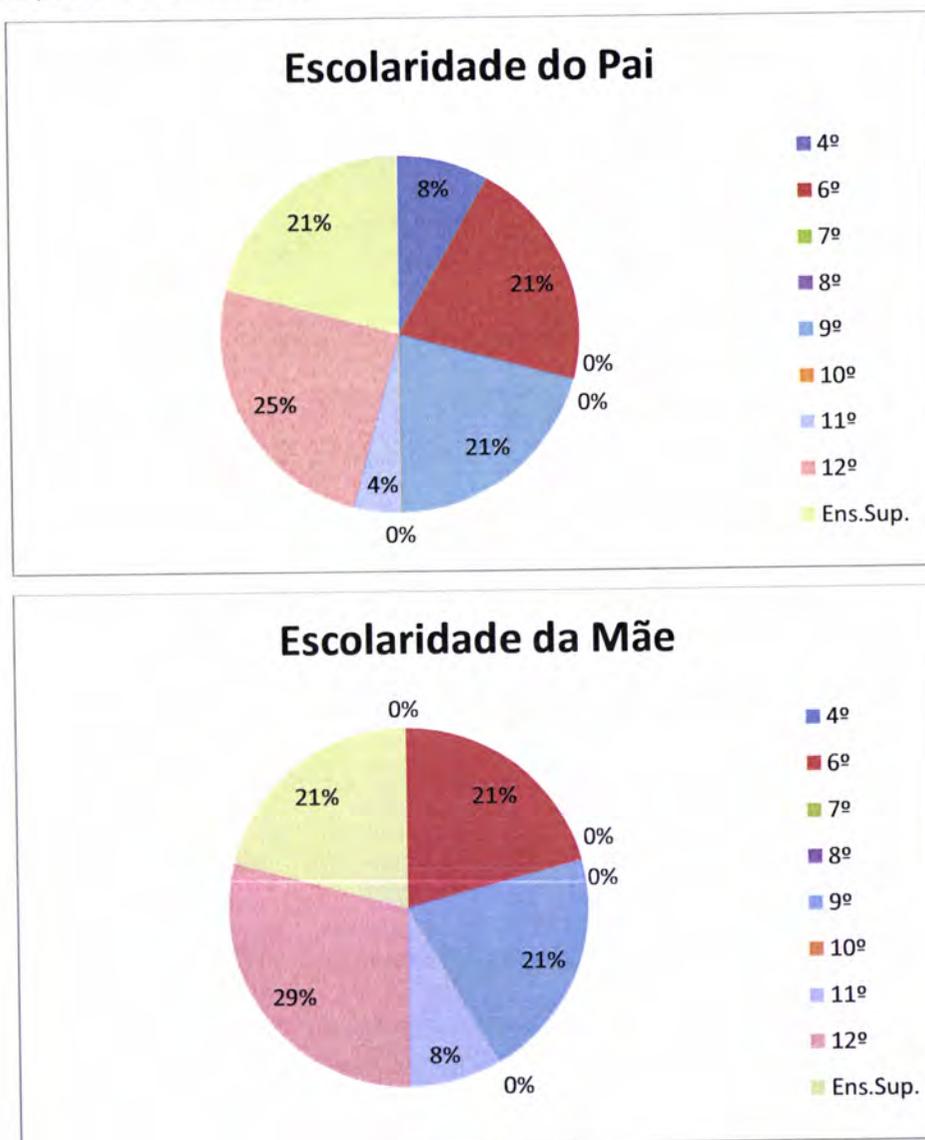


Gráfico 2- Escolaridade dos pais

A heterogeneidade verifica-se claramente ao constatararmos que 7 pais e 5 mães não concluíram o ensino básico; 5 pais e 5 mães completaram o 3º ciclo ; 6 pais e 7 mães concluíram o ensino secundário e somente 5 de cada possui o ensino superior.

Quanto ao local da sua proveniência, esta turma apresentava alunos que moravam na cidade mas também muitos que se deslocavam das aldeias situadas em redor da cidade de Estremoz.

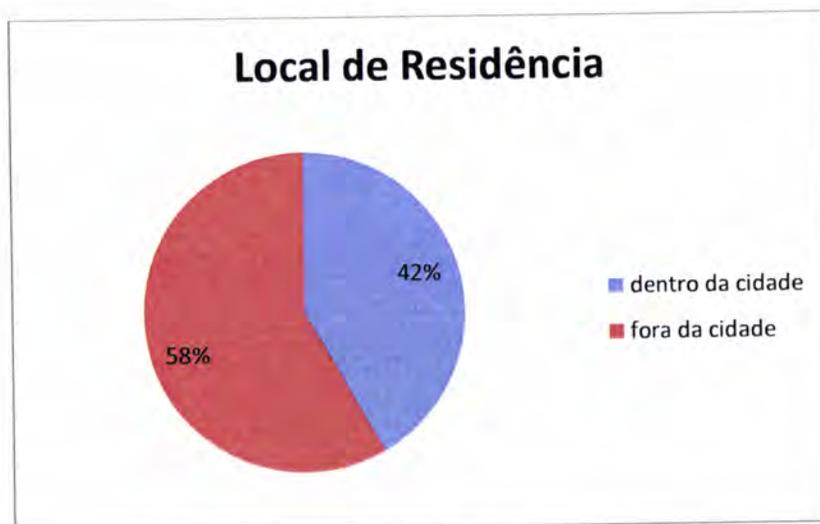


Gráfico 3-Proveniência dos alunos

Convém esclarecer que nos pareceu pertinente a inclusão na caracterização da turma a formação académica dos pais e a proveniência dos alunos, porque considerámos que estes dados podiam ser importantes para o nosso estudo, na medida em que contextualizavam melhor os alunos e poderiam ter alguma influência a nível da sua relação com a obra literária e o acesso ao livro.

Importa informar que, apesar ter sido seleccionada só uma das turmas, as actividades envolveram, na prática, duas turmas, sendo uma delas a TurmaMais. Esta turma é um projecto da Escola Secundária de Estremoz, aplicado no 3.º ciclo, que consiste na existência de uma turma “rotativa” por onde passam, ao longo do ano, por períodos de tempo definidos em conselho de turma, todos os alunos de todas as turmas daquele ano, cujas características académicas se assemelham. Assim, para podermos desenvolver as actividades a que nos propuséramos com todos os alunos da turma seleccionada durante o período de tempo previsto, tivemos de trabalhar também com a TurmaMais, uma vez que em todos os grupos que passaram pela referida turma existiam alunos da turma em estudo.

### 3. METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS

#### 3.1 OPÇÕES METODOLÓGICAS

O nosso estudo enquadra-se no estudo de caso. Referindo Merriam(1988), citado por Bogdan e Biklen,(1994: 89), “ o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, individuo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico”. Seguimos a metodologia proposta por este autores, sendo que o plano inicial do nosso estudo podia ser representado por um «funil»(idem). Assim, partimos de um grupo de alunos inicialmente mais alargado (duas turmas), focalizando posteriormente o nosso estudo numa delas pelas razões já anteriormente apresentadas. Percorremos o caminho com Bogdan e Biklen “ começam pela recolha de dados, revendo-os e explorando-os e vão tomando decisões acerca do objectivo do trabalho. Organizam e distribuem o seu tempo, escolhem as pessoas...” (idem).

Pretendemos, pois, compreender a situação em estudo, sobretudo através da nossa intervenção, ou seja, agindo junto do objecto de estudo – os alunos e a abordagem da obra literária. Desta forma, procurámos aliar a teoria à prática, procurando transformar uma dada realidade através de uma observação participante. Não são de descurar os perigos inerentes a esta modalidade de investigação, nomeadamente a subjectividade e parcialidade, visto que nem sempre é fácil fazer uma descrição detalhada das nossas práticas, mantendo a coerência entre “ o que se pensa e o que se faz” (Silva, 2002, citado por Mateus,2009) . Tentámos manter sempre um grau de objectividade que permitisse a formulação de raciocínios claros na análise dos dados. Não deixamos, porém, de assumir que a nossa subjectividade poderá ter influenciado a leitura que fizemos de alguns dos elementos que fomos recolhendo ao longo do processo.

A nossa investigação constitui um estudo de caso qualitativo na medida em que decorreu em ambiente natural (sala de aula), com um número reduzido de sujeitos (uma turma de 9º ano com 24 alunos) onde, frequentemente, surgiram novos aspectos importantes para investigar. O que se pretendeu portanto e no seguimento de Costa (2007:137) foi realizar “ uma recolha intensiva de informação acerca de um vasto leque de práticas e de representações sociais, com o objectivo tanto de as descrever como de alcançar a caracterização local das estruturas e dos processos sociais que organizam e dinamizam esse quadro social.”. O professor foi o principal agente de recolha de dados através da observação directa e interacção com os alunos. A grande proximidade

na relação entre o investigador e os participantes no estudo (alunos) poderá considerar-se uma vantagem, visto que existe um maior e mais diversificado conhecimento mútuo dos intervenientes na investigação, além deste não ser considerado um elemento perturbador ou estranho no ambiente. Concordamos por isso com Bogdan e Biklen (1994) quando afirmam que a investigação em educação pode tirar partido da relação de proximidade existente entre o investigador e o objecto de estudo.

## 3.2 INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Considerando o que nos é dito pelos estudos teóricos sobre os métodos de investigação, pensamos poder dizer que o nosso estudo apresenta também uma vertente quantitativa. No início, aplicámos um questionário cujo objectivo foi conhecer o percurso dos alunos enquanto leitores e o tipo de actividades que habitualmente realizavam durante as aulas de leitura na disciplina de Língua Portuguesa.

Quisemos recolher diversos tipos de evidências (inquérito por questionário; observação participante: notas de campo, transcrições dos diálogos na sala de aula; outros registos: trabalhos realizados pelos alunos no âmbito das actividades de pré-leitura, durante a leitura e pós-leitura) de forma a que o trabalho apresentado pudesse ser o mais fundamentado possível. Além disso, pensámos que reunindo e cruzando dados recolhidos a partir de perspectivas diferentes, chegaríamos a resultados mais fiáveis e consistentes.

### 3.2.1 O QUESTIONÁRIO

Quando elaborámos o questionário inicial definimos os seguintes objectivos: a) Conhecer o meio socioeconómico em que se inserem os alunos; b) saber se o ambiente familiar é favorável à criação de hábitos de leitura; c) saber se os alunos têm hábitos de leitura; d) conhecer as suas preferências de leitura; e) conhecer os seus hábitos de leitura; f) saber o que/quem os leva a ler; h) saber que tipo de actividades realizavam na aula de Língua Portuguesa relativamente à abordagem dos textos.

De seguida, elaborámos as questões que nos pudessem fornecer respostas aos objectivos definidos, tendo o inquérito sido validado por professores da Universidade de Évora.

Aplicámos este questionário a duas turmas de 9º ano no início de Outubro de 2008. A utilização deste inquérito por questionário pareceu-nos fundamental para nos fornecer informação clara e precisa sobre os sujeitos sobre os quais incidiria o nosso estudo e sobre as suas actividades de leitura.

Optámos por esta técnica de investigação, pois os questionários apresentam-se como um dos instrumentos mais eficientes na “obtenção de informação de um número reduzido de pessoas que, através das técnicas de amostragem, se torna estatisticamente representativo de um conjunto mais vasto.”( Ferreira,2007:167). Além disso, como refere a mesma autora “O inquérito é, de facto, a técnica de construção de dados que mais se compatibiliza com a racionalidade instrumental e técnica que tem predominado nas ciências e na sociedade em geral.”. De facto, e não obstante algumas limitações a “sua natureza quantitativa” e a “ sua capacidade de objectivar informação” conferem-lhe um estatuto inigualável e uma inquestionável autoridade científica. (Ferreira, 2007:167).

A distribuição do questionário foi por entrega pessoal e o preenchimento na altura, facto que nos pareceu muito vantajoso, pois o esclarecimento junto dos inquiridos sobre os objectivos do estudo e o contacto pessoal facilitou a colaboração.

O tratamento dos dados foi feito a partir de uma tabela Excel, criada para o efeito, que forneceu as percentagens atribuídas a cada questão.

### 3.2.2 A OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

Relativamente à observação participante, foram utilizados vários instrumentos: notas de campo, baseadas fundamentalmente na observação dos alunos e nos seus respectivos comentários durante a realização das actividades, e transcrição dos diálogos.

Contudo, antes de passarmos à descrição destes instrumentos, convém explicitar o que nos diz a investigação sobre esta técnica de recolha de dados. Em Estrela, (1994:31), encontramos a seguinte afirmação “Fala-se de observação participante quando, de algum modo, o observador participa na vida do grupo por ele estudado”, o que , de facto, aconteceu no nosso estudo. Na perspectiva de Bogdan e Biklen(1994:90), a melhor técnica para a recolha de dados em estudos de caso é a observação participante , centrando-se o foco de estudo numa organização particular ou nalgum aspecto particular dessa organização. O nosso trabalho incidiu numa turma de 9º ano. De

salientar, porém, que os mesmos autores alertam para o perigo deste tipo de investigação, pois “a escolha de um determinado foco, seja ele um local na escola, um grupo em particular, ou qualquer outro aspecto, é sempre um acto artificial, uma vez que implica a fragmentação do todo onde ele está inserido”.

Da nossa observação participante foram elaboradas algumas notas de campo que, na opinião de Bogdan e Biklen (1994: 150) são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo.” Foram também feitos registos de alguns dos diálogos ocorridos no decurso da realização de algumas tarefas, cuja realização se nos afiguraram de difícil realização por escrito.

Finalmente, foram produzidos inúmeros documentos escritos resultantes da aplicação das actividades de pré-leitura, durante a leitura e pós-leitura propostas ou inspiradas no *Literature-based reading program activities* de Yopp e Yopp, (2006).

Embora o objectivo não seja fazer uma generalização, esta investigação pode ser uma contribuição para a tomada de consciência da necessidade de diversificação das estratégias utilizadas na abordagem da leitura literária na sala de aula de Língua Portuguesa, remetendo para segundo plano o manual da disciplina, e perceber como o contacto com a obra literária integral contribui para a formação de leitores mais críticos e competentes. Baseámo-nos nas palavras de Bell (1997) citado por Mateus (2009: 83) “ quando bem preparados, os estudos de pequena dimensão podem informar, esclarecer e fornecer uma base para as decisões de política educativa no interior de uma instituição”.

## 4. APRESENTAÇÃO DOS DADOS

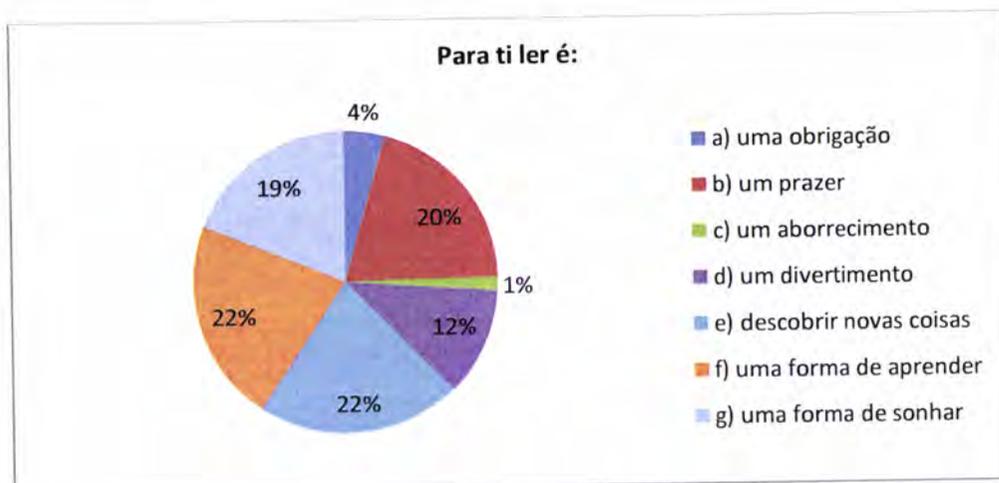
### 4.1 O QUESTIONÁRIO INICIAL

Como referimos já noutro momento do nosso trabalho, seleccionámos uma turma das duas que responderam ao questionário inicial (Anexo 3), tendo também já indicado os objectivos que pretendíamos atingir. Parece-nos pertinente referir que alguns dos alunos da turma seleccionada tinham já estado envolvidos em actividades de leitura promovidas pela coordenadora da

biblioteca escolar. Este facto tornou-os mais predispostos para actividades relacionadas com a leitura e pode ter modificado a forma de se relacionarem com o livro de uma forma geral.

Iniciamos a apresentação dos dados a partir do segundo ponto do questionário, pois optámos por incluir o primeiro ponto na caracterização da amostra, por nos ter parecido mais pertinente facultar essa informação naquela parte do trabalho de forma a contextualizar os alunos no seu ambiente familiar e cultural.

Após a recolha e tratamento dos dados retirámos diversas conclusões no que diz respeito aos Hábitos de Leitura dos alunos, permitindo-nos perceber a relação que estes tinham com a leitura. Na questão 2.1 (gráfico 4) verificámos que os alunos associam de forma clara a leitura ao acto de aprender, considerando que 44% a encaram como uma forma de descobrir novas coisas e uma forma de aprender.



**Gráfico 4- Como entendem a leitura**

Os que entendem a leitura como um aborrecimento representam uma percentagem mínima (1%) e como uma obrigação apenas 4%.

Estes dados confirmam o que a teoria nos diz – a maioria dos jovens não encara a leitura como fonte de prazer, mas como forma de atingir o conhecimento, de aprender. Importa por isso reflectir na forma como os educadores apresentam a leitura, devendo direccionar a sua actuação no sentido de estimular o gosto de ler por prazer mas também a necessidade de reflexão sobre o que foi lido. Ou seja, a leitura não deverá ser encarada unicamente como um veículo de transmissão de conhecimento, mas também como um meio de estimular a reflexão e o pensamento crítico.

co. Com efeito, é importante transformar os alunos em leitores para que saibam ler e interpretar, mas é igualmente importante que saibam reflectir e correlacionar. É necessário despertar e manter viva uma reflexão crítica, fundamental para o desenvolvimento de uma escrita criadora. (Freire, 1995:45).

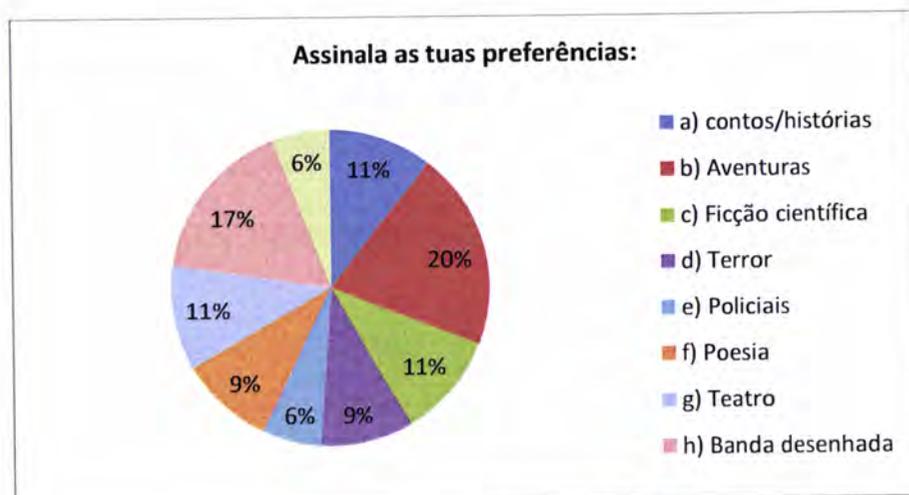
Na questão 2.2 verificámos que todos os alunos sem excepção dizem que preferem ler sozinhos, para si próprios. (gráfico 5).



Gráfico 5- Como lêem

Este facto mostra-nos como, de facto, a leitura é um acto íntimo, mas sugere-nos também a dificuldade que os jovens sentem em expor-se pessoalmente, mesmo no acto de ler para outros. Contudo, apesar de nenhum ter respondido que gostava de ouvir alguém ler, nos momentos de leitura que a professora fez na aula ao longo do estudo do texto foi notória a atenção e concentração manifestada pelos alunos. Alguns chegaram mesmo a comentar que quando era a professora a ler o texto se percebia melhor. Este facto sugere-nos que o que os alunos não gostam de ouvir ler em voz alta é o texto dilacerado e partido pelas vozes dos colegas, parágrafo a parágrafo, com constantes chamadas de correcção sobre a entoação e pronúncia, pois um texto bem lido é "para os ouvintes, prazer de povoar de sonhos e conotações pessoais o texto compreendido" (Jean, 2000:20).

Pretendemos com a questão 2.3 (gráfico 6) conhecer as preferências de leitura dos alunos. Esta informação interessava-nos para sabermos se os gostos de leitura deles incluíam também a leitura de obras de autores «clássicos», uma vez que o estudo incidiria sobre um conto de Eça de Queirós.



**Gráfico 6 - Preferências de leitura**

Constatámos, como é visível no gráfico 6, que a sua preferência vai para as obras de Aventuras, notando-se também uma preferência elevada em Banda Desenhada, surgindo só a seguir os Contos, com a mesma percentagem das obras de Teatro e Ficção Científica.

Pensamos que estas preferências se relacionam com os cinco papéis que a criança vai desempenhando enquanto “leitor”, na perspectiva de Appleyard (1991), dos quais destacamos, por considerarmos que os alunos com que trabalhamos se situam num momento de transição entre estas duas fases:

- o leitor como herói ou heroína (1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> ciclos) quando a criança se assume como figura central de uma história que está constantemente a ser reescrita, de acordo com a imagem que a criança vai construindo do mundo.

- o leitor como pensador – no período da adolescência, numa altura em que o leitor procura descobrir nas histórias o sentido da vida, valores e verdades, imagens ideais e autênticos papéis-modelo para imitação.

De facto, o adolescente tem a tendência para procurar no texto que lê uma identificação com as personagens do texto ou com o protagonista porque deseja viver as aventuras que a leitura lhe sugere. Assim, sente-se dentro da história, vive-a através do sonho.

Com a questão 2.4, quisemos saber o que os motivava para a leitura. As respostas a esta questão levantam motivos de reflexão relativamente ao papel importante que quer a família/amigos quer a escola possuem na promoção da leitura entre os mais jovens.

Os inquiridos referem que as principais razões que os levam a ler se prendem com a oferta de livros feita por familiares (22%) ou indicação de colegas (21%), surgindo só em terceiro lugar a indicação do professor para leitura obrigatória (15%).

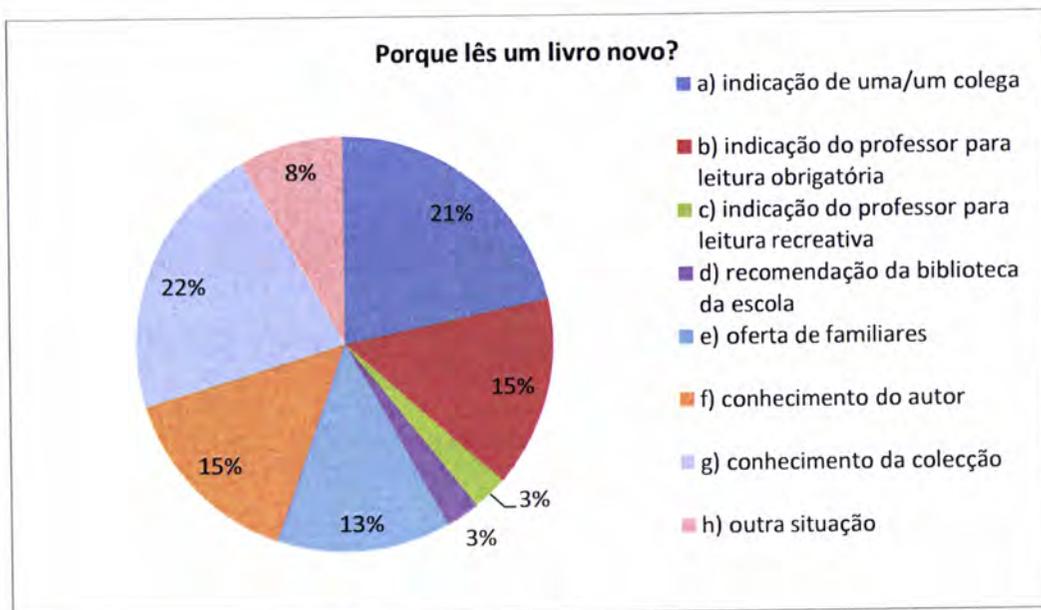


Gráfico 7 -Razões para ler um livro

Este aspecto é deveras interessante, pois indica-nos que a leitura de carácter obrigatório proposta pelo professor (pela escola e pelo sistema educativo, de uma forma geral) não é considerada motivadora para a leitura pelos jovens, o que não indica necessariamente que eles não leiam. Por isso, a forma de abordar as obras de leitura obrigatória parece não estar a ser realizada do melhor modo, pois como se verifica não cumpre o seu papel de formadora de leitores, e muito menos de leitores críticos. Assim, consideramos o nosso trabalho oportuno, pois pretendemos combater esta tendência.

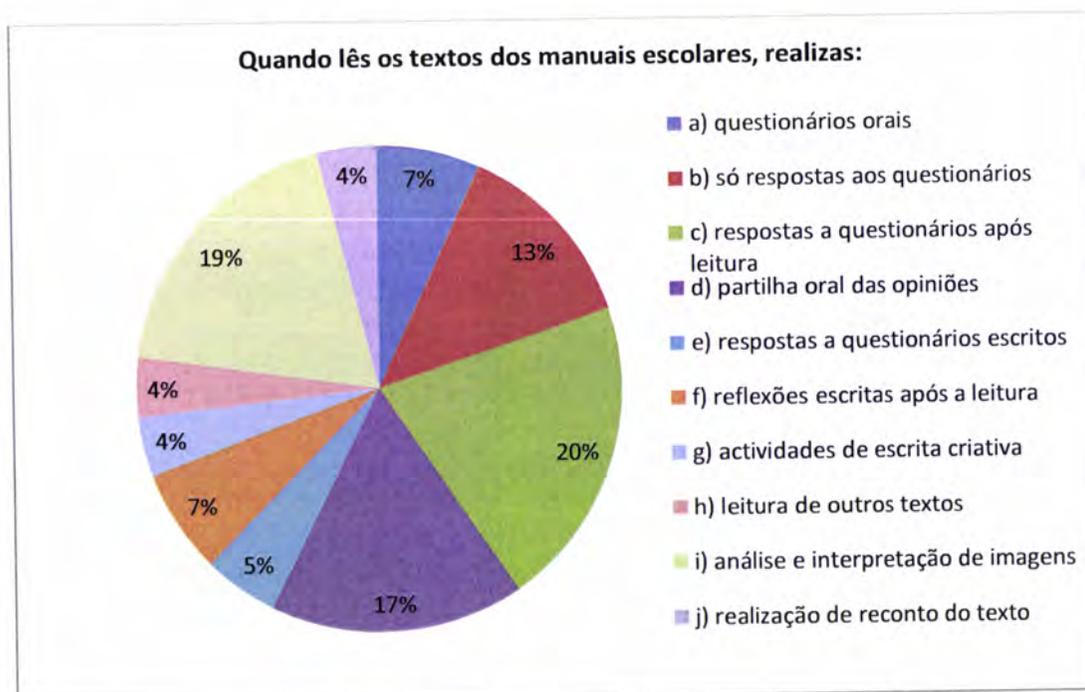
O gráfico nº 8 vem mostrar que a leitura na aula de Língua Portuguesa é maioritariamente de obras de leitura integral (de carácter obrigatório, portanto) e de textos dos manuais.



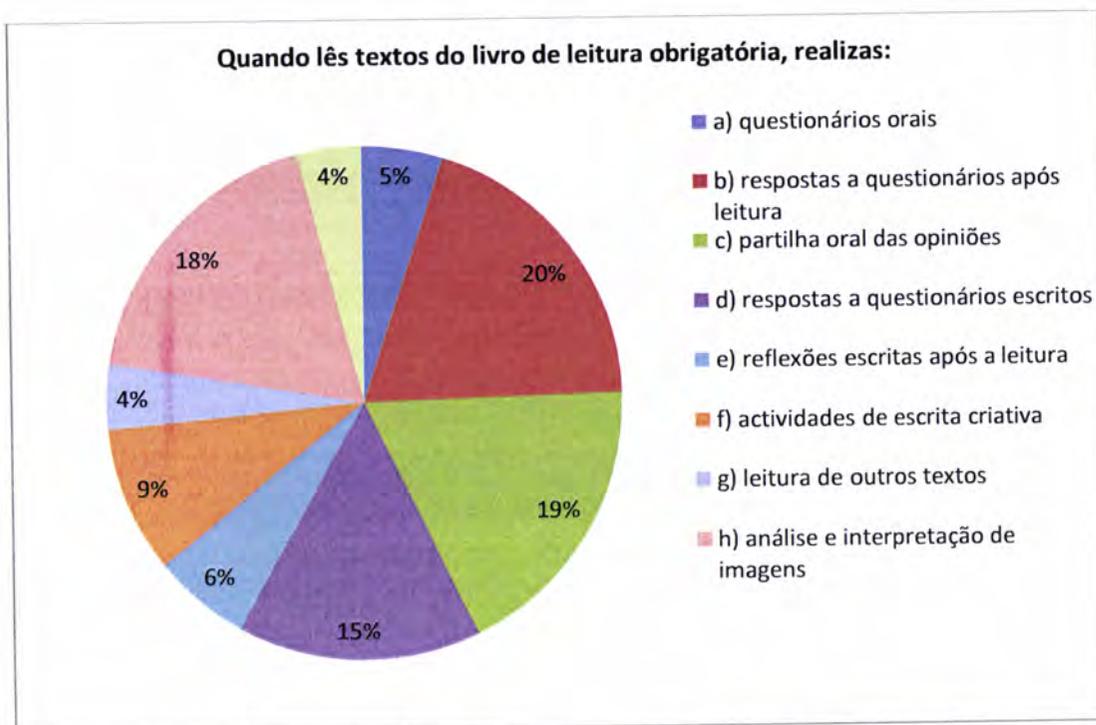
**Gráfico 8 – Tipos de texto lidos na aula de Língua Portuguesa**

Este tipo de leitura, como vimos em gráfico anterior, não é considerada motivadora pelos alunos e consigna-se ainda muito pouco tempo à leitura recreativa, mesmo estando ela consigna-da nos programas de 3º ciclo. Por isso, parece-nos que para além de ter de tornar a leitura de carácter obrigatório mais atraente e formadora de leitores críticos e competentes, a escola e os professores têm também de criar rotinas para que a leitura recreativa e por prazer entre com mais frequência na sala de aula.

Pretendemos com a questão 3.2 e 3.3 perceber que tipo de actividades de abordagem de textos era realizado pelos alunos na aula de Língua Portuguesa.



**Gráfico 9 - Actividades realizadas na leitura de textos do manual**



**Gráfico 10 - Atividades realizadas durante a leitura da obra de leitura integral/obrigatória**

Da análise dos gráficos, facilmente se constata que uma larga maioria das actividades se centra na realização de questionários (45% nos textos do manual e 40% nos textos da obra de leitura obrigatória) de carácter oral, escrito ou pós-leitura a partir do texto lido. Pede-se aos alunos que realizem tarefas de interpretação de texto cujas respostas estão já previstas e exigindo-se-lhes uma resposta única. Parece-nos que se deveria privilegiar a descoberta de significados do próprio texto a partir das vivências pessoais de cada um, dando especial relevo às actividades que, precisamente, constam do final da escolha, como Reflexões Escritas Após a Leitura, Actividades de Escrita Criativa. De salientar, a percentagem atribuída à alínea Análise e Interpretação de Imagens (17 % no gráfico 9 e 19% no gráfico 10), embora nos pareça que esta interpretação seja feita para relacionar com o texto e não para, a partir da imagem, construir/inferir novos sentidos.

#### 4.2 DESCRIÇÃO DAS ACTIVIDADES E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Tentando encontrar respostas para constrangimentos já anteriormente enunciados e também para os objectivos deste estudo, resolvemos trabalhar “Contos” de Eça de Queirós, obra proposta no programa do 9º ano do Ensino Básico, no âmbito do Programa de Leitura Fundamentado na Literatura proposto por Yopp e Yopp (2006).

Começámos por adquirir uma obra comum a todos os alunos e a opção recaiu na edição da colecção Mundo das Letras, da Porto Editora. Esta edição é bastante sóbria quer em termos de imagens interiores (inexistentes) quer mesmo de ilustração da capa.

Com as actividades de pré-leitura pretendíamos promover o desenvolvimento do raciocínio e do pensamento, tentando que os alunos antecipassem informações que veriam ou não confirmadas aquando da leitura da obra, motivar para a leitura posterior da obra em estudo, promover respostas pessoais e afectivas relativamente à obra seleccionada e desenvolver a capacidade de se exprimirem oralmente e por escrito.

Estas actividades iniciaram-se com a projecção de um powerpoint “Uma história para cada imagem” (adaptação da actividade “cesta pedagógica” de Yopp e Yopp, já descrita anteriormente) constituído por doze diapositivos (Anexo 4) que continham algumas imagens e objectos (2/3 em cada diapositivo) relacionados, de alguma forma, com cada conto presente na obra. Os alunos foram convidados a perspectivar espaços, personagens, criando pequenas histórias, preenchendo uma tabela (Anexo 5). Além disso, pretendemos também recordar conceitos relacionados com as categorias da narrativa, nomeadamente, espaço, tempo histórico, personagens e acção.

Embora os alunos refiram nos questionários iniciais que analisavam e interpretavam imagens, verificou-se alguma dificuldade em dar início à actividade pois os alunos não pareciam perceber o que se pretendia, fixando a sua atenção em pormenores que aparentemente não possuíam muito interesse. Parece-nos, pois, que as actividades de análise e interpretação a que se referiram diziam respeito tão somente a uma associação entre texto e imagem, após terem tido contacto com o texto e não uma actividade de inferência e construção de sentidos. Outra dificuldade prendeu-se com o facto de todos pretenderem dar “ a resposta certa”, não compreendendo que se pediam percepções pessoais, e tentavam copiar pelo colega.

Surgiram, por exemplo, reacções como as que a seguir se enunciam:

*[“Vamos perceber o quê? O espaço? Sei lá o que é isso!”]*

*[“ O que é que escreveste nesta?”]*

*[“Sabes o que é aquilo ali ao fundo?”]*

*[“Se deixarmos alguma coisa por fazer não faz mal, pois não, professora?”<sup>5</sup>]*

---

<sup>5</sup> O discurso oral dos sujeitos será indicado entre aspas, em itálico e entre parênteses rectos. Exemplo [“itálico”], enquanto a sua produção escrita será apresentada entre aspas e em itálico. Exemplo “itálico”.

Notou-se que, na generalidade, os alunos não demonstraram muitas dificuldades em identificar as categorias narrativas do tempo histórico ou do espaço, embora a identificação de algumas personagens tenha gerado alguma confusão.

Relativamente à identificação da acção/criação de pequenas histórias notou-se muita dificuldade em organizar as histórias de forma articulada, talvez porque havia limite de tempo para cada diapositivo e a informação devia ser reduzida ao mínimo. Apresentamos, como exemplo, a recepção dos alunos à imagem contida no diapositivo 1.

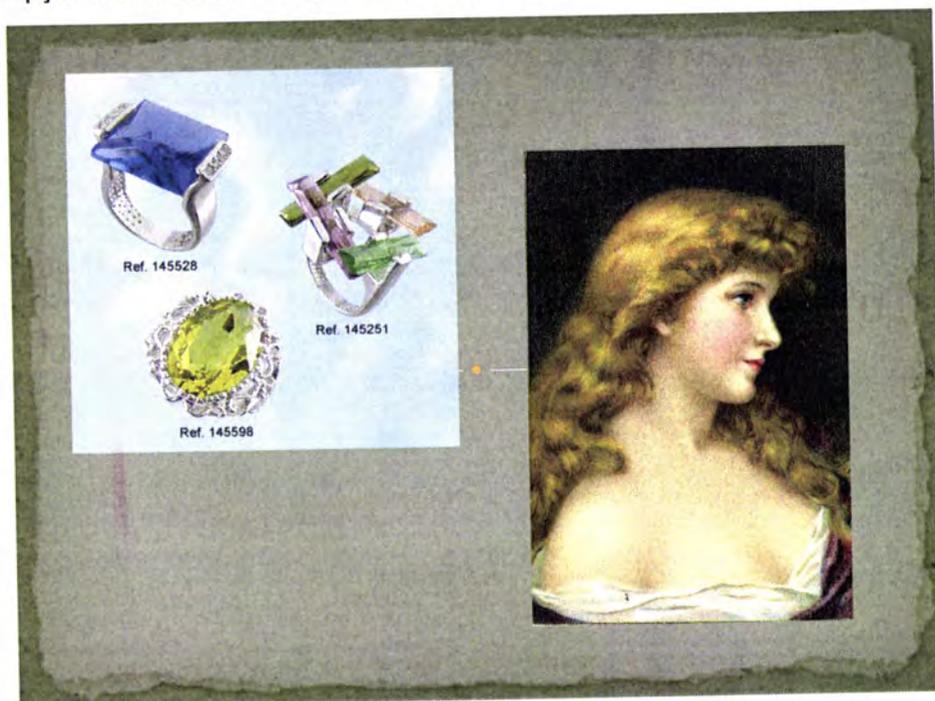


Ilustração 1- diapositivo 1 da actividade "Da imagem às palavras"

Sujeitos	Diapositivo	Resposta do aluno
A1	1	<i>"Uma senhora distinta de famílias ricas, prepara-se para um baile. Como está sozinha pede ajuda aos seus melhores amigos – os livros. O livro sugestionava-a à utilização de um anel maravilhoso. Era apenas ela e os livros visto que o seu marido a agride e está sempre fora."</i>
B1	1	<i>"Uma rapariga que viveu em séculos passados e que naquela altura usavam uns grandes e ricos anéis com diamante, pedras persiosas."</i>
C1	1	<i>"A rapariga ia casar-se e ia escolher o seu anel de casamento."</i>
D1	1	<i>"Os anéis da rainha."</i>

E1	1	<i>"A rapariga contemplava a beleza dos anéis que pertenciam a um nobre."</i>
F1	1	<i>"Uma mulher a olhar tristemente para um anel no seu dedo, que significava o seu casamento arranjado, que ela não queria."</i>
G1	1	<i>"Sugere-me a realeza e as jóias da família real."</i>
H1	1	<i>"As imagens lembram-me as jóias de uma rainha."</i>
I1	1	<i>"As jóias da duquesa e a sua preocupação pelos bens materiais, que são tão importantes, hoje em dia."</i>
J1	1	<i>"A princesa pousa para um pintor para mostrar as suas lindíssimas jóias."</i>
K1	1	<i>"Uma jovem de uma família aristocrática, que liga muito aos bens materiais."</i>
L1	1	
M1	1	<i>"A princesa queria ter muitas jóias, pois sonhava com isso, passava parte do tempo a olhar para o seu dedo a imaginar um anel nele, um dia roubou um anel à mãe e foi seriamente castigada."</i>
N1	1	<i>"A princesa está a usar um anel para a pintura. Os anéis representam a beleza e o requinte da princesa."</i>
O1	1	
P1	1	<i>"A época dos rei, uma princesa comprometida a escolher os seus anéis."</i>
Q1	1	<i>"O rei, que morreu, deixou no seu testamento, três anéis preciosos à sua filha."</i>
R1	1	<i>"Senhora e as suas jóias."</i>
S1	1	<i>"As jóias da rainha, que usa no seu dia à dia."</i>
T1	1	<i>"Quadro antigo onde aparece a dama. Relíquias da rainha. Tesouros valiosos."</i>
U1	1	<i>"Senhora a procurar o anel que queria para se casar."</i>
V1	1	<i>"A princesa ganhou muitos anéis e está a escolher o melhor."</i>
X1	1	<i>"Uma rainha mostrando o seu retrato e a sua bijotéria ao seu povo."</i>

**Tabela 1- recepção dos sujeitos à actividade "Uma história para cada imagem" relativa ao diapositivo1**

Da observação da tabela acima transcrita, constata-se ainda a nítida falta de sequencialização dos acontecimentos referidos e também o facto de muitos sujeitos indicarem unicamente o

que poderíamos identificar com a situação inicial de um conto. É o caso dos sujeitos C1 e Q1, em cujos relatos podemos claramente identificar a personagem, a descrição do seu estado e a situação que poderia vir a dar origem às peripécias. Outros sujeitos ainda limitam-se simplesmente a sugerir títulos. É o caso dos sujeitos D1 e R1. São de destacar três exemplos nesta tabela: a pequena história criada pelo sujeito A1, onde se pode encontrar de forma incipiente quer a identificação do protagonista (“...senhora distinta...”) quer a descrição do seu estado inicial (“...prepara-se para um baile...”) quer o elemento perturbador que poderia vir a dar origem às peripécias (“...o seu marido a agride e está sempre fora.”) num discurso articulado através de conectores “ Como...” , “visto que...”. A utilização de conectores textuais é também visível nos exemplos dos sujeitos F1 e M1, embora de forma menos evidente e correcta. Além disso, parece-nos importante destacar que no caso de F1 há uma referência nítida à questão da simbologia dos elementos enquanto no caso de M1 está já presente, de forma muito resumida, o clímax (o roubo do anel) e o desfecho é também anunciado (foi castigada).

Demos continuidade às actividades de pré-leitura com a exploração dos paratextos – o índice- através da colocação de questões e debate sobre as ideias apresentadas. Pretendia-se mais uma vez provocar a curiosidade dos alunos tentando que relacionassem o título de cada um dos contos com as imagens anteriormente visionadas ao mesmo tempo que antecipavam a acção dos mesmos. Embora a leitura orientada se fosse centrar somente num dos contos, pareceu-nos pertinente partir de uma abordagem da obra no seu conjunto, visto que o conto só se encontrava disponível em colectânea e, além disso, esta abordagem serviria como motivação para a leitura dos restantes contos que não iriam ser alvo de uma leitura metódica. Os títulos dos contos (Anexo 6) foram escritos em tiras de papel, sorteadas entre alguns alunos, que, de seguida, foram convidados a, oralmente, elaborarem hipóteses sobre o que aconteceria no texto com aquele título. Os restantes foram também convidados a dar algumas «achegas». Observemos alguns exemplos:

Sujeitos	Título	Resposta do aluno
A2 F2	José Matias	<i>[" É a história do homem com esse nome."] ["Ó professora, mas também pode ser a de um escritor, como naquela imagem que vimos."]</i>
Q2	No moinho	<i>["Essa é fácil. É uma história de amor que se passa num moinho"]</i>
G2 L2	Civilização	<i>["Guerras. Retrato de uma época. "] [" Mas havia uma imagem que tinha dis-</i>

		<i>quetes...se calhar tem a ver com isso”]</i>
S2	Adão e Eva	<i>[" Só pode ser no paraíso. Se calhar conta a história do Adão e da Eva ou doutro casal num local paradisíaco.”]</i>
N2	Perfeição	<i>[" Relação de amor em que o homem apanha uma desilusão.”]</i>
O2 K2	Singularidades de uma rapariga loura	<i>[Professora, o que significa singularidade?"]</i> <i>["Deve falar de uma rapariga loira, muito bela e especial, única ou que tinha alguma coisa de diferente das outras ."]</i>
J2	A aia	<i>[" Conta a história de uma ama que trata de crianças ou de uma dama de companhia que tem inveja da sua senhora.”]</i>
M2	Suave Milagre	<i>["Algo impossível que se concretizou por intervenção divina"]</i>

**Tabela 2- Exemplos de respostas relativas à exploração do índice**

Ao longo do debate notou-se que nem sempre as inferências surgiam de forma fácil; alguns alunos perderam-se em longas histórias que o título nem sequer deixava adivinhar ou então a ideia era excessivamente resumida. Notou-se de forma bem evidente que, na grande maioria, contudo, foram capazes de relacionar esta nova informação com as imagens anteriormente visionadas, como se nota no quadro apresentado nas respostas dos sujeitos F2 e L2. Esta construção progressiva de inferências pareceu-nos extremamente positiva visto que permitiu perceber que alguns dos sujeitos fizeram apelo aos conhecimentos adquiridos anteriormente. Outro aspecto que nos chamou a atenção prende-se com a questão colocada pelo sujeito O2, relativamente ao significado da palavra «singularidade» presente no título “Singularidades de uma rapariga loura”, alertando-nos para a possibilidade de os alunos poderem possuir um vocabulário restrito o que poderia dificultar a compreensão do discurso de Eça de Queirós. Não obstante, quando esclarecido quanto ao significado da palavra, facilmente o sujeito K2 apresentou uma possibilidade viável de interpretação do título. As diversas possibilidades que foram sendo apresentadas em relação aos diversos títulos tinham em comum o facto de, na generalidade, apresentarem pequenos romances de amor, ora trágicos ora com final feliz. Este aspecto não pode, sem dúvida, dissociar-se da faixa etária a que este estudo foi aplicado: alunos de 9º ano que nesta altura atravessam um período de afirmação pessoal e descoberta do outro e toda a sua vida é um tumulto de emoções, que dão direito a tudo, desde a maior gargalhada, até às faltas de apetite, aos choros e a acessos de bom e mau feitio. Na adolescência, os jovens passam por inúmeras transformações físicas e

mentais no seu processo de formação, sendo a maior descoberta pela qual eles passam a de enxergar o sexo masculino e feminino de uma forma totalmente diferente. Como refere Silva (2008: 46-47) “Ao adolecer, o ser humano sente necessidade de se desprender das amarras familiares e de fomentar novos laços” e ainda, citando Eduardo Sá, “os adolescentes consideram uma paixão a sério aquela que é para a eternidade e funciona como um recanto algures, no olhar do outro. Admite que o ser humano deixa de ser criança quando se abre ao primeiro amor e reconhece que é a partir desse instante que se instala nele a percepção de que não pode viver feliz sozinho.” E, de facto, citando Alain Braconnier, (2002:141) “ Se o amor não tem idade, a adolescência é, na verdade, a idade do amor”.

Outro aspecto que nos pareceu interessante foi a interpretação dada por alguns dos sujeitos à palavra “milagre”, que aparece no título “Suave Milagre”, associando-a de imediato a uma intervenção divina, e “singularidade” em “Singularidades de uma Rapariga Loira” identificando ou a rapariga ou as jóias com algo de único e especial.

Procurando estimular ainda mais a curiosidade e o pensamento em relação ao texto, foi proposta uma actividade inspirada nos *book-bits* de Yopp e Yopp, apresentados já na parte teórica. (Anexo 7). Apresentámos aos alunos frases ou pequenos excertos de alguns dos contos, numa folha de papel a partir dos quais tentaram inferir informação sobre alguns dos contos e de seguida relacionar, oralmente, com os títulos dos contos anteriormente discutidos.

Sujeitos	Intervenções
professora	<i>Estou a distribuir uma folha onde estão transcritos excertos de alguns contos .Não há exemplos de todos, mas pode haver dois do mesmo conto. O que pretendo é que tentem atribuir a cada excerto um dos títulos de que já falámos.</i>
G3	<i>[“ Ó professora há aqui alguns que são muito fáceis...”]</i>
R3	<i>[“pois é... o número 5 vê-se logo que é aquele do moinho.”]</i>
professora	<i>Como era o título?</i>
Em coro	<i>[“«No moinho»”]</i>
professora	<i>Para ser mais fácil... vamos lá tentar identificar pela ordem em que os excertos aparecem....</i>
N3	<i>[“O nº 1 podia ser aquele que tinha o nome dum homem... como é que era??”]</i>

T3	<i>["Já sei... já sei... era o «José Matias»"]</i>
I3	<i>["Também podia ser " «Um poeta lírico»"]</i>
K3	<i>[pois é professora... nesta passagem não há nada que remeta directamente para um dos títulos... afinal qual é o certo???"</i>
professora	<i>De facto, o nº1 assim à partida podia remeter para diversos títulos.... Mas pertence ao título que o .... disse « Um poeta lírico»(...) Vamos lá continuar... vou ajudar mais um bocadinho: os excertos só são dos primeiros 4 contos...</i>
E3	<i>["Ah... assim é mais fácil...."]</i>
O3	<i>[" O nº 3 tem lá a palavra civilização... se calhar pertence ao conto «Civilização»..."]</i>
professora	<i>Muito bem... são esses raciocínios que é necessário fazer.... Então e o nº2?</i>
M3	<i>["Esse é como o primeiro... pode pertencer a um qualquer.... "]</i>
A3	<i>[" Eu acho que é melhor irmos por exclusão de partes..."]</i>
N3	<i>["Boa!!! Então o nº4 fala de um poeta.... Fácil... fácil.... «Um poeta lírico». Certo, professora?"]</i>
professora	<i>Certo!!!</i>
U3	<i>[" Ora... assim, até eu sei... o 8 é da rapariga loura...."]</i>
C3	<i>["«Singularidades de uma rapariga loira»"]</i>
professora	<i>Muito bem. Vamos lá aos outros...faltam o 2, o 6 e o 7... Vejam lá se não podemos relacionar o 6 e o 7 com outros excertos....</i>
K3	<i>[" O 7 fala de muitos instrumentos.... Só se for do mesmo do 3..."]</i>
professora	<i>Exactamente!!!! Muito bem pensado... pertence a «Civilização».</i>
G3	<i>[" Por essa ordem de ideias.... Os moinhos existem no campo...."]</i>
L3	<i>[" Pois é.... Assim o 6 pertence ao mesmo conto do 5...."]</i>
I3	<i>["É «No moinho»... É «No moinho»!!!"]</i>
professora	<i>Calma...calma... muito bem! Sendo assim eu digo o nº 2. É o mais difícil.... Pertence ao conto «Singularidades de uma rapariga loura».</i>
S3	<i>["Não me diga que é uma história entre esse careca e a rapariga loura??..."].</i>
professora	<i>É algo que vamos ver daqui a uma aula ou duas....</i>

**Tabela 3-transcrição do diálogo relativo à actividade dos "book-bits"**

Como se pode constatar pela transcrição, a partir de um dado momento, a actividade tornou-se quase um jogo de adivinhas. Mas foi interessante ver o entusiasmo na participação. Contudo, a identificação não foi pacífica, sobretudo nos excertos menos óbvios, ainda que a partir do momento em que o sujeito G3 fez a activação do raciocínio associativo entre as palavras presentes nos excertos e as dos títulos tudo se tenha tornado mais fácil. A opção por inserir excertos só dos quatro primeiros contos prendeu-se com algumas limitações de tempo e a necessidade de avançar para a leitura do conto seleccionado. Parece-nos que esta actividade permitiu atingir a maioria dos objectivos previstos para estas actividades iniciais, pois os alunos activaram a capacidade de raciocínio, e, ao partilharem as suas observações, desenvolveram a sua capacidade comunicativa, tendo ficado claro que a sua curiosidade fora acicatada.

De seguida centrámos a atenção no título “Singularidades de uma rapariga loira”, pois pareceu-nos abordar uma temática interessante tendo em conta o nível etário dos alunos, fugindo o final do conto ao tradicional “e viveram felizes para sempre” e também porque era um dos contos que os manuais de 9º ano menos abordavam. Foi pedido aos sujeitos que, numa tabela, (Anexo 8) relacionassem esse título quer com as imagens anteriormente apresentadas quer com os *book-bits*, justificando a decisão tomada. Em muitos casos foi fácil a identificação com a imagem bem como a identificação de um dos excertos, o número oito que continha a expressão “rapariga loira”. Os sujeitos demonstraram, contudo, alguma dificuldade na justificação da imagem escolhida.

Sujeitos	Imagem associada ao título “Singularidades”	Justificação
A4	<i>“Diapositivo 1, no qual aparece uma rapariga meio loura e os anéis”</i>	<i>“Acho que será esta imagem porque no geral as raparigas louras são muito vaidosas e daí os anéis.”</i>
B4	<i>“ Uma senhora que estava à janela a ver os cavaleiros do seu reino a partir.”</i>	<i>“Porque era uma rapariga loura e ao ver os cavaleiros a ir embora ficou sozinha e provavelmente algum dos cavaleiros era seu marido e como os homens vão para a guerra ela ficou única, sozinha. E ao ficar única tinha poderes que mais ninguém tinha e fazia coisas que mais ninguém fazia.”</i>
C4	<i>“Nº1. Foto de uma rapariga loira e foto de três anéis.”</i>	<i>“Porque a foto mostra uma rapariga, com um ar vazio, com uns anéis ao lado. Talvez por isso esteja sozinha, singular, e tenha muitas coisas valiosas.”</i>

D4	<i>"um retrato pintado de uma rapariga loira e uns anéis."</i>	<i>"Porque foi a primeira coisa que me veio à cabeça depois de ter lido esta frase."</i>
E4	<i>"1ª imagem do powerpoint"</i>	<i>" Escolhi esta imagem porque o título sugere uma rapariga loira que possivelmente dá demasiada importância aos bens materiais, especialmente a jóias."</i>
F4	<i>"A 1ª imagem"</i>	<i>"Porque esta rapariga parece estar muito pensativa, a pensar na sua vida."</i>
G4	<i>"O diapositivo 1(onde aparecia uma rapariga loira e umas jóias ao lado."</i>	<i>"Eu acho é que esta diapositivo, pois a rapariga era loira e o que a tornava única era o facto de as jóias que ela possuía eram únicas e muito extravagantes para a época em que foi pintado o retrato da rapariga.(...)"</i>
H4	<i>" O primeiro diapositivo, com a imagem de uns anéis e de uma rapariga loira."</i>	<i>"Porque aparecia uma rapariga loira, que é a mesma caracterização que o texto diz e as jóias porque as jóias eram únicas, naquela altura a rapariga que me aparece uma rainha era a única que tinha dinheiro para as comprar, logo a singularidade."</i>
I4	<i>"Retrato da duquesa com as jóias"</i>	<i>" A singularidade das jóias, que eram tão extravagantes e desenvolvidas, para aquele século que não estavam ao alcance de qualquer um. Não só olhand para os aspectos materiais a imagem 1 retrata na minha opinião pureza e muita perfeição, mas o seu olhar esconde algo... um segredo."</i>
J4	<i>"Nº1 – Rapariga nobre e anéis"</i>	<i>" Porque as imagens sugerem-nos a história desta rapariga, ou seja, esta imagem ilustra este conto".</i>
K4	<i>"Uma rapariga loira e vários anéis (diapositivo 1)"</i>	<i>" Porque a imagem tinha uma rapariga loira e as singularidades da própria eram os seus anéis que caracterizam a rapariga: brilhante, únicas, raras, valiosas e especiais."</i>
L4	<i>"Imagem nº 1 (acho eu) o retrato de uma rainha com umas jóias"</i>	<i>"eu escolhi esta imagem porque naquela altura, como era uma rainha, ninguém tinha umas jóias igual àquela. Tornava-a única por ninguém ter umas jóias iguais."</i>
M4	<i>" Dispositivo 1"</i>	<i>" escolhi este pois ao ver a rapariga vejo que aparenta ser vaidosa e ter ou querer muitos anéis."</i>
N4	<i>"Diapositivo 1"</i>	<i>" A 2ª imagem do diapositivo 1 mostra uma rapariga loura e bela. E gosta de jóias. Era uma rapariga única."</i>
O4	<i>"1ª imagem"</i>	<i>" Porque naquela altura não havia jóias iguais a da princesa."</i>
P4	<i>" é a imagem onde aparecia uma rapariga e ao seu lado existiam anéis"</i>	<i>"Associei esta imagem ao título porque a rapariga era mais ou menos loura e tinha muitos anéis ao seu lado, ou seja, ela era única porque era rainha e as suas jóias ainda a tornaram mais única, pois mais nenhuma no mundo tinha jóias como a dela."</i>

Q4	<i>"Imagem nº1"</i>	<i>"A imagem nº 1 remete-nos para este conto pois a rapariga apresentada era loira."</i>
R4	<i>"No moinho"</i>	<i>"Era uma rapariga loira que para o rapaz ela era única."</i>
S4	<i>"Mulheres com filhos, outra a olhar pela janela."</i>	<i>"Porque eram loiras, estava sol e o sol era amarelo."</i>
T4	<i>"O título «Singularidades de uma rapariga loura» faz-me lembrar o diapositivo 1: uma mulher loira e jóias."</i>	<i>"O título foi associado ao diapositivo 1 porque a mulher do quadro era única e diferente e as jóias poderiam ser da mulher, jóias únicas e isso tornava-a única, diferente e singular."</i>
U4	<i>"nº1"</i>	<i>"Era uma mulher que parecia ser rainha e parecia ser diferente na maneira de viver e também era diferente porque as jóias a fazem mais brilhante e única."</i>
V4	<i>"no diapositivo 1 onde aparecia uma rapariga com anéis."</i>	<i>"Porque a rapariga parecia vaidosa, e cuidada com a sua imagem, por isso os anéis para ela significavam alegria e orgulho e beleza."</i>
X4	<i>"Um retrato de uma rapariga e uma fotografia de anéis."</i>	<i>"Porque na primeira imagem havia uma rapariga loira e uns anéis, talvez haja algumas singularidades entre a rapariga e os anéis."</i>

Tabela 4- Exemplos de resposta relativos à exploração do título

Quase todos os sujeitos fizeram uma identificação correcta, salvo os sujeitos B3,R3 e S3. A maior dificuldade prendeu-se com a justificação, pois além do facto de a rapariga ser loira (o que também acontecia numa das outras imagens) não havia qualquer outra indicação que remetesse para o título. Não deixa de ser interessante notar que muitos dos sujeitos tentaram enquadrar o significado da palavra "singularidades" (único, especial...) na interpretação que davam à imagem, considerando que ou a rapariga loira aí presente tinha características especiais ou então era o seu gosto por um determinado tipo de jóias que a tornava única e diferente, singular.

Após a actividade anterior, os alunos ouviram um diálogo equívoco (Anexo 9) entre um pai e o filho acerca do autor Eça de Queirós, tendo sido pedido aos alunos que preenchessem uma ficha com espaços (Anexo 10). Este exercício visava essencialmente desenvolver competências ao nível da compreensão oral.

A propósito desta actividade foi leccionado o tipo de texto "Biografia", previsto no programa de 9º ano, tendo sido indicadas as principais características do mesmo e a forma que deveria ser adoptada na sua redacção. No final, os alunos, em casa, pesquisaram e completaram as informações retiradas da audição e elaboraram uma breve biografia do autor.

Foi só neste momento que se procedeu à distribuição aos alunos da obra “Contos” e que, em princípio, os alunos contactaram com os textos. Após estas primeiras actividades, notámos algum entusiasmo nos alunos para iniciarem a leitura, sobretudo porque queriam perceber se as inferências que tinham elaborado se concretizavam ou não. Esta curiosidade prendia-se com a totalidade da obra e não unicamente com o conto que iria ser objecto de estudo. De tal forma se mostraram entusiasmados que foi proposto que, em trabalho de grupo extra aula, cada grupo escolhesse um conto e apresentasse à turma um breve resumo da acção, e uma breve caracterização das personagens.

De seguida passou-se à leitura faseada do conto “Singularidades de uma rapariga loira” de forma a permitir a realização de diversas actividades para durante a leitura. Pretendíamos com estas actividades atingir um conjunto de objectivos, nomeadamente, potenciar o incremento do vocabulário, preparar o aluno para usar estratégias de compreensão oral e escrita, desenvolver a capacidade de se exprimir oralmente e por escrito, focar a atenção do aluno na linguagem utilizada, mostrando a relevância da literatura para o estudo da língua, constatar ou não as hipóteses formuladas antes da leitura, permitir respostas pessoais face ao texto e colaborar na construção de sentidos e significados.

Após o primeiro momento de leitura verificou-se grande dificuldade dos alunos na compreensão de diversos vocábulos utilizados pelo autor. Assim, foi-lhes proposto que elaborassem glossários. Aderiram de forma entusiasta e empenharam-se na apresentação dos mesmos. Apresentamos alguns exemplos:

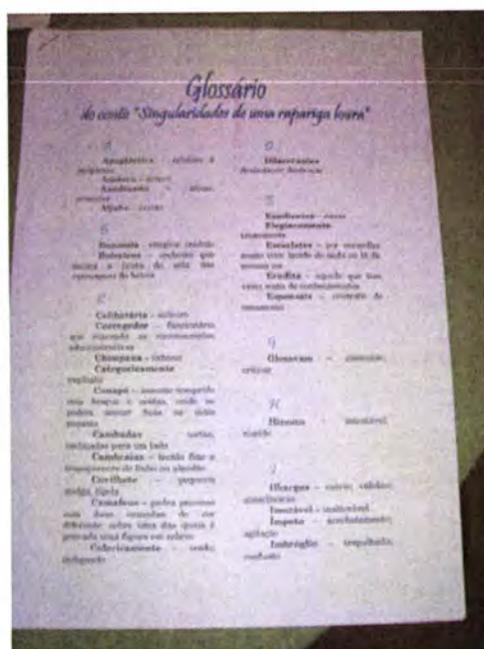
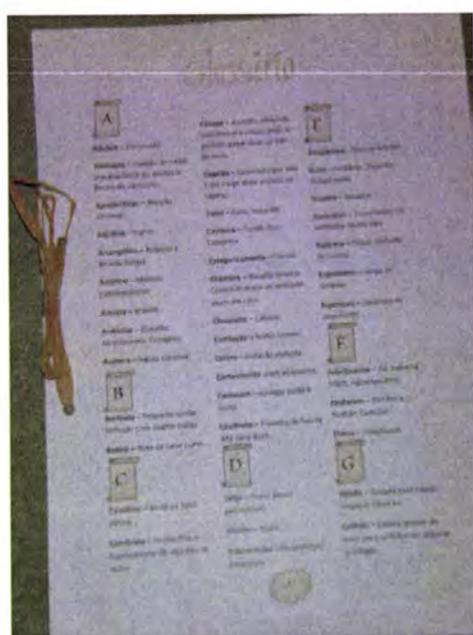


Ilustração 2- exemplos de glossários elaborados pelos alunos

A constatação desta dificuldade de compreensão dos significados das palavras permitiu-nos concluir que muitas vezes o problema da compreensão escrita de enunciados e textos se prende com o facto de os alunos não perceberem o significado dos vocábulos que lêem e de, na maioria das vezes, não procurarem esclarecer esse significado. Este facto vem confirmar o que foi referido na parte teórica relativamente à interacção necessária e desejável na aprendizagem das sub-habilidades da leitura. Parece-nos, pois, fundamental que em qualquer nível de ensino sejam desenvolvidas actividades que promovam a aquisição de novo vocabulário. De facto, o que se pretende é que os alunos aumentem o parco vocabulário que possuem e não devem os professores adequar o seu discurso, nas aulas e fora delas, à compreensão vocabular dos seus alunos.

A leitura foi feita até ao momento em que o narrador retoma a frase inicial deste capítulo e a partir dessa frase, repetida posteriormente pelo narrador, “ Começou por me dizer que o seu caso era simples - e se chamava Macário...” colocaram-se várias **questões de expectativa** (Matias, 2004:5) relativamente à continuação da acção tendo em conta as informações veiculadas pela leitura realizada.

Sujeitos	Respostas
professora	<i>["A partir desta frase o que ficamos desde já a saber?"]</i>
T5	<i>[" O nome de uma das personagens – Macário"]</i>
professora	<i>[" Muito bem! E que outras questões nos podemos colocar?"]</i>
K5	<i>[" Que vai a personagem contar ao narrador"]</i>
S5	<i>["Terá com alguma mulher..."]</i> (risos)
professora	<i>["Que caso seria este?"]</i>
N5	<i>["Será um caso amoroso"]</i>
S5	<i>[" Afinal sempre mete mulher!!"]</i>
professora	<i>["O que vos leva a pensar que afinal mete mulher?"]</i>
A5	<i>["Porque quando o narrador começou a falar de mulheres, o Macário mudou e foi-se embora."]</i>
professora	<i>[" Ok. Mas o caso «era simples». O que vos sugere a utilização deste adjectivo?"]</i>
E5	<i>[" Que tinha sido rápido."]</i>
J5	<i>["Que não era nada complicado"]</i>

Tabela 5- Exemplos de questões de expectativa colocadas pela professora e pelos alunos

Procedeu-se a mais um momento de leitura de modo a ficar a conhecer mais um pouco a personagem principal. Após este momento de leitura, foi pedido aos alunos que realizassem a actividade de caracterização da personagem com prova real, a partir de uma actividade inspirada nas «Teias de personagens» de Yopp e Yopp, já descrita na primeira parte do nosso trabalho. (Anexo 11). Foi pedido aos alunos que caracterizassem a personagem com alguns adjectivos, justificando a sua escolha com frases/expressões do texto, tendo em conta as páginas 7 a 21 do conto. Pelo facto de a turma onde o estudo foi realizado se encontrar dividida devido à existência da Turma+<sup>6</sup>, a tabela utilizada foi ligeiramente diferente nos dois grupos. Pretendemos com esta actividade perceber se os alunos conseguiam fazer a caracterização da personagem e ao mesmo tempo justificar adequadamente as suas opções. No caso do grupo que estava integrado na Turma+, por se tratar de alunos de nível 4/5, pretendia-se ainda perceber se identificavam os dois momentos da vida da personagem a que o narrador se referia e se as características apontadas reflectiam esses dois momentos.

Esta actividade permitiu ainda explorar alguns aspectos do funcionamento da língua (adjectivação, sua expressividade, graus dos adjectivos, processos de caracterização) e introduzir as características estilísticas da prosa queirosiana. Contudo, esta actividade não tomou a escrita literária *“como um modelo de uso ou de correcção gramatical”*, antes pretendeu ser um meio *“para a tomada de consciência da língua e do seu funcionamento”* (Fonseca, 2000: 39).

Sujeitos	Respostas
A6	<p>-<i>“Bem parecido(“Era alto e grosso: tinha uma calva larga, luzidia e lisa, com repas brancas que se lhe eriçavam em redor: e os seus olhos pretos...” ; “tinha a barba rapada, o queixo saliente e resoluto. Trazia uma gravata de cetim ... moles de uma camisa bordada.”) – “requintado (“tinha barba rapada... moles de uma camisa bordada.”) – “divertido( até aí estivera alegre, rindo dilatadamente, loquaz e cheio de bonomia.”) – “burguês (“trazia uma gravata de cetim... moles de uma camisa bordada.”) – “velho( calva larga, com repas brancas e pele e engelhada)”</i></p>

<sup>6</sup> A Turma + tem como principal objectivo diminuir as taxas de insucesso no 3.º Ciclo. O Projecto, monitorizado pela Universidade de Évora, faz passar todos os alunos por uma turma a mais, frequentada por grupos organizados de acordo com o seu nível de conhecimentos.

B6	<p><i>“-velho (pág.7-“era alto e grosso(...)e queixo saliente e resoluto”</i>  <i>–abastado(“pág7 – “trazia uma gravata de cetim (...) de uma camisa bordada”) –alegre (pág. 9 – “até aí estivera (...)bonomia”) – recentido(pág.10 “Mas ele teve (...) sentida confiança”); -trabalhador (pág.11 “Macário disse-me (...) o seu guarda-livros”)- curioso(pág.11/12 “ Mas por esse tempo(...) a sacudir um vestido”) – jovem(pág.13 “Macário, nesse tempo(...) barba curta”)-timido (pág.14 “desceu logo (...) palpitações”) – apaixonado (pág 14 “E a loura(...) de um céu”)-jogador (pág. 19 – “Era singular (...) noite radiosa”)</i></p>
C6	<p><i>“-velho (pág.7-“era alto e grosso(...)e queixo saliente e resoluto”</i>  <i>–abastado(“pág7 – “trazia uma gravata de cetim (...) de uma camisa bordada”) –alegre (pág. 9 – “até aí estivera (...)bonomia”) – recentido(pág.10 “Mas ele teve (...) sentida confiança”); -trabalhador (pág.11 “Macário disse-me (...) o seu guarda-livros”)- curioso(pág.11/12 “ Mas por esse tempo(...) a sacudir um vestido”) – jovem(pág.13 “Macário, nesse tempo(...) barba curta”)-timido (pág.14 “desceu logo (...) palpitações”) – apaixonado (pág. 14 “E a loura(...) de um céu”)-jogador (pág. 19 – “Era singular (...) noite radiosa”)</i></p>
D6	<p><i>“ –idoso (com a pele engelhada e amarelada e olheiras papudas, tinham uma singular clareza e rectidão. Vi-o chorar, àquele velho de quase sessenta anos) –honesto (uma singular clareza e rectidão)-rico (óculos redondos com arcos. O queixo saliente e resoluto, gravata de cetim negro com uma fivela e um canhões de veludilho) – pertencia à burguesia; -bem parecido (Macário era louro, com a barba curta e o cabelo era anelado) – tem classe(requintado) – trabalhador (depois o tio compenetrara-se de certos instintos inteligentes e do talento prático e aritmético da Macário) – tímido(linfático e mesmo tímido)-curioso; -alegre; -romântico”</i></p>
E6	<p><i>“-velho (alto e grosso,calva larga, luzidia e lisa, com repas brancas, olhos pretos, pele em roda engelhada e amarelada e olheiras papudas) – alegre(“Até aí estivera alegre, rindo dilatadamente”) –optimista (por acreditar na inocência da rapariga loura)-fino/rico ( trazia uma gravata</i></p>

	<p><i>de cetim apertada por trás com uma fivela; um casaco comprido cor de pinhão com as mangas estreitas e justas e canhões de veludilho; colete de seda, onde reluzia um grilhão antigo) – teimoso(por não dar “ouvidos “ao tio) – sensível (pelo facto de ficar calado quando se falou em mulheres) – boa pessoa ( tinha uma singular clareza e rectidão) –responsável (por assumir as responsabilidades de fiador).”</i></p>
F6	<p><i>“ -bem constituído ( “Era alto e grosso...”) – emocional (“Vi-o chorar, áquele velho de quase sessenta anos”) – boa pessoa (“ ...tinha uma singular clareza e rectidão”) –burguês ( “trazia uma gravata de cetim negro apertada por trás com uma fivela, um casaco comprido cor de pinhão, com as mangas estreitas e justas e canhões de veludilho. E pela longa abertura do seu colete de seda, onde reluzia um grilhão antigo, saíam as pregas moles de uma camisa bordada”) –apaixonado (“...estava doido por ela” .O seu trabalho tornou-se logo vagaroso e infiel e os eu belo e cursivo inglês, firme e largo, ganhou curvas(...) onde estava todo o romance impaciente dos seus nervos) –risonho (“Até aí estivera alegre, rindo dilatadamente”) - tímido (“Disse-me ele que, sendo naturalmente linfático e mesmo tímido”) – iludido com o amor ( “ Mas, como ela era loura e a mãe tão meridional, Macário, com esta intuição interpretativa dos namorados, disse à sua curiosidade: Será filha de inglês?”)</i></p>
G6	<p><i>“ –idoso (“Era alto e grosso. Tinha uma calva larga, luzidia e lisa, com repas brancas que se lhe eriçavam em redor(...)) – bem parecido/rico (pág. 7. 2º parág.- “Trazia uma gravata de cetim negro apertada por trás com uma fivela; um casaco comprido cor de pinhão, com mangas estreitas(...)) – boa pessoa ( pág. 7, 2ºp “singular clareza e rectidão) –tímido (pág 11 “...disse-me ele, que sendo naturalmente linfático e mesmo tímido...”) – honesto ( pág.11 “...um trabalho escrupuloso e fiel...”) – apaixonado; - curioso”</i></p>
H6	<p><i>“ – velho (“Era lato e grosso(...) queixo saliente e resoluto”pág.7) – abastado (“Trazia uma gravata de cetim(...)de uma camisa bordada” pág.7) –alegre (“Até aí estivera (...)bonomia” pág.9) – ressentido (“Mas</i></p>

	<p>ele teve (...) sentida confiança” pág. 10) – trabalhador (“Macário disse-me (...) o seu guarda-livros” pg 11) – curioso (“ Mas por esse tempo(...) a sacudir um vestido” pg 11/12 )- jovem(“Macário (...) barba curta” pg 13) – tímido; -apaixonado”</p>
I6	<p>“ –idoso (pele em roda engelhada e amarelada e olheiras papudas) – honesto; -rico; - burguês; -bem parecido; -requintado; -trabalhador (um trabalho escrupuloso e fiel)- tímido (naturalmente linfático e mesmo tímido) –curioso; -alegre; -romântico”</p>
J6	<p>“ – sensível; -simpático; inteligente; - velho;- talentoso; - bem parecido; - abastado ( devido à corrente de ouro do relógio própria das famílias ricas)-requintado(é uma pessoa que se veste bem)”</p>
K6	<p>“ –velho(“...tinha uma calva larga, luzidia e lisa, com repas brancas que se lhe eriçavam em redor (...) com a pele engelhada e amarelada e olheiras papudas”)- requintado ( “tinha uma singular clareza e rectidão por trás dos seus óculos redondos com aros de tartaruga. Tinha a barba rapada... p.7 – 2º parágrafo) – sociável ( “ ... estivera alegre, rindo dilatadamente, loquaz, cheio de bonomia.”) – estranho ( p.10 . 6º parágrafo: linha 4 até linha 8)-inteligente e trabalhador ( p.11 – linha8) – reservado(p.11 – 2º parágrafo, 1ªlinha) – apaixonado (p.14 – 3º parágrafo, 3ªlinha; p.15 – 3º parágrafo, 3ª linha) – atraente (p.13 – 4º parágrafo) – nervoso(p.14- 3º parágrafo, linha2; p.13 -4º parágrafo, linha3) – simpático; curioso ( p.14. 1º parágrafo)”</p>
L6	<p>“-velho (“... com repas brancas que se lhe eriçavam em redor (...) com a pele engelhada e amarelada e olheiras papudas”)- requintado(“... trazia uma gravata de cetim negro apertado por trás com uma fivela; um casaco comprido cor de pinhão , com as mangas estreitas e justas e canhões de veludilho(...) colete de seda, onde reluzia um grilhão antigo saiam as pregas moles de uma camisa bordada”) – alegre ( “Até aí estivera alegre, rindo dilatadamente, loquaz e cheio de bonomia...” ) trabalhador (p.11 – linha8) - reservado(p.11 – 2º parágrafo, 1ªlinha) – apaixonado (p.14 – 3º parágrafo, 3ªlinha; p.15 – 3º parágrafo, 3ª linha) – atraente (p.13 – 4º</p>

	<i>parágrafo)</i> "
M6	<i>" – bem parecido ( alto e grosso, luzidia e lisa, olhos pretos, barba rapada, queixo saliente e resoluto) –velho (calva larga, com repas brancas, pele engelhada e amarelada, olheiras papudas) –vistoso (óculos redondos coma rós de tartaruga, gravata de cetim negro apertado por trás com uma fivela; um casaco comprido cor de pinhão , com as mangas estreitas e justas e canhões de veludilho, abertura no colete de seda, grilhão antigo, com pregas de uma camisa bordada, sapatos de casimira com sola forte e atilhos de couro burguês)- bem disposto ( alegre, risonho, loquaz, cheio de bonomia, formal)"</i>
N6	<i>" – bem constituído(alto, grosso) –fino ("... trazia uma gravata de cetim negro apertado por trás com uma fivela; um casaco comprido cor de pinhão , com as mangas estreitas e justas ...")- sensível (" vi-o chorar àquele velho de quase sessenta anos") – velho ( calva larga, luzidia e lisa, com repas brancas) – boa pessoa ("... tinha uma singular clareza e rectidão...") – tímido ("Disse-me ele que, sendo naturalmente linfático e tímido...") – apaixonado( "estava doido por ela...)-alegre ( "Até ai estava alegre, rindo dilatadamente...")"</i>
O6	<i>"- velhinho ("Era alto e grosso: tinha uma clava larga, luzidia e lisa, com repas brancas ..." "e os seus olhos pretos, com apele em roda engelhada...") – requintado(".. seu colete de seda, onde reluzia um grilhão antigo, saiam as pregas moles de uma camisa mole") – alegre(pág.9, 1º parágrafo. Segunda linha)-trabalhador (p.11 – linha 8) – reservado(p.11 – 2º parágrafo, linha 1) – apaixonado (p.14 – 3º parágrafo, linha 2 e 3; ) – atraente (p.13 – 4º parágrafo)"</i>
P6	<i>" – bem parecido (pág 7, 2º parágrafo – "calva larga, luzidia e lisa...) – boa pessoa(pág. 7, 2º parágrafo "... singular clareza e rectidão") – idoso(pág.7, 2º parágrafo "... pele engelhada e amarelada e olheiras papudas") –rico; - apaixonado ("Macário, que estava em chinelos, começou a lembrar-se daqueles cabelos negros e fortes...") – honesto; -tímido (pág.11 "... disse-</i>

	<i>me ele, que sendo naturalmente linfático e tímido...” – trabalhador (pág.11 “...um trabalho escrupuloso e fiel...”)</i>
Q6	<i>“ – bem constituído (“Era alto e grosso...”) – tímido; -idoso; - bem disposto ( “Até aí estivera alegre, rindo dilatadamente, loquaz e cheio de bonomia.”) –abastado ( “... onde reluzia um grilhão antigo...”) – burguês ( “...dinastia de comerciantes...”) – requintado; “</i>
R6	<i>“ –idoso ( pele engelhada e amarelada e olheiras papudas) – honesto (rectidão) –bem parecido(trazia uma gravata ... camisa bordada) – alegre; - desleixado; -bem parecido(barba rapada, cabelo loiro) – apaixonado; - tímido( naturalmente linfático e mesmo tímido) –trabalhador (um trabalho escrupuloso e fiel) – prespicas; “</i>
T6	<i>“ –velho(“Era alto e grosso(...) com a pele engelhada e amarelada e olheiras papudas(...)pág. 7”) - abastado(“... trazia uma gravata de cetim negro apertado por trás com uma fivela; um casaco comprido cor de pinhão , com as mangas estreitas e justas e canhões de veludilho ... pág.7”) - alegre( “Até aí estivera alegre, rindo dilatadamente, loquaz e cheio de bonomia. pág. 9.”)- ressentido (“Mas ele teve raiva inesperadas e dominantes para a sua larga e sentida confiança. Pág10”) trabalhador(“ Macário disse-me que nesse tempo, em 1823 ou 1833, na sua mocidade, seu tio Francisco tinha, em Lisboa,uma armazém de panos e ele era um dos caixeiros.(...) Macário tornou-se o seu guarda-livros” pág.11) – curioso (“mas por esse tempo (...) par a um terceiro andar, uma mulher de quarenta anos, vestida de luto, uma pele branca e baça,(...) a sacudir um vestido.” Pág.11/12) –jovem( “Macário, nesse tempo, era loiro, com barba curta”pág.13) – tímido; - apaixonado; “</i>
U6	<i>“ –idoso (pele engelhada e amarelada e olheiras papudas. Vi-o chorar , àquele velho de quase sessenta anos) – honesto (tinham uma singular clareza e rectidão) – bem parecido ( burguês, rico , bem parecido) – bem parecido (louro, barba rapada) – prescipecaz;- desleixado; - apaixonado; - tímido (naturalmente linfático e mesmo tímido) –trabalhador ( um trabalho escrupuloso e fiel) – curioso;“</i>

V6	<p><i>“ – bem constituído ( alto, grosso) –divertido (“Até aí estivera alegre, rindo dilatadamente, loquaz e cheio de bonomia.”) –velho(“calva larga, luzidia e lisa com repas brancas.” Pele engelhada) –fino(gravata de cetim negro, casaco comprido cor de pinhão, coma s mangas estreitas justas e canhões de veludilho, colete de seda, grilhão antigo, camisa bordada) –higiénico(barba rapada)</i></p>
----	---

Tabela 6-Exemplos de resposta dados à actividade de tabela de características com prova real

Da observação da tabela podemos concluir que os adjectivos foram, na generalidade, bem escolhidos e permitem caracterizar a personagem principal do conto – Macário-, embora a utilização do adjectivo *“emocional”* em vez de «emotivo», pelo sujeito F5, e *“higiénico”*, pelo sujeito V5, não se apliquem exactamente a essa caracterização. De referir ainda que por vezes surgiram algumas dificuldades em encontrar o adjectivo mais correcto, tendo optado, neste caso, os sujeitos pela sua substituição por expressões verbais (por ex. o sujeito D5 que utiliza *“pertencia à burguesia”* e *“tem classe”*). De novo se pode concluir da relativa escassez de vocabulário que muitos dos nossos alunos possuem.

Quanto às justificações apresentadas, elas nem sempre reflectem o que se pretendia com esta actividade, pois a «prova real» aparece muitas vezes substituída por resumos/interpretações do que foi lido e mesmo introdução de juízos de valor relativamente às acções da personagem [por ex., o sujeito J5 quando refere *“abastado (devido à corrente de ouro do relógio própria das famílias ricas)-requintado(é uma pessoa que se veste bem)”* ou na indicação do sujeito E5 – *optimista (por acreditar na inocência da rapariga loura), teimoso(por não dar “ouvidos “ao tio) – sensível (pelo facto de ficar calado quando se falou em mulheres]* Podemos também verificar que em alguns casos a citação escolhida não é a mais adequada ao adjectivo seleccionado como no caso do sujeito T5 quando indica *“jovem( “Macário, nesse tempo, era loiro, com barba curta”pág.13)”* ou do sujeito F5 ao considerar Macário *“– iludido com o amor ( “ Mas, como ela era loura e a mãe tão meridional, Macário, com esta intuição interpretativa dos namorados, disse à sua curiosidade: Será filha de inglês?”)”* . Outro aspecto a considerar tem a ver com o facto de muitos sujeitos referirem os adjectivos sem qualquer tipo de justificação ou remeterem para a página, parágrafo e linha. Todas as situações referenciadas anteriormente, resultam, a nosso ver, da falta de hábito de os alunos reflectirem criticamente sobre os textos lidos e estarem habituados a um tipo de questões ( as que normalmente são utilizadas nos manuais) muito mais direc-

nado, isto é, em que a caracterização se faz a partir de um exemplo já dado ou são dados os adjetivos e se pede unicamente a justificação( com transcrição ou não).

De novo se verificou uma situação já referenciada relativamente a uma actividade anterior: muitos dos sujeitos procuravam copiar o que outros colegas já tinham escrito, revelando que não sentiram a necessidade de uma interpretação pessoal; esta actividade revelou-se mais demorada do que inicialmente tínhamos pensado, visto que os alunos demoraram muito tempo quer a tentar encontrar a adjectivação mais correcta, quer, sobretudo, a justificar a escolha realizada. Foi interessante constatar que nem sempre os alunos da turma em estudo que se encontravam na TurmaMais fazem a caracterização referindo os dois momentos em que esta é feita.

Através da realização desta actividade, a maioria dos alunos constatou qual o processo de caracterização dominante no excerto em análise. De uma forma geral, facilmente se deram conta que no primeiro momento de caracterização (referente ao momento em que conheceu o narrador) era utilizada a caracterização directa, preferencialmente, enquanto no segundo (referente à juventude da personagem) predominava a caracterização indirecta. Foi muito gratificante perceber que alguns alunos se aperceberam que o autor utilizava com frequência a adjectivação dupla, remetendo um dos adjetivos mais para a caracterização física e o outro para uma caracterização psicológica, constituindo-se tal facto como característica estilística de Eça de Queirós. Desta forma parece-nos terem sido atingidos os objectivos de activar e construir a competência do aluno, preparar o aluno para usar estratégias de compreensão e focar a atenção do aluno na linguagem utilizada, mostrando a relevância da literatura para o estudo da língua, segundo a linha de pensamento proposta em Fonseca (2000). Ao mesmo tempo, comprova-se que o estímulo da compreensão leitora incrementa a reflexão sobre a língua literária e foca a atenção no tipo de linguagem utilizado pelo autor.

Nesta altura foi também pedido aos alunos que tentassem perceber se a narração do “caso simples” seria a única temática abordada no conto ou se o autor pretendia também chamar a atenção para outras temáticas. Foi-lhes distribuída uma ficha (Anexo 12) com o objectivo de ser preenchida em casa e à medida que a leitura fosse progredindo.

<b>Sujeitos</b>	<b>Temas</b>	<b>Justificação/exemplificação</b>
A7	<i>Representação da sociedade da época</i>	<i>Pág. 11 – 2º e 3º parágrafos</i>

	<i>Crítica à sociedade</i> <i>Caracterização da sociedade</i>	<i>Pág. 19 – 2º e 3º parágrafos</i> <i>Pág. 16</i>
B7	<i>Crítica social/sociedade</i> <i>Caracterização da época</i> <i>Crítica ao romantismo</i>	<i>Pág. 12,13,19, 18</i> <i>Pág. 16, linha 13 até à linha 5, pág. 17</i> <i>Pág. 17</i>
C7	<i>Crítica social</i> <i>Caracterização da época</i> <i>Crítica ao romantismo</i> <i>Crítica ao clero</i>	<i>Páginas 12, 13 e 19</i> <i>Páginas 16 e 17</i> <i>Página 17</i> <i>Página 18</i>
E7	<i>Representação da sociedade da época em Portugal;Crítica social</i> <i>Caracterização da sociedade da época</i>	<i>Pág.11</i> <i>Pág. 11</i> <i>Pág. 16</i>
F7	<i>Representação da sociedade da época</i> <i>Crítica social</i>	<i>Pág.11</i> <i>Pág. 11, pág.1 6</i>
K7	<i>Crítica social</i>  <i>Crítica ao romantismo</i>  <i>Caracterização:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>da sociedade</i></li> <li>• <i>da época</i></li> <li>• <i>do espaço</i></li> </ul>	<i>p.17 (l.34) "... e via-se-lhe um dente podre."; pág. 19 (l.8) " Depois, o cónego Saavedra ... moças".</i> <i>p.17 (l.2-l.4) "... ler um poemeto ... românticas."</i>  <i>p.16 – 12º parágrafo quase todo</i> <i>p.18 – "Norte literária, pachorrenta,... musas" (l.11)</i> <i>p.7 -4º parágrafo</i>
L7	<i>Crítica social</i> <i>Caracterização da época(sociedade, época, espaço)</i>	<i>P. 17; p. 19 " O cónego Saavedra..."</i> <i>p.16/p.11</i>

	<i>Crítica ao romantismo</i>	<i>p-18 ""Norte literária, pachor- renta,... p.17</i>
M7	<i>Representação da sociedade da época Crítica social Caracterizar a época</i>	<i>Pág. 11, parágrafos 2 e 3  Pág. 11, parágrafos 2 e 3 Pág. 16</i>
N7	<i>Representação da sociedade da época Crítica social Caracterização da época</i>	<i>Pág. 11  Pág.11 Pág. 16</i>
O7	<i>Crítica social Crítica ao romantismo Caracterização da época</i>	<i>Pág.11 Pág. 17 Pág. 16</i>
Q7	<i>Caracterização da sociedade da época Crítica social</i>	<i>Pág. 11  Pág. 11, pág.16 e 17</i>

**Tabela 7-Exemplos de respostas dadas para identificação dos temas abordados no conto**

Notou-se alguma resistência na identificação das temáticas, sobretudo quando o trabalho foi realizado fora da aula. É de referir que a maior parte dos sujeitos identificou sem ajuda as temáticas da crítica social enquanto as temáticas referentes à crítica ao romantismo só foram encontradas com alguma ajuda da parte da professora, com excepção do sujeito K7. As justificações foram pouco precisas, limitando-se os sujeitos a referir o número da página, sem qualquer referência às expressões que indicavam essa crítica. Da observação e análise da tabela, nota-se ainda a semelhança das respostas dos sujeitos, quer em termos de estrutura quer na semelhança das respostas dadas, o que nos leva a crer que houve troca de informação entre os mesmos.

Podemos ainda notar que as páginas indicadas são maioritariamente do início do conto, o que permite concluir que não foi feita nenhuma interpretação e reflexão do texto posterior, ainda que o que se pretendesse era que esta identificação fosse sendo feita à medida que a leitura se ia realizando, mas de forma individual. Acentua-se nesta actividade não necessariamente a incapacidade de os alunos interpretarem criticamente a leitura que realizam, mas a resistência em realiza-

rem um trabalho que exige reflexão, sobretudo quando o que lhes é pedido não aparece de forma óbvia no texto e quando implica um conhecimento de carácter mais geral ou histórico.

Esta incapacidade manifesta-se pelo facto de ao longo dos anos de escolaridade mais não lhes ser pedido do que anotar ou referenciar o óbvio e evidente através de questões que remetem unicamente para a identificação de dados sem necessidade de os interpretar, associar ou correlacionar.

Desde o início da leitura do conto que fora sugerido aos alunos a elaboração de Diários de Leitura (actividade proposta por Yopp e Yopp e já anteriormente descrita, mas também por Azevedo(2006a) e Matias (2004), escritos à medida que iam realizando a leitura. Alguns foram surpreendentes e precisos. Como não estavam demasiado limitados/orientados expressaram de forma mais verdadeira o que iam sentindo/percepcionando do texto. Notou-se que alguns dos alunos começaram por referir, na primeira entrada do diário, que a leitura não os seduzia, precisamente porque o discurso era muito elaborado e não percebiam muitas das palavras, mas mudaram de opinião após a realização dos glossários. Não se verificou a existência de textos muito longos mas, de uma forma geral, nota-se que houve uma evolução em relação ao texto e muitos acabam por introduzir uma nota crítica em relação à actuação da personagem principal. Devido à extensão da transcrição da totalidade dos textos, optámos por inserir somente alguns exemplos mais significativos.

Sujeitos	Respostas
C8	<p><i>“ 3 de Novembro de 2008</i></p> <p><i>Bem, acabei hoje de ler a primeira parte do conto «As singularidades de uma rapariga loira», até agora, estou a gostar. Não posso dizer que seja o tipo de escrita que mais me agrada; tem muita descrição, por vezes, demasiada. Mas por outro lado, é uma forma de utilizarmos a nossa imaginação e, a partir da descrição, conseguimos visualizar o espaço e as personagens com mais clareza, também devo dizer que, no meio de tanta descrição, perco um pouco o sentido à história e esqueço-me do que estava a acontecer...</i></p> <p><i>Acho que a tristeza de Macário se deve ao facto de Luísa (a tal rapariga linda que vive no andar em frente), ser uma ladra e isso fará com que ele fique desiludido; mas não sei. Digo isto porque já foram feitas duas referências a objectos desaparecidos (o pacote dos lenços da Índia e a peça de ouro que parecia um pião) e ambos desapareceram quando ela estava presente.</i></p> <p><i>A primeira parte também acaba numa referência a um casamento,</i></p>

	<p><i>provavelmente entre Macário e Luísa; mas não percebi o porquê disso. Eu inclusive achei que a rapariga não estava minimamente interessada nele e que era ele que estava a criar uma ilusão na sua cabeça mas, se fosse este o caso, não havia motivo para se falar em casamento. Logo verei. Agora estou curiosa para saber o desfecho..."</i></p>
E8	<p><i>"28 de Outubro de 2008 Hoje começámos a ler o conto "Singularidades de uma rapariga loira" de Eça de Queirós. Foi uma leitura completamente diferente daquela a que eu estava habituada, dos meus livros de aventura ou de histórias de encantar... Comecei por achar aborrecido devido à enorme descrição dos sítios e às pessoas e além disso tinha um vocabulário difícil, pois por vezes tive de consultar o dicionário para tirar dúvidas.</i></p> <p><i>4 de Novembro de 2008 Hoje comecei a ficar mais entusiasmada, pois com o avançar da leitura demonstrou ser uma história interessante sobre um grande amor de um homem por uma mulher que não era honesta. (...)</i></p> <p><i>17 de Novembro de 2008 Hoje terminámos o conto e Macário viu o seu sonho desmoronar-se, pois finalmente descobriu que Luísa era uma ladra e terminou tudo com ela. No entanto, não conseguiu denunciá-la, talvez o devesse ter feito, porque provavelmente ela irá continuar a prejudicar mais pessoas. Enfim, no geral gostei da história!"</i></p>
H8	<p><i>" 29 de Novembro de 2008 Na minha opinião, a pior aula que há na disciplina de Língua Portuguesa é a de leitura de um livro, que é habitualmente escolhido pelo manual ou pelo professor. Não gosto de ler em voz alta e também não gosto de ler livros com que eu não me identifique e que não me mostrem nada e de ter os ler por obrigação, mas é assim, não podemos fazer só o que gostamos e o que queremos.</i></p> <p><i>1 de Dezembro de 2008 Quando comecei a ler este conto, pensei que era um livro enfadonho, que para mim, não tinha pés nem cabeça, que também tinha muitas palavras que não sabia o significado e tinha uma escrita que não gostava muito.</i></p> <p><i>2 de Dezembro de 2008 Passei ao segundo capítulo, esse sim despertou-me mais interesse, devido ao roubo do anel e a confusão que se gerou. Ao final da leitura do conto relatei a história toda e reparei que fazia sentido e até gostei do que li. Este livro também me mostrou que por mais que estejamos apaixonados por alguém, não quer dizer que nos tenham</i></p>

	<p><i>de levar por parvos e a fazer as coisas todas que querem, porque algumas são quase impossíveis, mas por vezes estamos tão contentes que podemos estar a prejudicar”</i></p>
K8	<p><i>“(…)7 de Novembro de 2008</i>  <i>Temos estado a ler o conto “singularidades de uma rapariga loira” em Português. A história parece interessante: um jovem do século XIX apaixonou-se por uma rapariga misteriosa que aparece na janela à frente do seu quarto. Ainda vamos só no principio, mas pelo que vemos, estou a gostar.</i>  <i>A escrita é um bocado antiquada, e digo isto pelas inúmeras palavras que eu já li que não conheço, mas com a ajuda do dicionário chega-se lá. Por isso este conto pode tornar-se um bocado complicado.</i>  <i>Estou curiosa com o desenvolvimento da história. A rapariga loira e a sua mãe estão a esconder alguma coisa que mais tarde entristece e desilude Macário.</i></p> <p><i>Sem data</i>  <i>(…) Ao principio foi um bocado complicado (mas também é sempre). Havia muitas palavras que eu não sabia o significado e que tive de ir procurar para perceber a história. Gostei mais do segundo capítulo do que do primeiro. (…)</i>  <i>Achei a história interessante por ter sido escrita há décadas e falar sobre a sociedade daquele tempo e que, infelizmente, uma parte dela ainda é assim. (…)”</i></p>
P8	<p><i>“ Querido Diário</i>  <i>Pela primeira vez estou a ler algo de Eça de Queirós, é um conto que se chama “Singularidades de uma rapariga loira”. Já li algumas páginas e confesso que não estou a gostar muito...</i>  <i>O conto tem muitos adjectivos, que por vezes até nos perdemos na leitura, e chega um altura que já nem sabemos quem é que o narrador esta a caracterizar.</i>  <i>(…)</i>  <i>Querido Diário</i>  <i>(…) ao principio não estava a gostar muito deste conto mas agora até estou, e até agora a parte que mais gostei foi a conversa entre Macário e o tio e gostei mais especificamente da maneira como o tio Francisco tenta esconder os sentimentos que tem por Macário, até posso dizer que adorei a parte em que o tio Francisco deixa cair uma lágrima. (...)</i>  <i>Macário fez muito bem a ter despresado, pois ela é uma ladra.</i>  <i>Agora acho que só já tenho uma coisa a dizer... o conto foi mais «giro» do que aquilo que eu estava a pensar, gostei muito da parte final. Ah... afinal ainda tenho mais uma coisa a dizer que já me estava a esquecer, eu sempre disse que Luiza não era de confiança.</i>  <i>Até à próxima, querido diário.”</i></p>

V8	<p>15/10/2008</p> <p><i>Olá querido diário, hoje comecei a ler " Singularidades de uma rapariga loira" , de Eça de Queirós.</i></p> <p><i>Bem, a primeira impressão à cerca do livro deu para ver que iria ser um pouco aborrecido, porque tinha muitas descrições, isso torna o texto enfadonho. Adeus!"</i></p> <p>(...)</p> <p>4/11/2008</p> <p><i>Olá!</i></p> <p><i>Macário é mesmo um lutador, para ficar com Luísa faz tudo, até enfrenta o seu tio Francisco que não quer que ele se case com ela. Também já estou a gostar mais da história. Adeus!(...)"</i></p>
----	--

Tabela 8- Exemplos de diários de leitura

Dos exemplos transcritos facilmente se constata que o texto abordado não foi de leitura fácil para os alunos. Contudo, notou-se que, à medida que a leitura ia decorrendo, os alunos se iam sentindo mais confortáveis com o texto, chegando mesmo a mudar a sua opinião inicial, como no caso de E8 " 4 de Novembro de 2008 /Hoje comecei a ficar mais entusiasmada, pois com o avançar da leitura demonstrou ser uma história interessante sobre um grande amor de um homem por uma mulher que não era honesta." e também no caso de H8 "Passei ao segundo capítulo, esse sim despertou-me mais interesse, devido ao roubo do anel e a confusão que se gerou. Ao final da leitura do conto relatei a história toda e reparei que fazia sentido e até gostei do que li."

Alguns chegam mesmo a criar uma relação de empatia e solidariedade com as personagens, apresentando reflexões de carácter pessoal sobre o desenrolar da acção, como aconteceu com P8 "e até agora a parte que mais gostei foi a conversa entre Macário e o tio e gostei mais especificamente da maneira como o tio Francisco tenta esconder os sentimentos que tem por Macário, até posso dizer que adorei a parte em que o tio Francisco deixa cair uma lágrima. (...)

Macário fez muito bem em a ter despresado, pois ela é uma ladra", ou projectando-se no universo das personagens, comentando as acções das mesmas, como refere o sujeito E8 "Hoje terminámos o conto e Macário viu o seu sonho desmoronar-se, pois finalmente descobriu que Luísa era uma ladra e terminou tudo com ela. No entanto, não conseguiu denunciá-la, talvez o devesse ter feito, porque provavelmente ela irá continuar a prejudicar mais pessoas" e também o sujeito H8 "Ao final da leitura do conto relatei a história toda e reparei que fazia sentido e até gostei do que li. Este livro também me mostrou que por mais que estejamos apaixonados por alguém, não quer dizer que nos tenham de levar por parvos e a fazer as coisas todas que querem, porque

*algumas são quase impossíveis, mas por vezes estamos tão contentes que podemos-nos estar a prejudicar”.*

Parece-nos, pois, que com esta actividade conseguimos atingir os objectivos a que nos propuséramos uma vez que os alunos construíram respostas pessoais face ao texto, contribuindo para a construção de sentidos e significados e se desenvolveu a capacidade de se exprimir por escrito. Todavia, se os alunos demonstraram conhecer bem a estrutura deste tipo de texto – o diário – colocando no início a data, usando a fórmula de saudação e despedida, por outro lado encontramos ainda muitos textos com uma estrutura muito simplista e de extensão muito reduzida. Notou-se também, com a realização desta actividade, o que já afirmáramos na primeira parte do nosso trabalho: Quando o leitor encerra o processo de comunicação iniciado pelo autor da obra, recusando ou julgando criticamente o que leu está inevitavelmente a produzir juízos de valor sobre a obra e quando esta deixa de provocar e transmitir valores, transforma-se num simples objecto estético. Com efeito, a leitura de literatura permite o alargamento do horizonte de expectativas e a oportunidade de contactar com outras culturas e sistemas de valores diferentes dos do leitor. A presença do texto literário na sala de aula poderá revelar-se como uma oportunidade de promoção de valores como o respeito pelo outro e a tolerância, a solidariedade entre pessoas de culturas diferentes e estendendo esses valores àqueles que os rodeiam (Balça, 2003).

Demos de seguida início às actividades de pós-leitura, em que pretendíamos que os alunos reflectissem sobre o conteúdo da obra, estimulando o pensamento e a reflexão, através da discussão de ideias. Ao mesmo tempo era nossa intenção que fosse desenvolvido o gosto pela escrita através do desenvolvimento da competência da expressão escrita.

Em primeiro lugar, propusemos aos alunos que escolhessem a(s) passagem(ns) (actividade proposta por Yopp e Yopp e já descrita na parte teórica) mais marcante(s) do conto, aquelas de que tinham gostado mais e justificassem as suas escolhas numa tabela preparada para o efeito (Anexo 13). Em seguida, os outros alunos comentaram a escolha realizada pelo colega, dando também a sua opinião relativamente a essa passagem. Apresentam-se a seguir alguns exemplos das respostas dadas pelos alunos.

Sujeitos	Passagem marcante	Razão da escolha	Comentário dos colegas
A9	(...)“Macário Não me conto por pulsações a história minuciosa do seu coração. Disse singelamente que daí a cinco dias «estava doido por ela»” (...)	(...)“É uma passagem descritiva do amor de Macário.É verdadeiro amor por parte dele.”(...)	“Estou de acordo com a minha colega. Macário conhece-se bem a si próprio, dizendo que daquele momento a 5 dias estava apaixonado.”(...)
B9	“ ... tinha o carácter louro como o cabelo. Se é certo que o louro é uma cor fraca e desbotada...” (...)	“Porque gostei da forma como o Macário caracterizou o cabelo louro da rapariga.”(...)	“Também gostei porque ele descreve a cor louro de uma forma crítica.”(...)
C9	“E o corregedor, desviando a luneta, cumprimentava sorrindo – e via-se-lhe um dente podre.”  “Tinha o carácter louro como o cabelo- se é certo que o louro é uma cor fraca e desbotada-...” (...)	“Porque achei que era um momento engraçado e que se destacou do resto do conto.”  “Gostei da crítica que o narrador faz à cor do cabelo da Luísa, com alguma ironia.” (...)	“Sim também achei interessante apesar de achar o «dente poder» um bocado nojento.”  “Estilo próprio de Eça de Queirós diria. A ironia é deveras interessante apesar de até gostar da cor.” (...)
D9	(...)“Quando o tio de Macário o perdoa e o deixa voltar para casa.” (...)	(...)“Porque o tio tem um bom coração e vê que Macário errou” (...)	(...)“Sim. De facto mostra que existe uma boa relação familiar entre eles.” (...)
E9	“Um beijo fugitivo, superficial, efémero. (Pág.22)(...)”	“Escolhi este excerto porque a descrição do beijo é muito profunda. (...)”	“Concordo com a E8 pois também gostei, apesar de não ter escolhido esta passagem. Concordo porque acho uma passagem muito querida.” (...)
G9	(...)“Macário, que tinha visto naquela visita uma revelação de amor, quase uma «declaração», esteve todo o dia entregue às impaciências da paixão.”	(...)“Gosto desta passagem porque gosto muito da parte «entregue às impaciências da paixão» porque através desta frase consigo ver	(...) “A frase é muito bonita, mostra o sentido da sua dor”

	<i>"...as finas alianças frágeis como o amor... pág.31" (...)</i>	<i>a sua dor."</i> <i>"Gosto desta passagem porque acho que faz muito sentido porque as finas alianças partem-se facilmente como o amor." (...)</i>	<i>"Gosto desta frase, achei interessante." (...)</i>
J9	<i>" O que não contas à tua mulher, o que não contas ao teu amigo, conta-lo a um estranho na estalagem." (...)</i>	<i>"É um provérbio que eu achei muito engraçado." (...)</i>	<i>"Também gostei desta passagem apesar de não ter escolhido" (...)</i>
M9	<i>"Macário mudou para uma estalagem barata e continuou farejando. (pág.24)" (...)</i>	<i>"Escolhi pois acho bastante interessante e original dar às pessoas características de coisas que os animais fazem." (...)</i>	<i>"Muito bem. De acordo."(...)</i>
P9	<i>"... e sentando-se ao pé dele e tornando a chamar-lhe estúpido, tinha uma lágrima a correr-lhe pelo engelhado da pele. Pág. 30"</i>  <i>"... o dia estava de Inverno, claro, fino , frio ... Que bonito dia!- disse Macário.pág. 30"</i>  <i>"... e no entanto... as finas alianças frágeis como o amor...pág. 31"</i>	<i>"gostei muito de esta frase porque mostra que o tio de Macário estava a tentar esconder os seus sentimentos"</i>  <i>"escolhi esta frase porque mostra os sentimentos dele, o dia estava horrível, mas para ele estava lindo."</i>  <i>"Esta frase para mim foi muito marcante, pois é verdade, as alianças são frágeis como o amor."(...)</i>	<i>"Eu não escolhi esta frase como mais marcante porque todos nós, ou alguns, tivemos um momento em que também escondemos os nossos sentimentos, mas gosto da frase."</i>  <i>"Para mim esta não é uma frase que me marcou porque é mais simples e não faz o meu género."</i>  <i>"Concordo porque o amor tem muitos altos e baixos e com poucas coisas pequenas e insignificantes, esse amor pode acabar."(...)</i>
T9	<i>"Vinha de atravessar a serra e os seus aspectos pardos e desertos. Eram oito horas</i>	<i>"Escolhi este excerto, porque a escolha dos adjectivos e da caracte-</i>	<i>"Concordo com a escolha desta passagem porque</i>

	<i>da noite. Os céus estavam pesados e sujos.” (...)</i>	<i>rização da noite e da serra está muito giro.” (...)</i>	<i>também gostei da caracterização da noite” (...)</i>
--	--	--	--

Tabela 9-exemplos de respostas relativas às passagens mais marcantes

Podemos concluir que esta actividade exigiu dos alunos uma reflexão séria sobre o texto lido e analisado na aula. Embora quase todos tenham identificado e transcrito as passagens que consideraram mais marcantes, ainda houve alguns, como é o caso do sujeito D9, que elaboram um resumo da passagem, o que nos leva a crer que não realizou uma pesquisa directa no texto, mas escreveu a ideia que tinha ficado na memória após a leitura. Nota-se que a grande dificuldade dos sujeitos se relaciona, mais uma vez, com a justificação apresentada que peca na generalidade dos casos por ser demasiado vaga e sem uma implicação pessoal e directa da razão da escolha. Parece-nos que esta situação tem como causa principal a falta de hábito em realizar este tipo de tarefa, pois o que lhes é pedido mais frequentemente para fazer é a recolha de informação textual, sem necessidade de reflectirem sobre ela. Assim, os alunos não treinam a sua capacidade de justificação e reflexão.

Parece-nos importante salientar a resposta dada pelo sujeito M9, que aponta para uma característica estilística do autor que só mais tarde foi mencionada pela professora, e que se apercebe da ironia presente na sua utilização. Também as respostas do sujeito G9 nos merecem alguma reflexão, por revelarem alguma maturidade e irem mais além do óbvio que a frase transmite.

Merecem-nos também alguma reflexão as passagens mais marcantes escolhidas com mais frequência pelos sujeitos: as frases que se relacionam com a atitude do tio Francisco quando perdoo o sobrinho, embora queira demonstrar uma rigidez de sentimentos que não possui (escolhida por oito sujeitos), a revelar a nosso ver a sensibilidade presente em jovens de 14/15 anos que se apercebem que muitas vezes os verdadeiros sentimentos são os que permanecem escondidos, pois, como diz o comentário feito à escolha do sujeito P8, “(...) *todos nós, ou alguns, tivemos um momento em que também escondemos os nossos sentimentos(...)*”. Esta sensibilidade aparece a nosso ver reforçada pela frequência com que foi referida a passagem em que se compara a fragilidade das alianças com a fragilidade do amor, em que os sujeitos constatam que “*o amor tem muitos altos e baixos e com poucas coisas pequenas e insignificantes, esse amor pode acabar.*” (...)” e que “*as finas alianças partem-se facilmente como o amor*”.

Outra das passagens escolhidas com maior frequência foi a que se refere com ironia à cor do cabelo de Luísa “*Tinha o carácter louro como o cabelo – se é certo que o louro é uma cor fraca e*

*desbotada; (...)*” a revelar, pelos comentários apresentados, uma certa aquiescência com a opinião transmitida, e a secundar uma certa conotação social negativa referente às mulheres de cabelo louro.

Apesar de esta actividade ter tido um suporte escrito, alguns dos alunos expuseram oralmente as suas escolhas e justificaram-nas perante a turma (como aconteceu, aliás com outras actividades quer de pré-leitura quer de durante a leitura), tendo dado origem a um pequeno debate sobre as passagens mais marcantes.

Parece-nos fundamental esta apresentação oral, pois desta forma os alunos desenvolvem a sua competência de expressão oral, fundamental a nosso ver na aprendizagem de qualquer língua. Além disso, o desenvolvimento adequado desta competência permitirá o desenvolvimento da linguagem escrita. É também importante promover a oralidade na sala de aula uma vez que é a primeira forma de manifestação linguística e a que maior crescimento tem adquirido nos programas curriculares nos últimos tempos.

As actividades de pós-leitura prosseguiram com a produção pelos alunos de dois textos com finalidades distintas: no primeiro, pedíamos que se colocassem na «pele» de Macário e que redigissem um texto em que apresentassem a sua reacção (Anexo 14) se confrontados com uma situação idêntica à da personagem; no segundo, pretendíamos que elaborassem o *book-talk* do conto (Anexo 15).

Pretendíamos com estas actividades que os alunos desenvolvessem competências de escrita relacionadas com a produção de um texto de opinião e, ao mesmo tempo, desenvolvessem a imaginação, identificando-se com a personagem e a situação por ela experimentada, vivenciando-a, no entanto, através das suas experiências pessoais, dos seus valores, tentando perceber até que ponto conseguiam fazer também uma apresentação do conto de forma a suscitar a curiosidade num possível público leitor.

Relativamente ao primeiro texto, eis alguns resultados:

Sujeitos	Reacção do sujeito
A10	<i>“ Se eu fosse Macário não teria reagido assim. Ele arriscou tudo por ela e afinal ela era uma vulgar ladra. Macário até foi despedido e posto na rua. Ela além de não o ajudar ainda rouba! Se eu estivesse no lugar de Macário, não tinha ficado por deixá-la sozinha e desamparada. Eu humilhava-a. Além disso fá-la-ia devolver o anel, levava-</i>

	<p><i>a para a rua e fazia um escândalo para que todos ouvissem e soubessem a ladra que ela era. Faria com que fiasse com fama de desonesta e ladra. E também chamaria a polícia para denunciar o roubo dos lencinhos do armazém do tio Francisco, a peça que se pedra naquela noite em que estavam juntos e Macário pensou que tinha sido o procurador e ainda o anel que acabara por ter sido entregue ao dono. Ela deveria ser presa em frente a todos para que todos soubessem quem ela era. Quanto à sua mãe, impedia-la de voltar a fazer negócios. Sim, porque se Luísa era uma ladra a mãe pelo menos deveria desconfiar, o que a tornava cúmplice. Iriam ficar na miséria e na rua e teriam de ir para Cabo Verde tal como Macário foi para ganhar dinheiro.</i></p> <p><i>Claro está que as opiniões diferem. Macário teve pena dela e p ainda estava ressentido. Preferiu deixá-la. Mas cerca de 40 anos depois ainda estava muito ressentido. Tudo aquilo o afectou muito.</i></p> <p><i>Para evitar esse sentimento de tristeza eu fazia tudo e mais alguma coisa para que ela passasse por uma vergonha de que nunca mais se iria esquecer, tal como Macário nunca mais a esqueceu.”</i></p>
C10	<p><i>“Se eu fosse confrontada com uma situação semelhante à da personagem Macário, penso que teria que analisar bem a situação.</i></p> <p><i>Levava o meu noivo para casa (nunca faria uma cena no meio da rua) e falava com ele para tentar saber o motivo dos roubos...</i></p> <p><i>Ele até podia ser cleptomaniaco sem saber. Aí, levava-o a um psicólogo para que pudesse curar o seu vício: nunca o abandonava!</i></p> <p><i>Se não fosse esse o caso, pedia-lhe para que nunca mais roubasse, aliás nem tinha motivos para isso. Se os roubos continuassem teria que o deixar. Mas se realmente gostasse dele, explicar-lhe-ia que continuava a amá-lo, mas não se fosse um ladrão.</i></p> <p><i>Afinal, quando se ama uma pessoa é para todas as ocasiões, certo?”</i></p>
E10	<p><i>“Se eu me confronta-se com a mesma situação que sucedeu a Macário eu iria ficar muito triste e chocada.</i></p> <p><i>No entanto, ia tentar entender as motivações que levavam essa pessoa a roubar.</i></p> <p><i>Falava com ela e explicava-lhe que roubar é errado, que não se deve prejudicar assim os outros.</i></p> <p><i>Aconselhava-a, caso ela não mudasse de atitude, a procurar ajuda de um profissional.”</i></p>
F10	<p><i>“Eu penso que teria pagado o anel, tal como Macário fez, e que a levaria para casa, para aí, ela me dar o anel e tudo o resto que tinha roubado.</i></p> <p><i>Depois romperia o noivado e mandaria-a embora da cidade.</i></p> <p><i>Eu penso que seria esta a minha atitude.”</i></p>
J10	<p><i>“Numa situação como esta teria ficado muito envergonhada perante o dono da loja e teria ficado muito chateada com o meu noivo.</i></p> <p><i>Tinha-o obrigado a deixar lá o que tirou e depois tinha tido uma conversa muito séria com o meu noivo.</i></p> <p><i>Queria saber o porquê. Não ia deixar «passar em branco», mas não reagi-</i></p>

	<p><i>ria como Macário.</i></p> <p><i>Macário agiu sem pensar e as coisas não são bem assim.</i></p> <p><i>Provavelmente acabaria com o noivado e deixava de falar com ele, mas não fazia com que ele tivesse de abandonar a cidade.</i></p> <p><i>Deixava-o seguir o seu caminho e eu com o meu.</i></p> <p><i>Talvez fosse um pouco difícil de ultrapassar mas a vida nem sempre é como se quer, por isso com o passar do tempo acabaria por o esquecer.”</i></p>
K10	<p><i>“Se eu tivesse sido confrontada com esta situação e tivesse na pele de Macário falava com Luísa seriamente. Dizia-lhe tudo o que pensava sobre ela- que era uma falsa e interesseira –e perguntava-lhe porque razão me tinha feito tal coisa. Acho que não conseguia viver na ignorância e dizer só o que Macário lhe disse. Por razões de respeito e por estar na pele de um homem não batia na senhora, mas falava educadamente. Depois da conversa ia-me embora e nunca mais a queria ver de tão falsa que tinha sido. Não se pode basear uma relação na mentira como Luísa fez, porque assim não se tem confiança nas pessoas e logo as relações não se desenvolvem. As relações têm de ter como elementos base o respeito, a confiança e o diálogo e, claro, não se pode interessar pelas pessoas só pelo dinheiro e bens materiais, como Luísa fez.”</i></p>
N10	<p><i>“Eu não seguia em frente com o casamento porque mesmo gostando dessa pessoa, roubar é um defeito tão grave que podia interferir na nossa relação e era motivo para não nos entendermos, isso iria gerar muitas confusões entre nós, porque, afinal, não vivíamos o «mesmo mundo».</i></p> <p><i>Mas, por outro lado, essa pessoa se gostasse realmente de mim, poderia mudar o seu comportamento.”</i></p>
R10	<p><i>“ Se me acontecesse uma situação igual à de Macário não saberia como reagir. Mas talvez pedia desculpa ao dono ou dona da loja e dizia que não tinha sido de propósito, que tinha sido distração e tentava arranjar desculpas para desculpar a pessoa que me acompanhava. Quando saíssemos da loja tentava perceber o porquê de roubar o anel, e se depois houvesse uma razão explicável tentava esquecer o sucedido, se não houvesse não desculparia essa pessoa.”</i></p>

Tabela 10-exemplos de resposta dos alunos se confrontados com uma situação idêntica à da personagem

Nem todos os sujeitos redigiram textos muito longos, mas notou-se, na generalidade, a preocupação de vincar a sua posição pessoal relativamente à situação vivida pela personagem através da utilização frequente de conectores frásicos e da utilização da primeira pessoa. Foi muito interessante perceber que quase todos incluíram no seu texto manifestações de repúdio pela atitude de Luísa, referindo muitos dos sujeitos que, apesar de compreenderem a atitude de Macário, pensavam que este deveria ter sido mais agressivo, como é o caso dos sujeitos A10 e K10. Foi interessante notar que alguns dos sujeitos foram «violentos» e agressivos no julgamento que fizeram da atitude de Macário, outros mostraram-se mais compreensivos e dialogantes. Esta diferen-

ça de atitudes poderá ter tido origem nos diferentes *backgrounds*, na diversidade das vivências, originando, como sugerem as autoras Yopp e Yopp (2006), respostas diversificadas ao mesmo texto.

Finalmente, os alunos foram confrontados com a necessidade de realizarem o “*book-talk*” da obra (actividade sugerida por Souza, Moura e Souza (Azevedo,2006a : 67), e explicada na parte teórica). Estes autores incluem esta actividade nas actividades de pré-leitura e como forma de motivação para a abordagem do texto. A nós, pareceu-nos que poderia ser uma boa forma de terminar o estudo do conto, tentando perceber como os alunos perceberam o estudo do mesmo e de que forma conseguiam apresentar o texto a um possível público leitor. Considerámos que era uma forma de facilitar a organização, a análise e a síntese (Yoop e Yopp, 2006).A propósito desta actividade, o professor abordou a técnica de redacção do texto de contracapa, prevista no programa de 9ºano.

Vejam-se alguns exemplos de resposta:

Sujeito	<i>Book-talk</i>
A11	<p><i>“«Singularidades de uma rapariga louira» conta a história de um jovem burguês do séc. XIX que se apaixonou pela primeira vez por uma rapariga que acaba de se mudar para a casa em frente do seu armazém. Será que Luísa é a rapariga certa para Macário? É isso que ele vai descobrir numa ourivesaria da rua do Ouro.</i></p> <p><i>Foi escrito por Eça de Queirós, grande escritor realista do séc. XIX, nascido em 1845. Escreveu várias obras de que são exemplo «Os Maias» e “A Relíquia”. Eça de Queirós tem um estilo literário muito próprio utilizando diversas figuras de estilo e uma adjectivação muito expressiva que vai levá-lo numa história emocionante.”</i></p>
D11	<p><i>“ Este conto «Singularidades de uma rapariga louira» é uma das obras de Eça de Queirós.</i></p> <p><i>O conto leva-nos numa história entre Macário e uma rapariga louira, neste conto trata-se de Macário se apaixonar por uma rapariga louira.</i></p> <p><i>Eça de Queirós nasceu na Póvoa de Varzim em 1845 e faleceu em 1900, formou-se em Direito.</i></p> <p><i>Eça de Queirós escreve de forma antiga, o seu estilo era literário e crítico, usa adjectivação abundante, figuras de estilo e discurso indirecto livre.”</i></p>
F11	<p><i>“Esta obra começa com um viajante que desabafa com um estranho na estalagem, onde refere que estava apaixonado por uma rapariga louira chamada Luísa.</i></p> <p><i>Macário (o viajante) teve de enfrentar muitas peripécias até ficar noivo da sua amada, mas quando parecia que a história ia ter um final feliz, um escândalo acontece.</i></p>

	<p><i>Este conto apresenta muitas figuras de estilo, adjectivos e muitas outras características que permitem visualizar toda a história à medida que lemos.</i></p> <p><i>Eça de Queirós nasceu em 1845, na Póvoa de Varzim. Formou-se em direito, em Coimbra. A sua obra vai ser influenciada na sua carreira política. Morreu em 1900.</i></p>
G11	<p><i>“ «Singularidades de uma rapariga loura», um conto escrito por Eça de Queirós, conta-nos a história de um comerciante que se apaixona por uma bela rapariga loura. O conto conta-nos como Macário, o protagonista, conquista Luísa e o que perde pelo caminho para a ter. Mas a maior surpresa encontra-se no final da história quando a história segue um rumo inesperado.”</i></p>
J11	<p><i>“ Eça de Queirós foi um grande escritor realista que nasceu em 1845 na Póvoa de Varzim e que faleceu no ano de 1900.</i></p> <p><i>Utilizando a adjetivação Eça de Queirós dá vida às mais variadas personagens e dá cor e luz a vários espaços.</i></p> <p><i>Neste conto podemos encontrar romances e histórias dramáticas que põem os nossos sentimentos à flor da pele e que nos fascinam, como o amor de Macário por Luísa que se transforma em puro ódio.</i></p> <p><i>Portanto, de uma forma simples, Eça dá-nos a conhecer o poder da sua imaginação que se traduz neste enredo de paixão, ódio e medo, nascendo assim «Singularidades de uma rapariga loura»”</i></p>
K11	<p><i>“José Rodrigues Camões tem a honra de apresentar o conto «Singularidades de uma rapariga loura», um conto «esplêndido e fabuloso» de acordo com João Monsaraz, escritor e jornalista, do ilustre escritor português Eça de Queirós.</i></p> <p><i>Quando Macário encontra um homem que lhe fala das raparigas do Norte, Macário relembra uma paixão perdida nas suas lembranças e reconta-a ao homem. Na juventude, Macário, jovem e bonito, teve a honra de conhecer a menina Luísa Vilaça, rapariga loura e muito bonita, e logo no primeiro instante ele ficou apaixonado pela sua beleza. Conheceram-se e quase se casam, mas surgem alguns problemas pelo caminho...</i></p> <p><i>Neste conto, Eça retrata a sociedade do século XIX e é visível a presença de características do seu estilo queirosiano. Um conto surpreendente e apaixonante, a não perder.</i></p> <p><i>«Há 15 anos que eu não devorava um conto como «Singularidades de uma rapariga loira!» - Luísa Mourão Santos, jornalista.”</i></p>
Q11	<p><i>“ Este conto foi escrito por Eça de Queirós, um grande escritor realista português, que nasceu em 1845, na Póvoa de Varzim e faleceu em 1900.</i></p> <p><i>Neste conto, Eça de Queirós faz uma crítica à sociedade portuguesa e ao mesmo tempo dá-nos a conhecer uma história de amor, demonstrando que a vida pode dar muitas voltas, como pode descobrir ao ler este fascinante conto.”</i></p>

**Tabela 11- Exemplos de "book-talk" produzidos pelos alunos**

Podemos dizer que, de uma forma geral, os alunos atingiram os objectivos que nos propu- séramos. É visível que ficou plenamente apreendida a estrutura que um texto de contracapa deve assumir e também que deve ser um texto apelativo, fruto, a nosso ver, de uma maior tomada de consciência dos processos da escrita. De notar que quase todos revelaram preocupação em fazer também uma breve apresentação do autor. Notámos uma melhoria na qualidade da produção escrita, apesar de se poderem encontrar alguns erros ortográficos e haver alguns textos ainda com carácter repetitivo e fraca articulação entre as ideias, como é o caso do texto do sujeito D11. Contudo, apraz-nos verificar que muitos são bastante coerentes e coesos, utilizando um vocabulário medianamente rico e uma articulação frásica bastante coerente, revelando também grande criatividade e familiaridade com textos deste tipo. É o caso do sujeito K11, que introduz no seu discurso nomes de jornalistas e críticos fictícios que tecem comentários ao conto em questão, ou do sujeito Q11, que, de forma mais concisa, apresenta o conto com bastante à-vontade. Tornou-se muito interessante verificar que uma larga maioria pretendeu mostrar que tinha «a matéria sabida», ao introduzir referências ao estilo e marcas próprias de Eça de Queirós presentes neste conto.

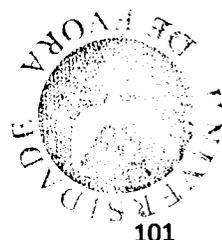
No final do estudo, foram colocadas aos alunos algumas questões (Anexo 16) no sentido de perceber até que ponto as actividades de pré-leitura, durante a leitura e pós leitura realizadas tinham de facto sido diferentes das que costumavam realizar anteriormente e das propostas pelos manuais. Todos as consideraram diferentes e mais dinâmicas, referindo alguns que *“Foram bem mais dinâmicas, o que nos permitiu obter curiosidade em relação aos contos. O manual não tem actividades deste género, este tem limitações, apenas dá sugestões”*.

As actividades que mais lhes agradaram prenderam-se com as actividades de pré-leitura, nomeadamente a «Da imagem às palavras» e aquela em que se trabalhou com os títulos. Contudo, alguns referem que *“Também gostei da correspondência entre o título e excertos dos contos e do “se fosses Macário como terias reagido?” pois pudemos inventar o nosso próprio final da história e pormo-nos na pele de Macário”*.

Aquando da apresentação das actividades e sua análise, constatámos que uma das actividades menos conseguidas foi a da identificação das temáticas. Este facto é também constatado nesta apreciação feita em que alguns referem *“A actividade que gostei menos foi para identificar as temáticas de cada conto, achei que foi importante conseguirmos identificá-las, mas foi a que menos me interessou”*. A par desta actividade, outra que menos agradou foi a da realização dos glossários *“já não me lembro bem mas não gostei muito do glossário”*.

Quando questionados sobre se consideravam que as actividades desenvolvidas os tinham ajudado na compreensão da obra, a resposta também foi um unânime *“Sim, acho que as actividades ajudaram bastante.”* Nem todos justificaram a sua resposta, o que mais uma vez vem mostrar a dificuldade em fundamentar as suas afirmações, pois são modalidades de resposta que não são consideradas pelo manual nem fazem parte da prática comum da maioria dos professores. Contudo, alguns conseguiram fazê-lo e referiram, por exemplo, que *“Com a abordagem de Eça de Queiroz pude perceber melhor o seu estilo. O glossário ajudou-me muito, pois havia muitas palavras que não conhecia o significado e acho que se não fosse o glossário não procuraria nem metade delas no dicionário! A identificação das temáticas, apesar de ter sido a que menos gostei, ajudou também porque permitiu, de alguma forma, fazer uma síntese dos contos. Os diários de leitura também ajudaram a perceber melhor, pois conseguíamos interiorizar e perceber melhor a história.”* Da mesma forma, esta abordagem permitiu, segundo alguns alunos, perceber melhor a acção e as personagens *“porque a obra tem uma linguagem diferente da que é utilizada agora, o que dificulta a compreensão, e as actividades faziam com que percebêssemos o conto. Além disto, às vezes podíamos perder o ritmo da história, com tanta descrição que era apresentada no conto, e assim conseguíamos relembrar sempre as personagens e a acção. Não achei o conto dos mais fáceis, portanto aquela abordagem ajudou-me a perceber melhor, tanto as personagens e a sua maneira de ser, como a acção”.*

Perante os factos apresentados, pensamos poder afirmar que se verificou uma clara evolução na forma como os alunos se envolveram com a obra e o texto em estudo, desmontando-o e percepcionando-o a partir de si próprios, questionando-o e questionando-se constantemente. Pensamos, por isso, ter atingido os objectivos a que nos propuséramos, pois consideramos que contribuímos para a formação leitura destes alunos, desenvolvendo a sua compreensão leitora e o seu espírito crítico.



# CONCLUSÕES

Após o término deste estudo, aprez-nos realizar alguma reflexão sobre o mesmo. Partimos para este estudo altamente motivados, mas fomos confrontados na prática com constrangimentos de ordem vária que nos limitaram. Em primeiro lugar, a constatação de que, nas escolas, o trabalho de investigação é pouco valorizado e que não são criadas as condições necessárias para que o professor investigador possa realizar o seu estudo da forma mais apropriada. Não há, de facto, um interesse efectivo da parte das escolas em modificar as suas práticas em ordem a uma compreensão das causas do seu insucesso junto dos alunos. Além disso, o facto de a aplicação do estudo se basear no estudo de um conto de Eça de Queirós, um autor do século XIX, um texto literário distante da realidade dos alunos, deixava-nos um pouco apreensiva.

As razões que estiveram na base da implementação deste nosso estudo prenderam-se com as práticas lectivas diárias e com a constatação de que os alunos a partir da adolescência demonstravam uma certa resistência à leitura, de uma forma geral, e à leitura das obras de leitura integral consignadas no Programa, em particular. Tivemos em consideração que este afastamento se poderia dever às características psicológicas próprias da adolescência, mas questionámo-nos também se não estaria relacionado com a abordagem das obras de leitura obrigatória em sala de aula e com as actividades de aprendizagem realizadas em seu redor.

Com efeito, consideramos que a leitura se constitui como um meio privilegiado de acesso ao conhecimento, através dela reflectimos sobre nós próprios e sobre o mundo que nos rodeia, adquirimos valores e exercemos de forma plena o nosso direito à cidadania.

Neste contexto, a escola surge como uma das instituições mais associada à prática da leitura e assume-se como um dos contextos mais capazes de promover os valores, as atitudes e hábitos a ela associados, desempenhando um papel fundamental na promoção da leitura literária e na constituição de leitores críticos e competentes.

A disciplina de Língua Portuguesa evidencia-se nesta associação entre a leitura e a escola devido aos objectivos específicos do seu estudo – Língua e Literatura – e às competências que visa desenvolver nos alunos também enquanto leitores, pois é aí que de forma particular se espera que sejam desenvolvidas as competências necessárias à existência de um «bom leitor», isto é, de um leitor crítico e competente.

De uma forma geral, as leituras realizadas na sala de aula da disciplina de Português baseiam-se na utilização, muitas vezes acrítica por parte do professor, dos manuais escolares, que apresentam um conjunto de textos válidos e estabelecem a forma como eles devem ser lidos e ensinados. Desta forma, os percursos interpretativos de alunos e professores ficam muito limita-

dos, ocorrendo exclusivamente dentro dos parâmetros propostos nos manuais e tornando as interpretações únicas e unívocas.

De facto, a maior parte das actividades, orais ou escritas, relativas à leitura na aula de português não apelam à metacognição ou metaconhecimento, as únicas, a nosso ver, promotoras de leitores mais competentes e fluentes. Assim, o acto de ler surge associado à mera capacidade de identificação, não se promovendo a construção de sentidos, não se realizando a renovação prevista no currículo nacional do ensino básico.

Quando se pensa em formação de leitores, e de leitores críticos e competentes, consideramos que a motivação dos alunos é uma pedra fundamental, essencialmente quando a grande maioria mostra grande desmotivação na leitura de literatura e invocam como factor principal dessa desmotivação a complexidade da linguagem literária e a sua plurissignificação.

Com frequência se constata que se privilegia a leitura gnoseológica, procurando no estudo dos textos as ligações semânticas, a construção de conhecimentos, quando, na nossa opinião, se deveria promover uma leitura estética, apelando ao íntimo do leitor, pois é esta que mais facilmente consegue a adesão do jovem leitor.

Através da aplicação do *Literature-based reading program*, desenvolvemos actividades que incentivaram essa construção de sentidos através do contacto directo dos alunos com a obra literária integral e não simplesmente com excertos da mesma. O contacto directo com a obra literária, o convite constante à produção de respostas pessoais à leitura realizada, trazendo para a interpretação as opiniões e sentimentos de cada um, e sua posterior apresentação oral e escrita permitiu o desenvolvimento de competências associadas ao incremento da metacognição e da produção escrita criativa. Notou-se um envolvimento efectivo e afectivo com o texto (de que são exemplos os inúmeros trabalhos apresentados) de que resultou não só o desenvolvimento de conhecimentos específicos literários e linguísticos, mas também respostas pessoais e «estéticas». Esta forma de os alunos se relacionarem com o texto tornou-os «melhores leitores», no sentido de que desenvolveu a sua capacidade de interacção com o texto, construindo hipóteses e realizando inferências sobre o conteúdo do mesmo, facto que permitiu desenvolver a sua compreensão leitora e promoveu o prazer de ler.

Gradualmente, os alunos começaram a deixar de tentar copiar as respostas pelos colegas e começaram a dar respostas pessoais, envolvendo-se cada vez mais com o texto e as suas personagens, facto que se notou de forma particular na elaboração dos diários de leitura. As maiores dificuldades prenderam-se com as justificações às respostas dadas, resultante a nosso ver, da falta de

hábito de os alunos reflectirem criticamente sobre os textos lidos e estarem habituados a um tipo de questões (as que normalmente são utilizadas nos manuais) muito mais direccionado, isto é, facilitam o trabalho do aluno de tal forma que apresentam já uma leitura do texto e aquele não terá mais do que reconhecer os elementos que comprovem a leitura apresentada.

As actividades foram inicialmente recebidas com alguma desconfiança e apreensão, contudo à medida que o projecto se ia desenvolvendo os alunos começaram a perceber que interessava sobretudo o grau de intimidade que criavam com o texto, isto é, a leitura pessoal que dele faziam e começaram a não se preocupar tanto em copiar a resposta do colega do lado. Foram desenvolvidas criações textuais originais, em que a se deu voz às emoções e sentimentos do aluno/leitor, e promoveu, além da metacognição, o autoconhecimento.

Estudos anteriormente desenvolvidos no primeiro ciclo apontaram já para este tipo de conclusões, contudo o facto de termos trabalhado com alunos de 3º ciclo permitiu-nos perceber que é possível motivar para a leitura alunos deste nível de ensino e torná-los mais competentes nessas leituras. Além disso, constatámos que é possível trabalhar obras de leitura integral de uma forma que cativem os alunos e estes consigam estabelecer um diálogo vivo, produtivo e afectivo com o texto.

Este programa apresenta claras vantagens em ser aplicado neste nível de ensino, pois permite-nos ir mais além do que o que está consignado no tão poderoso manual e permite-nos trabalhar com a obra literária na sala de aula; as actividades que propõe poderão potenciar o uso da oralidade e desenvolver competências de compreensão e expressão escrita. Como estamos limitados a tempos de 90min., o desenvolvimento das actividades encontra-se muito mais condicionado do que no 1ºciclo do ensino básico.

Sabemos que formar leitores exige tempo, disponibilidade e, sobretudo, persistência e perseverança, mas também sabemos que quando a motivação existe os jovens modificam a sua atitude perante o livro e a leitura e tornam-se mais receptivos às actividades propostas pelo professor, tendo este de contar com momentos de desencanto e retrocesso. Parece-nos, contudo, importante perspectivar esta leitura como “uma prática que se deseja duradoura e continuada. Isto é, através do contacto com os textos e os escritores, o aluno deve essencialmente colher estímulos para continuar a ler livros” (Bernardes, 2005: 122).

Reconhecemos que o nosso trabalho, tendo em vista a formação de leitores críticos, tem limitações, até porque trabalhámos apenas com uma turma e, portanto, os resultados não são vinculativos nem permitem generalizações. Contudo, e ainda que o objectivo do nosso trabalho

não tenha sido formalizar propostas de actividades a realizar com a leitura literária, parece-nos fundamental que não se perca de vista que “Ler não é só ler. Ler também é uma forma de estar, fazer, ter, ser. (...) Ler incorpora-nos. (...) ler ajuda-nos a saber o que queremos, a saber escolher; porque ler é uma prova do nosso gosto e um treino para as andanças da vida; dá-nos traquejo, linguagem, discurso para intervir, para interferir, para tomar posição; dá-nos armas para defender ideias (...) (Soares, 2003: 66-67).

## **BIBLIOGRAFIA**

## 1. BIBLIOGRAFIA ACTIVA

QUEIRÓS, E. (2007). *Contos*. Porto: Mundo das letras, Porto Editora

## 2. BIBLIOGRAFIA PASSIVA

### 2.1 De carácter metodológico

ALMEIDA, L. & FREIRE, T.(2000) *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios

AZEVEDO, C.e AZEVEDO A. G. (2006). *Metodologia científica – Contributos práticos para a Elaboração de Trabalhos Científicos*. Lisboa: Universidade Católica Editora

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora. Colecção Ciências da Educação

COSTA, A. F. (2007). A pesquisa de terreno em Sociologia. In A. S Silva e J. M Pinto (Orgs.) *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

ESTEVES, A. J. (2007). A investigação-Acção. In A. S Silva e J. M Pinto (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

ESTRELA, A. (1986). *Teoria e Prática de Observação de classes. Uma Estratégia de Formação de Professore*. Lisboa: INIC.

ITURRA, R. (2007). Trabalho de campo e observação participante em Antropologia. In A. S Silva e J. M Pinto (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

LAVEAULT, D. e G. (2002). *Introdução às Teorias dos Testes em Ciências Humanas*. Porto: Porto Editora

PEREIRA, A. e POUPA, C. (2008). *Como escrever uma Tese, Monografia ou Livro Científico usando o Word*. Lisboa: Edições Sílabo, Lda

SILVA, A. Santos e PINTO, J. M. (Orgs.) (2007). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

## 2.2 De carácter temático

ACTAS ENCONTRO INTERNACIONAL SOBRE MANUAIS ESCOLARES, 1, Braga, 1998 – *Manuais escolares: estatuto, funções, história: actas*. Org. Rui Vieira de Castro. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 1999.

AGUIAR E SILVA, V.M. (1986). *Teoria da Literatura*. Coimbra: Almedina.

ALÇADA, I. (1994). Os jovens e a leitura nas vésperas do século XXI. *Cadernos O Professor*, nº13.

ALTHAUS, M. T. M. (2008). O ensino na sala de aula: a mediação como tema constitutivo na formação e atuação docente. In Anais do IV Congresso de Educação: Mediação Pedagógica. FADEP, Pato Branco Conferência de abertura. Artigo disponível in [www.maiza.com.br](http://www.maiza.com.br), consultado em 4/12/2009.

AZEVEDO, F. (1997). A teoria da cooperação interpretativa de Umberto Eco: contributos para uma didáctica da leitura do texto estético. In L. Leite, M. Duarte, R. V. de Castro, et al. (org.), *Didácticas/Metodologias da Educação*. Braga: Departamento de Metodologias da Educação/Universidade do Minho, p. 555-562.

AZEVEDO, F. (2003). Literatura Infanto-Juvenil E Educação Para Os Valores: Leituras Em Torno De *História De Uma Gaivota E Do Gato Que A Ensinou A Voar*, De Luís Sepúlveda. In Comunicação apresentada no âmbito do projecto de investigação “Literatura Infantil e Educação para a Literacia”, em curso no LIBEC -Centro de Investigação em Literacia e Bem-Estar da Criança, da Universidade do Minho (Portugal).

AZEVEDO, F. (2006a). *Literatura infantil e leitores – da teoria às práticas*. Braga: Departamento de Ciências Integradas e Língua Materna, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.

AZEVEDO, F. (org) (2006b). *Língua materna e literatura infantil – elementos nucleares para professores do Ensino Básico*. Porto : Lidel.

AZEVEDO, F.(org) (2007). *Formar Leitores*. Porto: Lidel.

BALÇA, Â. (2003). «Somos todos irmãos, somos todos diferentes». A narrativa infanto-juvenil como meio de promover uma educação multicultural. In *A Criança, a Língua e o texto Literário: Da investigação às práticas. Actas do I Encontro Internacional*. Braga: Universidade do Minho - Instituto de estudos da Criança.

BARREIROS, A. J. (1998). *História da Literatura Portuguesa*. vol. I.Braga: Bezerra-Editora.

BERNARDES, J. A. (2005). A literatura no Ensino Secundário: excessos, expiações e caminhos novos. In M. de L. Dionísio, & R. V. de CASTRO, (org.), *O Português nas Escolas – Ensaio sobre a Língua e a Literatura no Ensino Secundário*. Coimbra: Almedina.

BRACONNIER, A. (2002). *Guia da Adolescência*. Vol. I.trad. Teresa Costa Alves. Lisboa: Prefácio-Edição de livros e revistas.

CADÓRIO, L. (2001). *O Gosto pela leitura*. Lisboa: Livros Horizontes

CASTRO, R. “Já agora, não se pode exterminá-los? Sobre a Representação dos Professores em Manuais Escolares de Português” in *Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho, 1999. p 189-196

CEIA, C. (s/d). “Didáctica da literatura” in

[http://www2.fcsh.unl.pt/edtl/verbetes/D/didactica\\_literatura.htm](http://www2.fcsh.unl.pt/edtl/verbetes/D/didactica_literatura.htm) consultado em 13/02/2008

CEIA, C. (2001). “Reforma Curricular no ensino Secundário- objectivo: acabar de vez com a literatu-

ra". In *Jornal A Página* N.º 103, Ano 10, Junho 2001, Página n.º 6  
<http://www.apagina.pt/>, consultado em 13/02/2008

CEIA, C.(2002). *O que é ser Professor de Literatura*. Lisboa: Edições Colibri

CERRILLO, P. (2006). Literatura infantil e mediação de leitura. In Fernando Azevedo (Coord). *Língua Materna e Literatura Infantil. Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico*. Porto: Lidel

COLOMER, T. (2001). La enseñanza de la literatura como construcción del sentido. *Lectura y Vida – revista Latinoamericana de lectura*, 4, Año 22, 2-19.

COLOMER, T. (2004). Quién promociona la lectura?. *CLIJ* 168, 8-16.

CORTEZ, A. C. (2008). Ensinar Literatura. *Jornal de Letras* 24 de Setembro-7 de Outubro 2008, p.8.

COSTA, P. J. L. (2006). *A Literatura na Escola: Estatuto, Funções e Formas de Legitimação*. Universidade de Évora

DIONÍSIO, M. de L. (1992). O desenvolvimento do gosto pela leitura, as obras de leitura integral e o contexto «sala de aula». Análise de algumas relações. In *Linguística e ensino-aprendizagem do Português*. Edições Colibri.

DIONÍSIO, M. de L. (2000). *A construção escolar de comunidades de leitores – Leituras do Manual de Português*. Coimbra: Almedina.

DIONÍSIO, M.de L.; BASTOS, L.; PASSOS, A. P.; PIMENTA, J. (2005a). A construção escolar da disciplina de Português: recriação e resistência. In M. de L Dionísio,. & R. V. de Castro, (org.), *O Português nas Escolas – Ensaio sobre a Língua e a Literatura no Ensino Secundário*. Coimbra: Almedina, pp. 159-176.

DIONÍSIO, M. de L. (2005b). *Pedagogia da leitura: princípios e práticas*. F. L. Viana, et al.(org), *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração* . 5 . Coimbra: Edições Almedina.

DUARTE, I. M. (2002). *Gavetas de Leitura. Estratégias e Materiais para uma Pedagogia da Leitura*. Porto: Edições Asa.

DUARTE, I. M. (s/d). Ensino da Língua Portuguesa em Portugal: o Texto, no Cruzamento dos Estudos Linguísticos e Literário in <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/5789.pdf>, consultado em 30/11/2009

ECO, U. (1993) *Lector in Fabula. Leitura do texto literário*. Lisboa: Editorial Presença

FONSECA, F. I. (2000). Da Inseparabilidade entre o Ensino da Língua e o Ensino da Literatura. In REIS, C. e al.(org), *Didáctica da Língua e da Literatura*. vol.I. Coimbra: Almedina.

FREIRE, P. (1995). *Professor sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. 2ªed. São Paulo: Olho d'Água.

ITURBE, K. O. (2004). El poder del libro y la lectura. *Literatura infantil y juvenil*, 201, 27.

JOLIBERT, J. (2003). *Formar Crianças Leitoras*. Porto: Edições Asa.

MANGUEL, A. (1998). *Uma História da Leitura*. Lisboa: Editorial Presença.

MATEUS, A. M. C. F.(2009). *A Promoção da Leitura no 3º Ciclo. Um projecto dinamizado pela Biblioteca Escolar*, Universidade Aberta

MATIAS, A. C. (2004). *Resistir à reprodução de leituras alheias* (texto inédito)

MENDES, M. V. (1991). A educação literária no ensino básico. In AAVV (1992). *O Professor*. Maio/Junho. Nº 26 (3ª série), pp. 62-68.

MORENO, V. (2003) . Qué hacemos con la lectura?. *CLIJ* 166, 7-13.

PENNAC, D. (1995). *Como Um Romance*. Porto: Edições Asa.

PEREIRA, L. Á. (2005). Se a literatura nos ensina, como poderemos (não) ensiná-las?. In M. de L. Dionísio, & R. V. de Castro (org.), *O Português nas Escolas – Ensaio sobre a Língua e a Literatura no Ensino Secundário*. Coimbra: Almedina.

PEREIRA, L. Á. (2008). *Escrever com as crianças – como fazer bons escritores*. Porto: Porto Editora.

PEREIRA, C. S. (2008). O valor literário e a promoção da leitura. *Malasartes*. Outubro 2008. Nº16(II série), pp. 46-50.

POLANCO, J. L. (sd). En Busca del paraíso- la lectura en voz alta. *CLIJ* 105,18-22.

POSLANIEC, C. (1992). *De la lecture à la littérature*. Paris: Editions du Sorbier.

POSLANIEC, C. (2006). *Incentivar o Prazer de Ler. Atividades de Leitura para Jovens*. Porto: Edições Asa.

POUD, E. (1970). *O abc da literatura*. São Paulo: Cultrix.

*Programa de Língua Portuguesa -10º, 11º, 12º Anos* (2002). Ministério da Educação. Disponível em <http://www.min-du.pt/outerFrame.jsp?link=http%3A//www.dgidc.min-edu.pt/>

*Programa de Língua Portuguesa – 3º ciclo* (2002). Ministério da Educação. Disponível em <http://www.min-edu.pt/outerFrame.jsp?link=http%3A//www.dgidc.min-edu.pt/>

QUEIRÓS, E.(1982). *A Campanha Alegre*. Lisboa: Circulo de Leitores

RODRIGUES, S. (2007). Interdisciplinaridade entre os estudos linguísticos e os estudos literários. In <http://sitio.dgidc.min-edu.pt/linguaportuguesa/Documents/relatorios criticos EP/sonia maria cordeiro valente rodrigues.pdf>, consultado em 30/11/2009

SANTOS, E. M. dos (2000). *Hábitos de leitura em crianças e adolescente*. Coimbra: Quarteto.

SARDINHA, M. da G. (2007). Formas de Ler. Ontem e Hoje. In F. Azevedo, *Formar Leitores*. Porto: Lidel

SHAVIT, Z. (2003). *Poética da Literatura para Crianças*. Lisboa: Caminho.

SILVA, M. G. de S. (2008). *Ler e amar na Adolescência*. Lisboa: Livros Horizonte

SIM-SIM, I. (2006). *Ler e Ensinar a Ler*. Porto: Edições Asa.

SIMÕES, R. A. V. (2008). *Como se fazem as histórias? Os exercícios de metaficcionalidade nas obras narrativas de literatura infantil portuguesa publicadas entre 2000 e 2006 e a formação do leitor crítico*. Universidade do Minho

SOARES, M. A. (2003). *Como Motivar para a Leitura*. Lisboa: Editorial Presença

STEINER, G. (2007). *O silêncio dos Livros*. Lisboa : Gradiva

SUCENA, A. & CASTRO, S. L. (2008). *Aprender a Ler e Avaliar a Leitura O Til: Teste de Idade de Leitura*. Coimbra: Edições Almedina.

TAUVERON, C. (2002). *Lire la littérature à l'école- Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique?*. Paris: Hatier

TAUVERON, Catherine (2003). La lecture de la littérature de jeunesse comme occupation d'un territoire de jeu. In A criança, a língua e o texto: da investigação às práticas: Actas do I encontro internacional. Braga: Universidade do Minho - Instituto de estudos da criança, pp 397-413.

VIANA, F. L. et al.(org)(2005), *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração . 5* . Coimbra: Edições Almedina.

VIGOTSKY, L.S.,(2003). *Psicologia Pedagógica*. Trad. Claudia Schileing. Porto Alegre: Artmed

YOPP, H. K. & YOPP, R. H. (2006). *Literature-based reading activities*. Boston: Pearson.

# ANEXOS

## **ANEXO 1**

### **REQUERIMENTO**

**Ex<sup>o</sup> Senhor Presidente**  
**Do Conselho Executivo da**  
**Escola Secundária/3 Rainha Santa Isabel –Estremoz**

Anabela Ventura Valente Tomé, professora QND do grupo 300, vem por este meio solicitar autorização para aplicação do Projecto de Mestrado que pretende desenvolver na turma A, do 9º ano, durante as aulas de Língua Portuguesa, disciplina que ela própria ministra. Esta aplicação será realizada em 15 blocos de aulas do 1º período durante os quais serão desenvolvidas actividades didáctico-pedagógicas baseadas num Programa de Leitura baseado na Literatura e aplicadas ao conteúdo “Texto Narrativo” – Contos de Eça de Queirós. Compromete-se a garantir o anonimato de todos os alunos e a apresentar o resultado do estudo à escola, no final do mesmo.

**Pede deferimento**

**Estremoz, \_\_\_\_ de Setembro de 2008**

**Anabela Ventura Valente Tomé**

---

## ANEXO 2

Estremoz, \_\_\_\_ de Outubro de 2008

Caro Encarregado de Educação

Sou a professora Anabela Tomé e lecciono Língua Portuguesa ao seu educando.

Em simultâneo com a minha actividade profissional estou a frequentar um curso de Mestrado em Educação – Supervisão Pedagógica, na Universidade de Évora e estou a desenvolver o meu Projecto de Mestrado no âmbito da Leitura Literária em que se procura realizar uma abordagem da obra literária através das actividades de um Programa de Leitura baseado na Literatura, visando o desenvolvimento de leitores mais críticos e competentes, fugindo às orientações de leitura muitas vezes de carácter duvidoso que os manuais escolares fornecem, sem, no entanto, esquecer o papel fundamental que a literatura pode ter na aprendizagem das competências associadas ao funcionamento da língua.

Neste sentido, pretendo desenvolver um estudo na turma do 9ºC e venho, por este meio, solicitar a Vossa Excelência autorização para o seu educando participar neste Projecto. A aplicação deste estudo decorrerá em cerca de 12 blocos de aulas do 1º período, durante os quais os alunos lerão contos de Eça de Queirós e realizarão actividades de pré, durante e pós leitura, nas quais se fundamentará o estudo. Comprometo-me a garantir o anonimato de todos os alunos e a apresentar o resultado do estudo à escola, no final do mesmo.

Grata pela compreensão e com os melhores cumprimentos me despeço

Anabela Ventura Valente Tomé

\_\_\_\_\_

Eu, \_\_\_\_\_, encarregado de educação de \_\_\_\_\_ número \_\_\_\_\_, da turma A do 9º ano, **autorizo/não autorizo**(riscar o que não interessa) a participação do meu educando no Projecto de Investigação a ser desenvolvido pela professora de Língua Portuguesa, no âmbito do curso de Mestrado em Educação.

Assinatura: \_\_\_\_\_

### ANEXO 3

Este questionário insere-se no âmbito de uma dissertação de Mestrado em Educação – Supervisão Pedagógica a ser desenvolvida na Universidade de Évora e destina-se a recolher informação sobre os hábitos de leitura e leitura literária dos alunos. O teu contributo é importante. Garantimos a confidencialidade dos dados recolhidos e agradecemos o interesse e o tempo dispendido para responder a este questionário.

Anabela Tomé

#### 1. Identificação

1.1 Nome da Escola \_\_\_\_\_

1.2 Ano frequentado \_\_\_\_\_ 1.3 Idade \_\_\_\_\_

1.4 Sexo :

F

M

1.5 Profissão do pai \_\_\_\_\_ 1.6 Escolaridade do pai \_\_\_\_\_

1.7 Profissão da mãe \_\_\_\_\_ 1.8 Escolaridade da mãe \_\_\_\_\_

1.7 Onde vives? Na cidade  Fora da cidade  Onde? \_\_\_\_\_

#### 2. Hábitos de leitura

2.1 Para ti, ler é( podes indicar mais do que uma resposta, assinalando com um X)

- a) uma obrigação
- b) um prazer
- c) um aborrecimento
- d) um divertimento
- e) descobrir coisas novas
- f) uma forma de aprender
- g) uma forma de sonhar

2.2 Gostas mais de (assinala com um X)

a) ler sozinho, para ti

b) ouvir alguém ler  Quem? \_\_\_\_\_

2.3 Assinala (com um X) as tuas preferências em relação aos seguintes tipos de livros(podes indicar mais do que uma resposta):

- a) Contos/histórias
- b) Aventuras
- c) Ficção científica
- d) Terror
- e) Policiais
- f) Poesia
- g) Teatro
- h) Banda desenhada
- i) outro: \_\_\_\_\_

2.4 Em geral, qual a razão que te leva a ler um livro novo? (Podes indicar mais do que uma hipótese.)

- a) Indicação de uma/um colega
- b) indicação do professor para leitura obrigatória na escola
- c) indicação do professor para leitura recreativa
- d) recomendação da biblioteca da escola
- e) oferta de familiares
- f) conhecimento do autor
- g) conhecimento da colecção
- h) outra situação .

Qual? \_\_\_\_\_

2.5. Quando lês os teus livros preferidos? (podes indicar mais do que uma resposta).

- a) todos os dias
- b) fins de semana
- c) férias

### 3. A escola e a leitura

3.1 Tendo em conta a tua experiência na escola, caracteriza a leitura que foi feita nas aulas de Língua Portuguesa. (Podes indicar mais do que uma hipótese.)

- a) Lemos os textos manual escolar
- b) Lemos obras de leitura integral
- c) Lemos outros livros de leitura recreativa

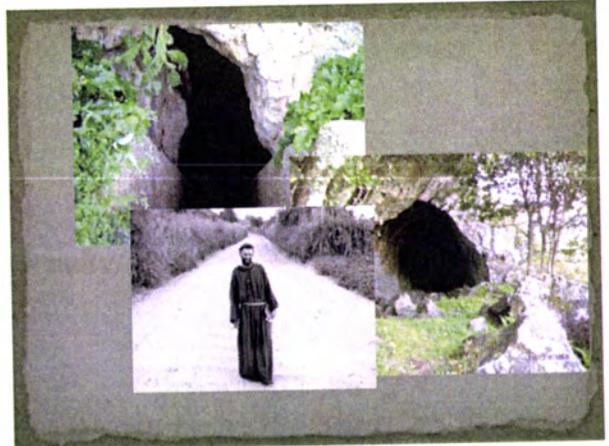
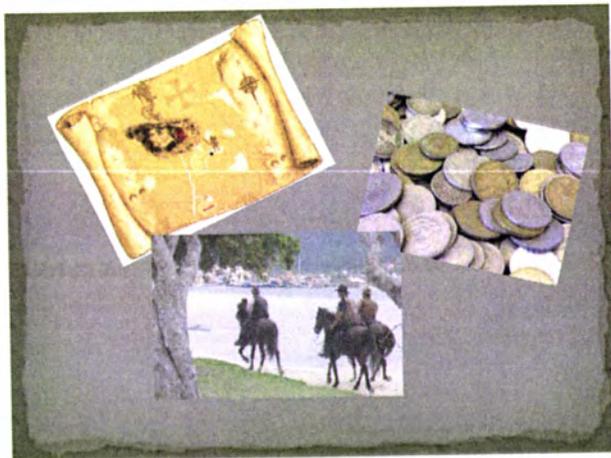
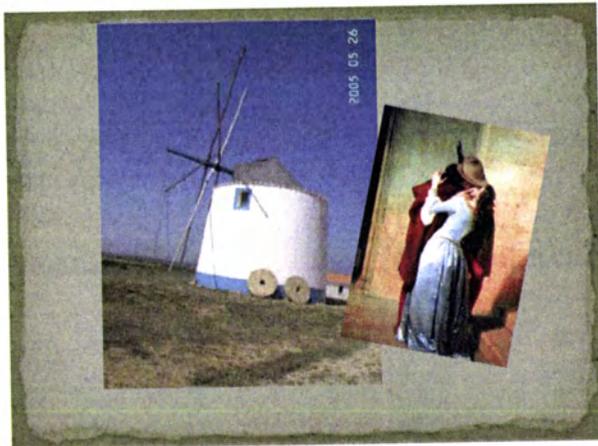
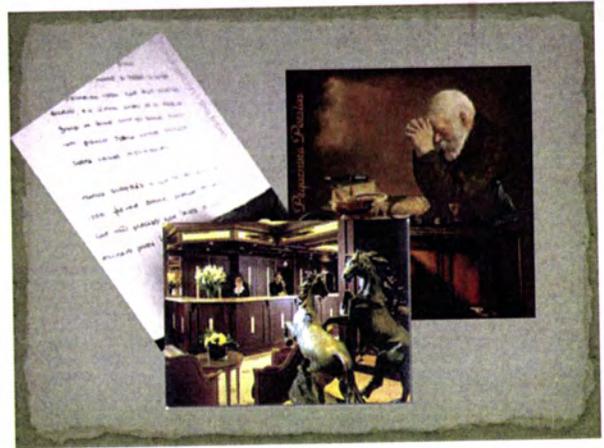
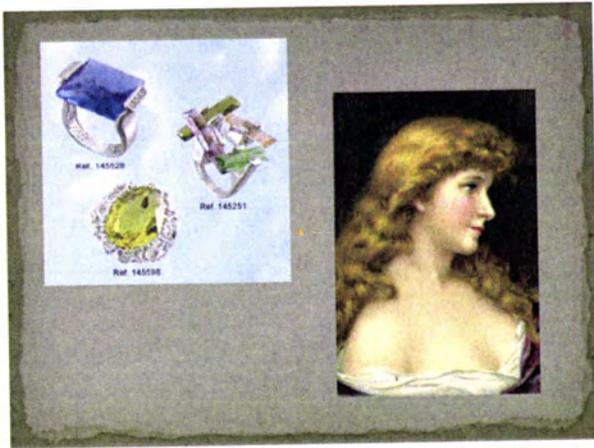
3.2 Quando lês textos do manual escolar nas aulas de Língua Portuguesa que actividades costumam realizar relacionadas com esse mesmo texto? (podes assinalar mais do que uma hipótese).

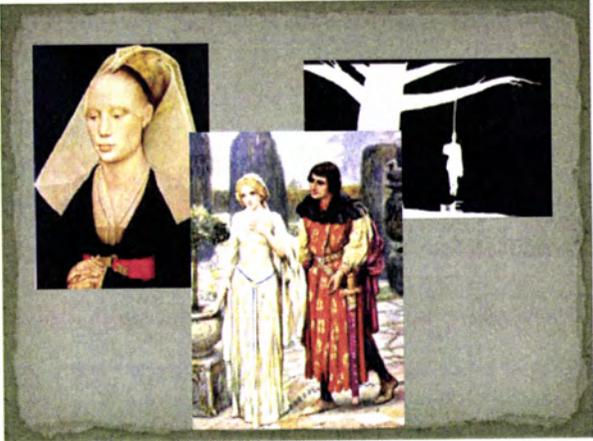
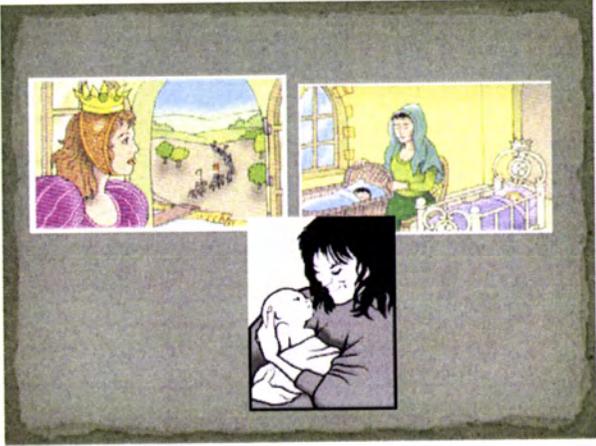
- a) questionários orais relacionados com o assunto do texto, antes da leitura
- b) só respostas aos questionários do manual, após a leitura do texto
- c) respostas a questionários orais realizados pelo professor, após a leitura das opiniões/sentimentos que o texto despertou
- d) partilha oral
- e) respostas a questionários escritos fornecidos pelo professor, durante a leitura
- f) reflexões escritas após a leitura do texto
- g) actividades de escrita criativa após a leitura
- h) leitura de outros textos relacionados com o que foi lido
- i) análise e interpretação de imagens associadas ao texto
- j) realização de reconto do texto

3.3 Quando lês textos do livro de leitura obrigatória nas aulas de Língua Portuguesa que actividades costumam realizar relacionadas com esse mesmo texto? (podes assinalar mais do que uma hipótese).

- a) questionários orais relacionados com o assunto do texto, antes da leitura
- b) respostas a questionários orais realizados pelo professor, após a leitura das opiniões/sentimentos que o texto despertou
- c) partilha oral
- d) respostas a questionários escritos fornecidos pelo professor, durante a leitura
- e) reflexões escritas após a leitura do texto
- f) actividades de escrita criativa após a leitura
- g) leitura de outros textos relacionados com o que foi lido
- h) análise e interpretação de imagens associadas ao texto
- i) realização de reconto do texto

ANEXO 4





**ANEXO 5**

**ESCOLA SECUNDÁRIA / 3 DA RAINHA SANTA ISABEL - ESTREMOZ**

**9º ANO - LÍNGUA PORTUGUESA -**

**ANO LECTIVO 2008/09 - prof. Anabela Tomé**

**" Da imagem às palavras..."**

<b>Diapositivo</b>	<b>Espaço</b>	<b>Personagens</b>	<b>Tempo His- tórico</b>	<b>Accão</b>
1				
2				
3				
4				
5				

## ANEXO 6

1-Singularidades de uma rapariga loura

2-Um poeta lírico

3-No moinho

4-Civilização

5-O tesouro

6-Frei Genebro

7-Adão e Eva no Paraíso

8-A aia

9-O defunto

10-José Matias

11-A perfeição

12-O suave milagre

## ANEXO 7

### EXCERTOS DE "CONTOS" DE EÇA DE QUEIRÓS

Chamei-o. Quando ele se voltou, a sua fisionomia, que apenas entrevira na véspera, impressionou-me: era um carão longo e triste, muito moreno, de nariz judaico e uma barba curta e frisada, uma barba de Cristo em estampa romântica; a testa era destas que, em boa literatura, se chama, creio eu, *fronte*: era larga e era lustrosa. Tinha o olhar encovado e vago, com uma indecisão de sonho nadando num fluido enternecido... E que magreza! Quando andava, a calça curta torcia-se em torno da canela como pregas de bandeira em torno de um mastro; a casaca tinha dobras de túnica ampla; as duas abas compridas e agudas eram desgraçadamente grotescas. Recebeu a ordem do meu almoço sem me olhar, num tédio resignado: arrastou-se para o *comptoir*, onde o *maître d'hôtel* lia a Bíblia, passou a mão pela testa com um gesto errante e dolente e disse-lhe numa voz surda:

Devo contar que conheci este homem numa estalagem do Minho. Era alto e grosso: tinha uma calva larga, luzidia e lisa, com repas brancas que se lhe eriçavam em redor: e os seus olhos pretos, com a pele em roda engelhada e amarelada e olheiras papudas, tinham uma singular clareza e rectidão — por trás dos seus óculos redondos com aros de tartaruga.

impensante e inerte. É no máximo de civilização que ele experimenta o máximo de tédio. A sapiência, portanto, está em recuar até esse honesto mínimo de civilização, que consiste em ter um tecto de colmo, uma leira de terra e o grão para nela semear. Em resumo, para reaver a felicidade, é necessário regressar ao Paraíso — e ficar lá, quieto, na sua folha de vinha, inteiramente desguamecido de civilização, contemplando o anho

Ele deixou pender a sua bela cabeça de poeta. E disse-me a razão que o prende: disse-me, quase chorando nos meus braços, com o nó da gravata branca no cachaço: Korriscosso ama.

forte, para a cativar... Este amor latente invadiu-a, apoderou-se dela uma noite que lhe apareceu esta ideia, esta visão: «Se ele fosse meu marido!» Toda ela estremeceu, apertou desesperadamente os braços contra o peito, como confundindo-se com a sua imagem evocada, prendendo-se a ela, refugiando-se na sua força... Depois ele deu-lhe aquele beijo no moinho. E partira!

Na fazenda, a longa conversa com o Teles criou uma aproximação maior entre Adrião e Maria da Piedade. Aquela venda, que ela discutia com uma astúcia de aldeã, punha entre eles como que um interesse comum. Ela falou-lhe já como menos reserva quando voltaram. Havia nas maneiras dele, de um respeito tocante, uma atracção que a seu pesar a levava a revelar-se, a dar-lhe a sua confiança: nunca falara tanto a ninguém:

pensas num velho muro de quinta. Nunca recordo sem assombro a sua mesa, recoberta toda de sagazes e subtis instrumentos para cortar papel, numerar páginas, colar estampilhas, aguçar lápis, raspar emendas, imprimir datas, derreter lacre, cingar documentos, carimbar contas! Uns de níquel, outros de aço, rebrilhantes e frios, todos eram de um manejo laborioso e lento: alguns, com as molas rígidas, as pontas vivas, brilhavam e feriam: e nas largas folhas de papel *Whatman* em que ele escrevia, e que custavam quinhentos réis, eu por vezes surpreendi gotas de sangue do meu amigo. Mas a todos ele consi-

— És uma ladra!

E, voltando-lhe as costas, afastou-se, devagar, riscando o chão com a bengala.

À distância, voltou-se: ainda viu, através dos vultos, o seu vestido azul.

Como partiu nessa tarde para a província não soube mais daquela rapariga loura.

**ANEXO 8****ESCOLA SECUNDÁRIA / 3 DA RAINHA SANTA ISABEL - ESTREMOZ****9º ANO – LÍNGUA PORTUGUESA –****ANO LECTIVO 2008/09 – prof. Anabela Tomé****EXPLORAÇÃO DO ÍNDICE**

1. Relaciona o título indicado com a(s) imagens apresentadas nos diapositivos, justificando a tua resposta, seleccionando depois o excerto que lhe corresponde.

TÍTULO	Imagem	JUSTIFICAÇÃO	Excerto nº
Singularidades de uma rapariga loura			

## ANEXO 9

### EÇA, SIM

Filho- Essa não!

Pai — Eça não, porquê? Eça foi uma grande figura de Portugal que merece ser destacada em todas as circunstâncias.

F - Essa de quê?

P — Eça de Queirós.

F - Essa do Queirós? Qual? A de ir para o Real Madrid? Foi governar a vidinha dele. Ainda se está para ver que figura é que ele vai fazer por lá.

P - Eça de Queirós, que nasceu em 1845

F -Ai, não o fazia tão velho, ainda mais agora que rapou o bigode.

P-. Há muitas Marias na terra. O teu Carlos Queirós não tem nada a ver com o José Maria de Eça de Queirós, grande romancista do séc. XIX. Para vocês, tudo o que não se passe “hoje e agora” é pré-história.

F - Vocês quem? Nada de confusões. Eu, por exemplo, até sei que houve outro escritor José Maria, que aparecia nas notas antigas de cem escudos e numa

marca de café, que era o José Maria Barbosa du Bocage, vês?

P — Era nada. Era Manuel Maria. Vá, e em que ano nasceu Bocage, já agora?

F — Sei lá, pai! Devia ser da altura do Eça de Queirós, não? Devia ser numa altura em que era moda pôr o nome às criancinhas de Manuel Maria e José Maria.

P — Ora aí tens tu um raciocínio furado! Para já, há muita gente hoje que tem por nome próprio “José Maria”, e com muito orgulho. Por exemplo, o José Maria Aznar.

F - Mas esse é espanhol.

P — E já agora ficas a saber que Bocage nasceu em 1765, ainda Eça não pensava em vir tão cedo a este mundo.

F — E o Eça de Queirós também aparece nas notas de escudos?

P — Não.

F - Lá está, por isso é que eu não me lembrava dele.

P — Ô. Vai buscar ali aquele volume da enciclopédia, que tem as letras P-R. Aqui está ele. Não me digas que nunca viste esta gravura?

F — Ih “Uma grande figura” disseste tu? Tão magro e tão pequeno! Há sofá por todos os lados. O que é que se comia no séc. XIX, gravetos, minhocas?

P — Por acaso não. Comiam coisas que não são para os teus beiços, como Oeuffes á la Peri- gueux, Langue et jambon froid ou Petit gateaux de plomb, com Borbonha e Champanhe, por exemplo. Mas também caldo

de galinha, arroz de favas, frango assado com salada temperada com azeite da serra e vinho tinto — Pois que foi esta a ementa muito apreciada por Jacinto e Zé Fernandes quando chegaram a Tormes.

F — Uma “appy meal”. E esses quem eram? Primos do Eça?

P - Não. O grau de afinidade era mais próximo. Jacinto e Zé Fernandes são duas personagens criadas por Eça no romance *A Cidade e as Serras*. Aqui, Eça põe em confronto o viver artificial das cidades com a simplicidade da vida do campo.

F — Porquê? Eça era campónio? Aqui, no desenho, não parece nada.

P — Nos últimos anos da sua vida, talvez tivesse gostado de ser. A mulher do romancista recebeu por herança, em 1892, uma quinta no Douro e Eça reconcilia-se com a tranquilidade do mundo rural. Mas é preciso ver que Eça já tinha corrido meio mundo. Em 1869 fez uma viagem ao Oriente, Malta, Egipto e Terra Santa. É nesta viagem aliás que Eça vai recolher matéria para o romance *A Relíquia*, mais adiante, em 1887. *A Relíquia* é uma sátira à hipocrisia, à beatice, à ambição pelo dinheiro. Para além disso, a sua carreira de cônsul fá-lo viver 28 anos no estrangeiro. Começa em Cuba (daí faz uma viagem de cinco meses pelos Estados Unidos e Canadá); vai depois para Newcastle, no Norte da Inglaterra; é aliás quando está aí que, em Lisboa, é publicado *O Crime do Padre Amaro*, em folhetim (sé depois é que surge a sua publicação em livro). Isto foi em 1875. Três anos depois saía *O Primo Basílio*.

F - Que coincidência! Há uns anos passou uma novela brasileira com esse título!

P - Não é coincidência nenhuma! E para já não era nenhuma novela, mas um filme baseado, justamente, no romance *O Primo Basílio* de Eça de Queirós. - vê se encaixas! - . Esta é a sua obra de maior sucesso editorial, em Portugal e no Brasil, com duas edições no mesmo ano. Bom, depois de Newcastle vai para Bristol, onde produzirá uma novela fantástica, *O Mandarin*. Depois segue para Paris, em 1888, ano da publicação de *Os Maias*. Neste romance o autor dá uma visão de Portugal de oitocentos (séc. XIX, portanto), um Portugal decadente e desiludido.

F - Mas não é nesse romance que se conta a história do incesto entre dois irmãos?

P— Sim.

F - E era por isso que Portugal era decadente?

Pai O drama do incesto é um tema clássico. Já com Édipo e Jocasta...

F - Quem?

Pai -Esquece. Em Paris, Eça dedica-se ao lançamento da Revista de Portugal com a ideia de aí ver difundidas ideias que reflectissem a verdadeira consciência da nação. Na realidade, Eça via muito claramente a radical diferença entre a sociedade europeia e o meio português que retratava. Aliás, anos antes, ainda em Lisboa, em 1871, com Ramalho Ortigão publicou *As Farpas*, que eram pequenos cadernos de sátira social, cultural e política dirigida à sociedade portuguesa de então. O objectivo não era só fazer rir, Eça não era comediante, mas era sobretudo contribuir, através da ironia e da pilhéria, para arrancar Portugal do atraso em que se encontrava.

F — Coitado.

Pai - É n'As *Farpas* que se vê bem a sua sedução pelo jornalismo.

F - Eça também foi jornalista?

P - Aos 21 anos, em Évora, Eça fundou e manteve um semanário, *O Distrito de Évora*. Nessa altura, já tinha acabado o curso de Direito em Coimbra e já tinha publicado, em Lisboa, textos para a *Gazeta de Portugal*, sob a forma de folhetins, postumamente recolhidos com o título *Prosas Bárbaras*.

F - Era sempre a abrir, soma e segue e...

P - E também colabora nos jornais *Actualidade do Porto* e na *Gazeta de Notícias*, do Brasil, sem esquecer as suas magníficas reportagens publicadas no *Diário de Notícias*. Ao todo, ao todo, Eça colaborou numa vintena de jornais e revistas.

F — Com tantas profissões, devia estar cheio da nota.

P - Nem nada.

F - Então não sei para quê tanta coisa.

P - Olha, soube explorar o dom da escrita e fê-lo muito bem, como um dos melhores do seu tempo e do nosso. Já leste alguma obra dele, por acaso?

F - Siiim, já li. Li "O Tesouro"

P - "O Tesouro" não é uma obra propriamente dita, é um conto que, tal como os outros contos, Eça foi publicando; por exemplo, "Singularidades de uma rapariga loura", "A perfeição", "José Matias", "Suave milagre" (este são os de que eu gosto mais) e que foram reunidos em livro após a sua morte em 1900. Gostaste de "O Tesouro"?

F Fixe! É uma história bem figada.

Sofia Melo, Manuela Rio

In A casa da Língua, 9<sup>o</sup> ano, Porto Editora,

2004

**ANEXO 10**

**ESCOLA SECUNDÁRIA RAINHA SANTA ISABEL – ESTREMOZ**

Língua Portuguesa

9ºano

2008/09

A professora Anabela Tomé

☺ Bom Trabalho

**BIOGRAFIA/BIBLIOGRAFIA DE EÇA DE QUEIRÓS**

**1. Preenche a partir da audição do texto :**

Nome completo \_\_\_\_\_

Data de nascimento \_\_\_\_\_

Data da morte \_\_\_\_\_

Ocupação/ Profissão \_\_\_\_\_

Locais onde exerceu a sua profissão \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Principais obras/datas da sua publicação: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Caraterísticas do seu estilo \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Características do Portugal da sua época \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**2. Redige agora uma nota biográfica do autor, num texto cuidado:**

**ANEXO 11**

**ESCOLA SECUNDÁRIA RAINHA SANTA ISABEL – ESTREMOZ**

**Língua Portuguesa**

**9ºano**

**2008/09**

**A professora Anabela Tomé**

**Bom Trabalho😊**

**SINGULARIDADES DE UMA RAPARIGA LOURA**

**Características da personagem com prova real**

**Com base nas páginas 7 a 21, caracteriza a personagem indicada**

<b>QUANDO CONHECEU O NARRADOR</b>	<b>Durante a sua juventude</b>	
<input data-bbox="223 911 495 968" type="text"/>	<input data-bbox="622 933 895 990" type="text"/>	<input data-bbox="1010 906 1282 964" type="text"/>
<input data-bbox="226 1309 498 1367" type="text"/>	<b>MACÁRIO</b>	<input data-bbox="1013 1331 1285 1389" type="text"/>
<input data-bbox="260 1663 532 1720" type="text"/>	<input data-bbox="601 1685 873 1743" type="text"/>	<input data-bbox="1016 1654 1288 1712" type="text"/>

**1. Atenta na caracterização que fizeste e indica o processo de caracterização predominante.**

---

---

---

**2) Comenta o uso da adjectivação nos excertos que transcreveste.**

---

---

---

**ANEXO 12**

**ESCOLA SECUNDÁRIA RAINHA SANTA ISABEL – ESTREMOZ**

**Língua Portuguesa**

**9ºano**

**2008/09**

**A professora Anabela Tomé**

**B😊m Trabalh😊**

**SINGULARIDADES DE UMA RAPARIGA LOURA**

TEMAS	JUSTIFICAÇÃO / EXEMPLIFICAÇÃO

## ESCOLA SECUNDÁRIA RAINHA SANTA ISABEL – ESTREMOZ

Língua Portuguesa

9º Ano

2008/09

A professora *Anabela Tomé*

B😊 m Trabalh😊

Nome: \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_

Retoma o conto que acabámos de estudar. Escolhe algumas passagens que por qualquer motivo te tenham chamado a atenção e refere a razão das tuas escolhas.

Passagens marcantes	Razão da escolha	Comentário dos colegas





**ANEXO 16**

**ESCOLA SECUNDÁRIA RAINHA SANTA ISABEL – ESTREMOZ**

**AVALIAÇÃO**

**Língua Portuguesa**

**9º Ano**

**2008/09**

**Responde com sinceridade às questões que se seguem.**

1. As actividades realizadas a propósito do estudo do conto “Singularidades de uma rapariga loira” foram diferentes das que costumam ser propostas pelo manual?

---

---

2. E foram diferentes das que costumavam ser utilizadas em sala de aula?

---

---

2. De que actividade gostaste mais?

---

---

3. De que actividades gostaste menos?

---

---

4. Consideras que estas actividades te ajudaram a compreender melhor o que lias?

---

---

5. Pensas que a forma como o conto foi abordado te permitiu perceber melhor a acção e as personagens?

---

---

Agradeço a tua colaboração