



Universidade de Évora - Instituto de Investigação e Formação Avançada

Programa de Doutoramento em Literatura

Tese de Doutoramento

Cânone Literário e Cânone Escolar: proposta de um corpus literário para o ensino primário em Angola

Sabino Ferreira do Nascimento

Orientador(es) | Elisa Nunes Esteves

Paulo Costa

Évora 2021



Universidade de Évora - Instituto de Investigação e Formação Avançada

Programa de Doutoramento em Literatura

Tese de Doutoramento

Cânone Literário e Cânone Escolar: proposta de um corpus literário para o ensino primário em Angola

Sabino Ferreira do Nascimento

Orientador(es) | Elisa Nunes Esteves
Paulo Costa

Évora 2021



A tese de doutoramento foi objeto de apreciação e discussão pública pelo seguinte júri nomeado pelo Diretor do Instituto de Investigação e Formação Avançada:

Presidente | Antonio Sáez Delgado (Universidade de Évora)

Vogais | Cláudia Sousa Pereira (Universidade de Évora)
Eliane Santana Dias Debus (Universidade Federal de Santa Catarina)
Elisa Nunes Esteves (Universidade de Évora) (Orientador)
Francisco José de Jesus Topa (Universidade do Porto - Faculdade de Letras)
Manuel Muanza (Instituto Superior de Ciências da Educação de Luanda)

ÍNDICE GERAL

ÍNDICE GERAL	I
ÍNDICE DE FIGURAS	V
ÍNDICE DE TABELAS	VI
ÍNDICE DE ABREVIATURAS E ACRÓNIMOS	VII
DEDICATÓRIA.....	VIII
AGRADECIMENTOS	IX
RESUMO	XI
ABSTRACT	XII
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO LITERÁRIA, PLANO PROGRESSIVO DE LEITURA LITERÁRIA E LITERACIA.....	7
1.1. Educação Literária	8
1.1.1. Finalidades da Educação Literária.....	11
1.2. Plano Progressivo De Leitura	16
1.2.1. Conceito de Plano Progressivo de Leitura.....	16
1.2.2. Caraterísticas dos Diferentes Estádios de Iniciação Leitora.....	18
1.2.3. Plano Progressivo de Leitura Para Leitores do Ensino Primário	26
1.3. Leitura Literária e Literacia	28
1.3.1. Conceito de Literacia.....	28
1.3.2. Da Leitura Literária à Literacia	31
CAPÍTULO II – TEORIA, CRÍTICA E TENDÊNCIAS CONTEMPORÂNEAS DA INVESTIGAÇÃO EM LITERATURA INFANTOJUVENIL	35
2.1. Teoria e crítica literária.....	37
2.1.1. Teoria e crítica literárias na perspetiva dos formalistas russos	37
2.1.2. O olhar dos New Critics sobre a teoria e crítica da literatura.....	40
2.1.3. Teoria e crítica literárias segundo Círculo Linguístico de Praga.....	42
2.1.4. Teoria e crítica literárias no ponto de vista da Escola de Constância.....	44
2.1.5. Tendências contemporâneas da teoria e crítica da literatura	46
2.2. Enquadramento da literatura para infância e juventude no sistema literário ...	51
2.2.1. Evolução da literatura para a infância e juventude.....	51
2.2.2. Teoria e crítica nos estudos da literatura para a infância e juventude	59
2.3. Tendências contemporâneas da investigação em literatura para a infância e juventude	64

2.3.1.	Teoria dos polissistemas de Itamar Even-Zohar.....	64
2.3.2.	A metaficção e intertextualidade	66
2.3.3.	As multimodalidades	70
2.3.3.	Tendências atuais dos estudos da ilustração.....	72
CAPÍTULO III – INFLUÊNCIA DA TRADIÇÃO ORAL NO SISTEMA LITERÁRIO ANGOLANO		76
3.1.	Breve olhar sobre a problemática do conceito de literatura angolana	77
3.1.1.	Crioulidade	77
3.2.	Dimensão nacional da literatura angolana	79
3.2.1.	Marcas de angolanidade Literária na obra de Boaventura Cardoso	80
3.2.2.	Provérbios e adivinhas no conto <i>A morte do velho Kipacaça</i>	82
3.3.	Operacionalização do conceito de oratura/angolana.....	85
3.3.1.	Sobre o conceito de oratura	85
3.4.	Oralidade e escrita nas literaturas africanas: caso do sistema literário angolano	87
3.4.1.	Funções da oralidade	91
3.4.2.	A oralidade como código de conduta	92
3.4.3.	Função universal da oralidade	92
3.4.4.	Funções pedagógica, cultural e social	93
3.4.5.	Função estética	93
3.4.6.	Classificação.....	94
3.4.7.	A tradição oral e a literatura para a infância e juventude	97
CAPÍTULO IV – CÂNONE LITERÁRIO E CÂNONE ESCOLAR NO ENSINO PRIMÁRIO EM ANGOLA.....		100
4.1.	Cânone literário.....	101
4.2.	Cânone escolar	103
4.3.	Literatura infantojuvenil	106
4.3.1.	Literatura infantojuvenil Angolana	107
4.3.2.	Literatura infantojuvenil da CPLP.....	111
4.3.3.	Literatura infantojuvenil Brasileira	111
4.3.4.	Literatura infantojuvenil Cabo-verdiana	112
4.3.5.	Literatura infantojuvenil Portuguesa	113
4.3.6.	Literatura infantojuvenil Moçambicana	114
4.4.	Panorama do Sistema de Educação em Angola.....	115
4.4.1.	Ensino Não Universitário em Angola.....	115
4.5.	Situação linguística e língua de ensino em Angola	121

4.6.	Apresentação do cânone literário escolar do ensino primário em Angola.....	123
4.7.	Análise do corpus.....	125
4.7.\1.	Frequência dos autores	125
4.7.2.	Nacionalidade dos autores	126
4.7.3.	Principais temas.....	126
4.7.4.	Ordem cronológica	127
4.8.	Presença da literatura para a infância e juventude nos cursos de formação de professores para o ensino primário.....	128
4.8.1.	Currículo do curso de Pré-Escolar do IMNE Marista	128
4.8.2.	Plano de Estudos de formação de professores do ensino primário no Magistério Primário (de acordo com a Lei 17/16-INIDE, 2016)	129
4.8.3.	Plano de Estudos do curso de licenciatura em Ensino Primário do ISCED-Luanda	129
4.8.4.	Plano de Estudos do curso de licenciatura em língua e literaturas em língua portuguesa da Faculdade de Letras da Universidade Agostinho Neto	129
CAPÍTULO V – PROPOSTA DE UM CORPUS LITERÁRIO PARA O ENSINO PRIMÁRIO EM ANGOLA.....		131
5.1.	Metodologia.....	132
5.1.1.	Estrutura do corpus.....	132
5.1.2.	Estudo bibliográfico	132
5.1.3.	Constituição do corpus	133
5.1.4.	Análise documental	136
5.1.5.	Entrevista.....	Error! Bookmark not defined.
5.2.	Apresentação do corpus	136
5.2.1.	Literatura infanto-juvenil.....	138
5.3.	Distribuição etária.....	150
5.3.1.	Estádio Inicial ou de Descodificação – 6/7 anos (1ª Classe).....	151
5.3.2.	Estádio de Confirmação e Fluência - 7/8anos e 8/9 anos (2ª à 3ªClasse)	153
5.3.3	Primeira Fase do Estádio Ler Para Render – 9/11 anos (4ª à 5ª Classe)	156
5.3.4.	Segunda Fase do Estádio Ler Para Render – 11/12 anos (6ª Classe)	163
5.4.	Enquadramento do corpus	169
CONCLUSÃO.....		172
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS		177
APÊNDICE – RESUMOS DE OBRAS.....		193
ANEXO I – PROGRAMAS CURRICULARES DO ENSINO PRIMÁRIO EM ANGOLA.....		211

ANEXO II – PLANOS DE ESTUDOS DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE
PROFESSORES PARA O ENSINO PRIMÁRIO 212

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Fillola (2004). Processo para a leitura eficaz [Gráfico]. In A. M. Fillola (2004), La educación literaria. Málaga: Ediciones Aljibe.....	9
Figura 2 – Vandergrift, (1990). Mapa das teorias literárias (p. 19) [gráfico]. In K. E. Vandergrift, Children's literature: theory, research, and teaching. Colorado: Libraries Unlimited.....	60
Figura 3 – Vandergrift, (1990). Intervenção do adulto na experiência de narrativa da criança (p. 21) [gráfico]. In K. E. Vandergrift, Children's literature: Theory, research, and teaching. Colorado: Libraries Unlimited	62
Figura 4 – Vandergrift, (1990). Modelo do processo de criação de significado da criança em resposta ao texto literario (p. 22) [gráfico]. In K. E. Vandergrift, Children's literature: Theory, research, and teaching. Colorado: Libraries Unlimited.....	63

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Obras e autores da Literatura Infantil Angolana.....	108
Tabela 2 – 25 Clássicos da Literatura Infantojuvenil Brasileira (Ribeiro, 2016).....	111
Tabela 3 – Obras e autores da Literatura Infantil Cabo-verdiana.....	112
Tabela 4 –Obras e autores da Literatura Infantil Portuguesa	113
Tabela 5 – Obras e autores da Literatura Infantil Moçambicana.....	114
Tabela 6 – Carga horária semanal do ensino primário referente ao ano lectivo.....	119
Tabela 7 – Apresentação do cânone literário escolar do ensino primário em Angola (4.ª, 5 e 6.ª classes).....	123
Tabela 8 – Frequência dos autores em função do número de classes em que aparecem	125
Tabela 9 –Obras de autores angolanos	138
Tabela 10 –Obras de autores da CPLP	142
Tabela 11 – Obras de autores portugueses.	145
Tabela 12 – Obras da literatura mundial (não portuguesa) traduzidas para o português.	147
Tabela 13 – Obras para a 1ª classe, compreendendo as idades 6-7 anos.....	151
Tabela 14 – Obras para a 2ª classe, compreendendo as idades 7-8 anos.....	154
Tabela 15 – Obras para a 3ª classe, compreendendo as idades 8-9 anos.....	155
Tabela 16 – Obras para a 4ª classe, compreendendo as idades 9-10 anos.....	157
Tabela 17 – Obras para a 5ª classe, compreendendo as idades 10-11 anos.....	159
Tabela 18 – Obras para a 6ª classe, compreendendo as idades 11-12 anos.....	163

ÍNDICE DE ABREVIATURAS E ACRÓNIMOS

BC – Boaventura Cardoso

CPLP – Comunidade dos países de Língua Oficial Portuguesa

IES – Instituições de Ensino Superior

IMNE – Instituto Médio Normal de Educação

INIDE – Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação

ISCED – Instituto Superior de Ciências da Educação

LIJ – Literatura Infantojuvenil

MED – Ministério da Educação

ONG – Organização Não Governamental

PALOP – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

PNL – Plano Nacional de Leitura

PPL – Plano Progressivo de Leitura

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

DEDICATÓRIA

Esta tese é dedicada:

Ao meu pai, meu primeiro professor e modelo do uso correto da língua portuguesa, por esta tese ser o resultado das aulas de Português que me dava em casa, quando pequeno e pelo acompanhamento rigoroso que prestou para que, apesar da fome e das dificuldades que passamos durante a guerra civil, eu nunca abandonasse a escola;

À minha mãe, minha heroína, por ter enfrentado as mais dramáticas peripécias do conflito armado, comprando e vendendo produtos pelas províncias de Angola à procura de pão, saúde e educação para mim e para os meus irmãos. Lembro-me claramente do dia em que a acompanhava ao antigo mercado do Roque Santeiro (a maior feira do mercado informal que existiu em Luanda), onde ela desenvolvia a sua atividade comercial, e a mamã disse-me “meu filho, enquanto eu estiver viva, tu hás-de estudar e atingir o nível que puderes. Porque a tua mãe tudo fará para que não te falte o básico”. A verdade é que essas palavras ficaram gravadas e fazem eco na minha memória até hoje. Por isso, Sr. Paulo Ferreira do Nascimento e Dona Ermelinda Verónica, concluir esta tese é uma forma de vos dizer, meus queridos pais, que a vossa semente foi lançada em terra fértil. Obrigado por tudo!

À Otchali, minha princesa caçula e pequena guerreira, por se ter portado muito bem durante o período de gestação e porque, agora, aos 7 meses de idade, tem facilitado a vida da mamã (Nádia Isabel Sacábia do Nascimento) que, para além dela, tem de cuidar dos seus 3 irmãos (Alfa, Lírio e Lúcio). Este comportamento da minha pequena é a prova de que ela entende que o papá precisa de passar por este sacrifício cujo resultado trará benefícios para a família e para o país. O papá agradece, minha luz, minha
inspiração!

AGRADECIMENTOS

Agradeço:

Primeiramente a Deus pelo dom e protecção da vida, por me ter guardado durante os dias mais tenebrosos da pandemia da COVID-19 e, apesar das adversidades do confinamento, ter me dado forças para que chegasse à fase final da minha investigação.

Aos meus queridos professores e orientadores: Doutora Elisa Esteves e Doutor Paulo Costa, pela forma assertiva como me apoiaram na elaboração do projecto, não só com material bibliográfico, mas também nos reajustes do objeto de estudo e da abordagem metodológica. Essa etapa foi crucial para que eu conseguisse concluir a tese sem sobressaltos. Caros professores, a paciência e perícia pedagógica com que abordavam as minhas insuficiências em termos de redação científica foram uma rica experiência de aprendizagem e transformação.

Ao Governo de Angola, na pessoa da Dra. Paula Henriques, por me ter confiado o investimento feito nessa formação mediante atribuição de uma bolsa de estudos.

À Direção da Universidade Agostinho Neto, Prof. Doutor Pedro Magalhães (Reitor), Prof. Doutor Alexandre Chicuna (Decano da Faculdade de Letras da UAN), Profa. Doutora Ana Pita Grós Martins da Silva (Chefe do Departamento de Língua Portuguesa da Faculdade de Letras da UAN) pelo apoio e incentivo.

Aos meus antigos estudantes: Isaac Jorge, pelo apoio incondicional na revisão geral da tese, Salvador Tito, José Augusto Bernardo, Edvânio Agostinho, Alfredo Correia e Francisco Gomes pelo apoio com material bibliográfico e revisão linguística do texto.

Aos meus alunos do IV Ano do Curso de Licenciatura em Língua e Literaturas em Português da Faculdade de Letras da Universidade Agostinho Neto, pelo apoio durante a recolha de dados.

À Elsa Josina, pela amizade e apoio.

Aos meus colegas angolanos do doutoramento na Universidade de Évora: José Gabriel Ganga, Jeanine Henriques Silveira, Jesus João da Siva e Filomena Maria Silva, pela amizade e camaradagem.

Aos meus irmãos: Fina e Muamba, pela força e inspiração.

Aos meus colegas de trabalho, Dr. Filipe Cunha, Conceição Fernandes e Ivan Pascoal Afonso (em memória), Any Ulundo, Amélia João e Vivaz Bandeira, pelo apoio e companheirismo.

Aos amigos e familiares e a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para que essa tese fosse conseguida, os meus mais profundos sentimentos de gratidão.

RESUMO

Educação Literária e Cânone Literário Escolar: proposta de um corpus literário para o ensino primário em Angola

A presente tese remete para a parte investigativa do programa de doutoramento em literatura da Universidade de Évora. Trata-se de um estudo sobre literatura que incide sobre a educação literária.

A investigação centra-se no tratamento que a escola deve reservar à literatura, assim como nos critérios que estão na base da seleção dos textos e respetivos autores que integram as listas que são inseridas nos programas de língua portuguesa do subsistema do ensino primário em Angola.

O estudo, essencialmente expositivo e conduzido sob a abordagem dos estudos literários, visa fazer o enquadramento da LIJ no sistema literário e definir novos critérios para a seleção de textos para o nível de ensino em estudo; propor uma lista de textos diversificada, tendo em conta as especificidades dos leitores e do país e a relação com o mundo; o estímulo do gosto e do prazer pela leitura literária, acentuando a dimensão lúdica e estética deste subsistema literário em detrimento da sua dimensão moral e didática.

Atenção e destaque, ao longo do estudo, foram dadas à literatura para a infância e juventude, dada a faixa etária do público alvo. Eis, pois, o subsistema literário que preencherá o anunciado corpus. Essa seleção, a partir da produção literária angolana, teve a sua complementaridade em listas dos demais países da CPLP e na tradução de autores não lusófonos de reconhecido mérito a nível internacional. A constituição do corpus literário está na base de critérios que remetem para a presença de propriedades literárias no texto.

PALAVRAS-CHAVE: cânone literário-cânone escolar-educação literária-literatura infantil e juvenil-ensino primário-Angola.

ABSTRACT

Literary Education and School Literary Canon: proposal of a literary corpus for primary education in Angola

This thesis refers to the research part of the PhD program in literature at the University of Évora. It is a study on literature focusing on literary education.

The research quintessence is the treatment that school should reserve for literature, as well as on the criteria underlying the selection of texts and authors that are part of the lists inserted in the Portuguese language contents of the primary education in Angola.

This study is mainly theoretical and it's conducted under the approach of literary studies. It aims at framing the young children literature in the literary system and defining new criteria for the selection of texts for the level of education under study; Proposing a varied list of texts, taking into account the specificities of the readers, the country and relationship with the outside world; The stimulus for the drive and pleasure for literary reading, emphasizing the lively and aesthetic dimensions of this literary production more than its moral and didactic dimensions.

Throughout the study, attention and prominence were given to literature for children and youth, regarding the age group of the target audience. This is the literary subsystem that will fill the referred literary corpus. This selection, based on Angolan literary production, had its complementarity on literary corpus from other Portuguese speaking countries and in the translation of non-Portuguese-speaking authors of recognized merit at an international level. The selection of the literary list is based on criteria that refer to the presence of literary properties in the text.

KEYWORDS: literary-canon; school literary canon; literary-education; young children's literature; primary education; Angola.

INTRODUÇÃO

A presente tese visa o desenrolar do trabalho investigativo no quadro do doutoramento em literatura cujo tema formulado afigura-se como *Educação Literária e Cânone literário escolar: proposta de um corpus literário para o ensino primário em Angola*. Trata-se de um estudo sobre literatura para a infância e juventude com incidência na educação literária.

A investigação centrou-se na necessidade de elucidar o tratamento que a escola reserva à literatura, assim como os critérios que estão na base da seleção dos textos e respetivos autores que integram as listas que são inseridas nos programas de língua portuguesa do subsistema do ensino primário em Angola.

A pesquisa visou definir novos critérios para a seleção de autores e textos para o nível de ensino em estudo; propor uma lista de textos diversificada, tendo em conta as especificidades socioculturais do país; as fases do desenvolvimento psicológico dos leitores dos 6 aos 12 anos de idade; dinamizar práticas pedagógicas que concorram para o estímulo do gosto e do prazer pela leitura literária precoce, acentuando a dimensão lúdica e estética deste subsistema de produção literária em detrimento da sua dimensão moral e didática.

Tendo em conta a faixa etária do público alvo deste estudo, como já se referiu, mereceu atenção e destaque a literatura para a infância e juventude. Eis, pois, o subsistema literário que preencheu o anunciado *corpus*. Essa seleção, que se pretendeu valorizadora de textos e obras de autores angolanos, incluindo os bons escritores do segmento literário em apreço que até hoje não são tidos em conta no centro da promoção e valorização da produção literária angolana, teve a sua complementaridade a partir do património literário dos demais países da CPLP, com principal realce ao contexto português, sendo o país da comunidade que serviu de referência para esta investigação e que, neste momento, vive a experiência de seleção e filtragem de obras e autores para um Plano Nacional de Leitura; assim como no recurso à tradução de obras de autores não lusófonos de reconhecido mérito a nível internacional e filtrados no âmbito do Plano Nacional de Leitura da República Portuguesa.

A constituição deste *corpus* literário está na base de critérios que remetem para a presença de propriedades literárias no texto: correção, simplicidade e criatividade

linguísticas, adequação do texto à faixa etária dos pequenos leitores; a coerência entre a narrativa verbal e a narrativa visual, a qualidade do *design* das ilustrações, a vida, a cor e a sensibilidade das cores; conteúdo temático que se inscreve nos questionamentos e nas emoções das crianças e adolescentes, isto é, projetando a identidade e alteridade; coabitação do moral/didático com o lúdico/estético (fantástico, mitológico e/ou maravilhoso). Trata-se de textos com propriedades necessárias para o estímulo do *imaginário cultural* e integração regional e internacional dos cidadãos angolanos do futuro.

Tendo em conta o mosaico sociocultural e as assimetrias económicas que caracterizam a estrutura da sociedade angolana e que determinam significativamente o nível de capital simbólico e de literacia emergente, quer a infância, quer a adolescência não implicam homogeneidade. Logo, o processo de identificação, nestes grupos etários, é muito controverso e heterogéneo, pelo que os indivíduos apresentarão divergências nas suas escolhas e preferências, incluindo as de leitura. Entretanto, tornar a leitura apelativa e satisfatória, neste universo de diferentes anseios, referências e mundividências, consegue-se através da exposição dos alunos ao maior número possível de textos, com uma grande variedade de géneros, subgéneros e temáticas/contextos situacionais.

Em ciência, todo o processo investigativo inscreve-se num contexto e abordagem específicos. Sendo assim, a produção científica, no âmbito da literatura infantojuvenil angolana, apresenta, ainda, um quadro pobre e preocupante visto que são raras as obras que se propõem ao estudo desta temática, sem fazer referência do silêncio da academia e dos académicos no que a este segmento literário diz respeito.

Das obras existentes e que serviram para a revisão da literatura deste trabalho de investigação, constam as seguintes: *História da Literatura Infantil Angolana*, Lima (2016), uma coleção de vários contos destinados ao público infantil, já publicados por autores consagrados da praça editorial angolana, *Histórias de Encantar: Livro de ouro da literatura infantil angolana* por Cremilda de Lima (escritora) e académica Marques (2015).

Com base no acima exposto, registou-se uma grande lacuna no que diz respeito ao acervo teórico que serve de base e fundamento para a exploração do objeto de estudo em apreço, isto é, são praticamente inexistentes trabalhos versados sobre teoria e crítica da literatura para a infância e a juventude em Angola.

O presente panorama da investigação, produção e reflexão científica sobre as especificidades desta literatura abriu janelas para a inexistência de uma categorização, seja na perspetiva cronológica, temática ou estética, dos textos infantojuvenis.

Por outro lado, quando, em Angola, investigações sobre temas relacionados com o desenvolvimento da linguagem, a comunicação e expressão, tendo como enfoque e campo da ação a escola, essas são frequentemente levadas a cabo por estudiosos de áreas como a Linguística, Didática de Línguas, Psicologia e Pedagogia. Assim sendo, aspetos que convoquem o contributo da literatura, neste espaço que se pretende de intervenção multidisciplinar, vão-se constituindo como insuficiências.

Deste modo, a presente tese de doutoramento vem inscrever-se num terreno que, apesar de fértil, tem muitas implicações advindas do próprio contexto. Pois, trabalhos desta natureza pressupõem maior cautela ao longo do processo de investigação.

Todavia, a pesquisa teve como base, no que diz respeito à teoria e crítica literárias, uma fundamentação teórica herdada dos formalistas russos, dos *new critics* americanos, da escola de Constância dos alemães, e colaboração checa; fez-se, também, recurso à escola anglo-saxónica (Inglaterra e EUA), isto para subsídios sobre teoria e crítica da literatura para a infância e juventude; por outra, os países da comunidade europeia, através de projetos transnacionais de testes para medição e aferição de competências de literacia, deram passos significativos em matéria de educação literária e formação de leitores, pelo que serviram de fonte para consulta. Por outra, países da CPLP como Portugal e Brasil também dispõem de alguma experiência de investigação nesta área, sobretudo aquele outro que, como já se referiu, tem em curso a materialização do projeto sobre o respetivo Plano Nacional de Leitura.

Nesta linha de pensamento, não obstante as insuficiências, teimou-se em levar a cabo este estudo, pois, a razão na base desta teimosia prende-se com a ideia de que uma tese sobre literatura, com enfoque na educação, poderá abrir pistas para horizontes não alcançados nem explorados pelas habituais disciplinas científicas do fórum educativo.

Tendo em conta a sua responsabilidade na preparação dos alunos para a literacia literária, as escolas afirmam-se como autoridades na decisão sobre que obras e autores incluir e / ou excluir na constituição do *corpus* de textos para a leitura orientada e obrigatória. Com base nisso, constatou-se que os programas e manuais de Língua Portuguesa do Ensino Primário, em Angola, apresentam insuficiências no que toca à educação literária.

Perante tal constatação, formularam-se as seguintes questões de partida:

- Que critérios estão na base da seleção de autores e respetivos textos nos programas de Língua Portuguesa do nível de ensino em apreço?
- Qual é o tratamento que se dá à literatura no ensino primário?

Este estudo busca propor estratégias para que o sistema de educação repense as práticas necessárias para a implementação de uma educação literária precoce, isto é, no Ensino Primário, que possa contribuir para o desenvolvimento da capacidade comunicativa da criança e da sua sensibilidade artística e estética.

Geral:

- Repensar o *corpus* literário e a dinâmica da educação literária no Ensino Primário em Angola.

Específicos:

- Definir novos critérios para a seleção de autores e textos para o nível de ensino em estudo;
- Propor uma lista de textos flexível e diversificada, tendo em conta as especificidades socioculturais do país;
- Dinamizar práticas que concorram para o estímulo do hábito e do gosto pela leitura literária precoce.

Com a finalidade de trazer à luz a práxis educativa da literatura e explicitar as razões que estão na base do estatuto da escola enquanto espaço privilegiado para a promoção de autores e obras do subsistema da literatura para a infância e juventude, o primeiro capítulo desta investigação discorreu sobre uma interação entre os conceitos de educação literária, plano progressivo de leitura e literacia. Tendo em conta o objeto de estudo da investigação, que remete para a constituição de um *corpus* literário para um plano progressivo de leitura, proposto a um público infantil e juvenil, o capítulo de arranque da tese articula aquele conceito não só com o de educação literária, que constitui uma das palavras-chave do referido objecto de estudo, mas também com o conceito de literacia que justifica a importância da leitura literária. Desta feita, as linhas que preencheram o desenrolar do capítulo acabaram por sugerir respostas a questões como: o que é educação literária? Qual a sua pertinência na presente investigação e quais são as suas finalidades.

Na parte a seguir, isto é, no segundo capítulo da tese, buscou-se, de forma breve, fazer uma incursão sobre as principais posições e controvérsias relativamente à

problemática e operacionalização não só dos conceitos de teoria e crítica literárias, mas também da evolução epistemológica destas disciplinas basilares dos estudos literários. A referida incursão circunscreveu-se a partir do século XX, isto é, dos simbolistas aos formalistas russos, do New Criticism ao Círculo de Praga, passando pela Escola de Constância, até às atuais tendências da teoria e da crítica da literatura. Dando sequência, no que diz respeito às multimodalidades, este capítulo conduz ao entendimento de que a moderna literatura para a infância e juventude apresenta, cada vez mais, distintas formas de linguagens. Essa particularidade do segmento literário que constitui o objeto de estudo deste trabalho de investigação reveste não só toda a sua complexidade e riqueza, mas também a sua superioridade, em termos de forma e modos semióticos, em relação à literatura escrita preferencialmente para o público adulto. Neste ponto, a atenção estará voltada para a compreensão da especificidade desta linha de investigação que se desenvolve no âmbito dos estudos da literatura infantil e juvenil.

Para o desfecho deste capítulo, que abarca a principal fundamentação da tese, aborda-se, finalmente, a ilustração, matéria que acaba por se inscrever nos tópicos que têm servido para justificar o campo fértil da literatura para a infância e juventude no âmbito da investigação científica. Com efeito, para além de um breve olhar sobre as implicações da linguagem icónica na narrativa verbal, serão trazidos à tona alguns elementos que se têm revelado pertinentes na investigação sobre a literatura infantil e juvenil.

No terceiro capítulo deste estudo, a investigação tratou de fundamentar a base tradicional do sistema literário angolano. Esta particularidade da literatura nacional está significativamente enraizada na produção discursiva de tradição oral. Embora a tese tenha como principal foco a literatura para a infância e juventude, considerando a perspetiva da teoria dos polissistemas, abordada no capítulo anterior, revelou-se pertinente fazer esta leitura à luz de todo o sistema literário nacional. Neste intuito, revisitou-se, inicialmente, uma série de pressupostos que estão na base dos debates em torno da essência da literatura angolana. Em seguida, buscou-se operacionalizar o conceito de tradição oral, as suas implicações e, finalmente, argumentou-se sobre a influência desse sobre o sistema literário angolano e as suas marcas na moderna literatura nacional.

Na sequência do desenrolar da investigação, o quarto capítulo da tese debruçou sobre o cânone literário e cânone escolar, isto é, aquelas obras e respetivos autores

consagrados não só por prémios literários, mas também pela história e antologias literárias e que, por conseguinte, acabam por preencher os programas de língua e leitura no contexto escolar. Por outro lado, tratando-se de literatura com enfoque no ensino, a título de contextualização, foi trazido à luz o panorama do sistema educativo angolano com maior incidência sobre o ensino primário.

Para o desfecho do corpo da tese, o quinto e último capítulo constituiu a parte prática da investigação. Nesta etapa, o trabalho investigativo versou sobre a constituição do *corpus* literário proposto para o ensino primário em Angola. Este exercício passou, inicialmente, pela apresentação do referido *corpus*, a distribuição dos autores e respetivas obras em função das idades e classes correspondentes dos leitores que constituem o público alvo da investigação. O capítulo tem como desfecho uma breve argumentação a título de enquadramento teórico do *corpus* proposto. A seguir, conclusão, sugestões, bibliografia e, finalmente, os anexos I, II, III e IV.

CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO LITERÁRIA, PLANO PROGRESSIVO DE LEITURA LITERÁRIA E LITERACIA

Com a finalidade de trazer à luz a práxis educativa da literatura e explicitar as razões que estão na base do estatuto da escola enquanto espaço privilegiado para a promoção de autores e obras do subsistema da literatura para a infância e a juventude, o primeiro capítulo desta investigação discorrerá sobre uma interação entre os conceitos de educação literária, plano progressivo de leitura e literacia.

A educação literária, ao ser encarada como metodologia de ensino e aprendizagem de leitura de textos literários, será a base para a implementação de um plano progressivo de leitura, estratégia para uma planificação sistemática de leitura literária ao longo dos anos de escolaridade das crianças e dos jovens. A materialização do plano progressivo de leitura, por sua vez, funcionará como instrumento para o desenvolvimento de habilidades e competências de literacia, formando, assim, leitores competentes e capazes de utilizar a leitura para uma participação mais ativa em todas as esferas sociais.

Esta abordagem será fundamentada mediante inscrição em aportes teóricos que remetem para contribuições de Dionísio (1990), Fillola (2004) e Rechou (2013) sobre a educação literária enquanto metodologia para ensino e aprendizagem da leitura de textos literários, inspirados no *Reader Response Theory* de Rosenblatt (1978).

Na mesma ordem de ideias, consideram-se abordagens como o *Horizon d'Attente* por Jaus (1978), a criatividade do leitor por Iser (1976), *Le Lecteur Est Aussi Auteur Du Texte E La Lecture Est Création*, na qual o texto é encarado como *tissu d'espaces blancs*, as perspetivas de implicação e distanciação da leitura literária por Picard (1987) e a perspetiva do Plano Nacional de Leitura de Portugal por Alçada (2016).

1.1. Educação Literária

(...) a opção no nosso sistema educativo pelo manual escolar em detrimento da obra literária não tem concorrido para o fomento da educação literária junto dos nossos jovens (Balça & Costa, 2017, p.109).

O objecto de estudo desta investigação remete para a constituição de um *corpus* literário para um plano progressivo de leitura proposto a um público infantil e juvenil. Esta intenção cruza, necessariamente, com o conceito de educação literária, que constitui uma das palavras-chave do referido objecto de estudo. Desta feita, as linhas que se seguem vão sugerir respostas para questões como: o que é a educação literária? Qual é a sua pertinência nesta investigação e quais são as suas finalidades.

Fillola (2004, p.34) define educação literária como “una capacitación crítica de las aportaciones de las teorías literarias e de las propuestas de la crítica que permiten justificar el enfoque, los procedimientos e los recursos que anuncen la intervención didáctica hacia la educación literaria”. Consequentemente, se trata de elaborar uma proposta que:

Plantee la especificidad del tratamiento didáctico de la literatura com la finalidad de dotar al alumno de la competencias, habilidades y estrategias de recepción necesarias para obtener el goce de la lectura. Atienda a los procesos de desarrollo de habilidades receptivas y que potencien la participación del alumno en la construcción de su competencia literaria. Potencie el reconocimiento de los usos y de las funciones estéticas en el discursos literarios. Conceda prioridad a las habilidades y a las capacidades de observación, de valoración y de análisis (estilístico, formal, ideológico, pragmático, semiótico...) de las producciones surgidas del uso literario del sistema de lengua. Recorra siempre a la lectura de las obras, porque sus peculiaridades (formales, temáticas, etc.) se aprecia, especialmente, según el grado de la formación receptora y sirven para la educación estética. Favorezca el uso de una metodología participativa en la que se integren los procedimientos y las actividades favorecen los fines formativos de la recepción literaria, o sea la educación para el goce estético (Fillola, 2004, p. 34).

A perspectiva deste autor remete para uma abordagem crítica do papel da literatura no processo de ensino e aprendizagem. Mais do que o ensino da leitura, isto é, do pronunciamento dos símbolos gráficos, a educação literária, nesta linha de pensamento, está comprometida com a formação de leitores. Trata-se de um processo de mediação leitora no qual o público infantil e juvenil é exposto a um conjunto de habilidades, recursos e estratégias de recepção necessários à obtenção e desenvolvimento do gosto e prazer pela leitura.

Ainda sobre o conceito em apreço, o mesmo autor, Fillola (2004), resume a finalidade da educação literária no seguinte gráfico:

FORMAR LECTORES

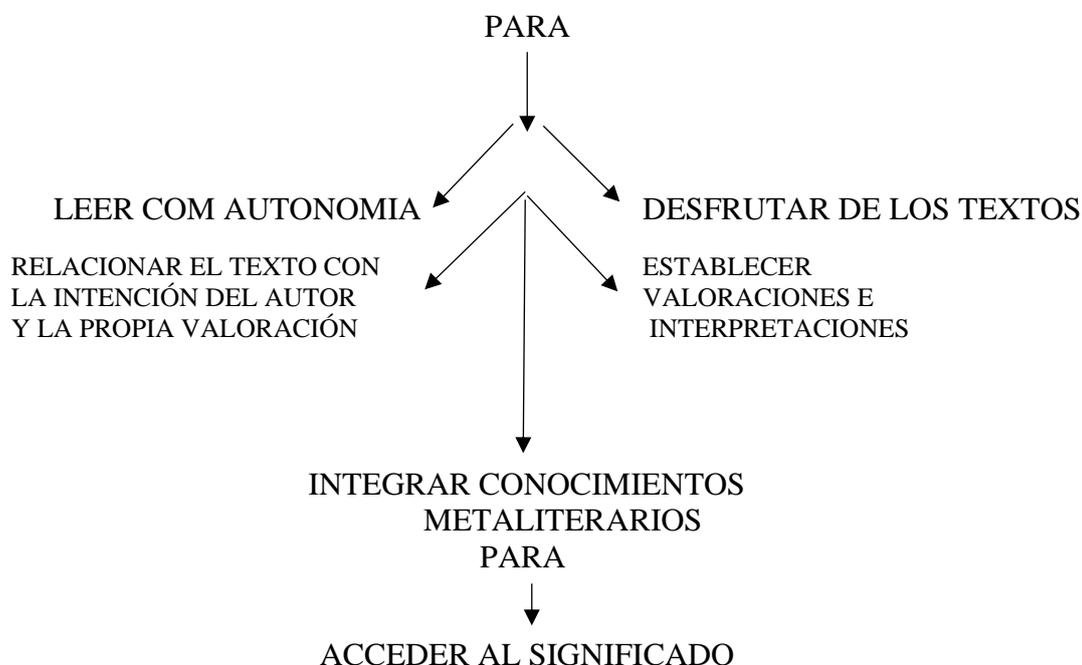


Figura 1 - Fillola (2004)

A figura n.º 1 esquematiza os vários níveis da leitura eficaz. Com efeito, entende-se a leitura como um meio que, cruzando as *nuances* da compreensão, contextualização e interpretação, conduz o leitor competente à construção de novos saberes.

A Literatura, pela sua capacidade de interrogar o mundo e de proporcionar outros modos de o pensar, constitui, como assinalou Gordon (2012), “um precioso lugar que nos liberta da caixa em que, por vezes, nos sentimos aprisionados.” Deste modo, entende-se que:

O conceito de educação literária ultrapassa, assim, o nível do ensino aprendizagem da literatura, o aprender a ler os textos como literários,

obedecendo à convenção estética ou ao protocolo de ficcionalidade, ou o aprender a apreciar a literatura, referindo-se ao desenvolvimento de competências que permitem ler o mundo de uma forma sofisticada e abrangente e contribuem para a formação de sujeitos críticos, capazes de ler e interrogar a *praxis* (Azevedo & Balça 2016, p.3).

Na óptica de Dionísio (1990, p. 115), entende-se a educação literária por referência “a crítica centrada na resposta do leitor (*reader response criticism*), uma orientação pedagógica que considere o envolvimento produtivo do leitor como condição indispensável ao desenvolvimento do gosto e da capacidade de ler.”

Com base no acima exposto, podemos apreender a ideia que remete a educação literária para práticas pedagógico-didáticas que concorram para a literacia literária. Tais práticas consistem em inculcar nos jovens leitores habilidades que os conduzam não só para o desenvolvimento do gosto pela leitura, mas também para uma postura crítica que se traduza no exercício da comparação do conteúdo da obra literária à história, à cultura e mundividências (da leitura da obra literária à leitura do mundo), usufruindo a dimensão estética da leitura literária e apreendendo, concomitantemente, a práxis implícita em qualquer texto de ficção.

Todavia, esta meta só é alcançável com a introdução de obras integrais na escola em detrimento dos poemas isolados, excertos narrativos e dramáticos confinados nas aulas de língua de portuguesa, “a opção no nosso sistema educativo pelo manual escolar em detrimento da obra literária não tem concorrido para o fomento da educação literária junto dos nossos jovens” (Balça & Costa, 2017, p.109).

Nesta linha de pensamento, a reflexão é feita em torno da necessidade de uma orientação, nos primeiros anos de escolaridade, que imerja as crianças e os adolescentes numa relação íntima com livros completos, pelo que conduziria a verdadeira educação literária, conforme destaque:

Sabemos que na obra de Literatura nada é desperdiçado, tudo concorre para a receção, compreensão e atualização do discurso literário. Logo, o aluno, ao não contactar diretamente com o livro, com a obra, não terá a real oportunidade de explorar os seus paratextos e, a partir deles, construir as suas inferências e hipóteses interpretativas em redor do texto literário (Balça & Costa, 2017, p.108).

1.1.1. Finalidades da Educação Literária

Levando em consideração as reflexões em torno do conceito de educação literária, podemos concluir que se trata de uma práxis educativa cuja finalidade remete para competências e habilidades que passam por:

a) **Formar leitores enquanto elementos integrantes do processo de comunicação literária**

Tal como o tradicional esquema do processo de comunicação humana, resultante da tradição linguística, na comunicação literária, também, conta-se com a intervenção de vários agentes, desde o autor (emissor), o texto (mensagem), o leitor (recetor), o material impresso ou a plataforma digital - caso se trate de um texto digital – (canal), a língua e a linguagem em que (e como) a obra é escrita (código) e o assunto que inspira o título e define o roteiro das peripécias das personagens (contexto).

À semelhança do que ocorre na comunicação interpessoal, no processo de comunicação literária, autor e leitor, espera-se, assumem um papel ativo enquanto interlocutores, alternando, assim, os papéis de emissor e recetor na medida em que o leitor, longe de assumir um papel passivo, compreende, interpreta e redefine a significação do texto, isto é, reage, posicionando-se como emissor “Selon les théories de la lecture, ce ne sont pas les textes qui font la littérature. Ce serait le lecteur qui attribuerait au texte sa valeur littéraire” (Mercier, 2010, p. 179).

Nesta perspectiva, o autor, tendo lançado a obra, cabe-lhe, apenas, aguardar pelo retorno do leitor para aprender sobre o valor (significado) atribuído ao produto, ou seja, passa a assumir a posição de recetor do processo de comunicação “la question n'est plus de savoir ce qu'est la littérature comme objet ou comme produit fini, mais ce qu'elle est en tant que projet ou représentation dans la tête de celui qui lit” (Dufays, Gemenne e Ledur, 1996, p. 65). Na mesma linha de pensamento, reforçando a posição do leitor competente enquanto autor, isto é, emissor e não mais como mero receptor da obra literária, vale considerar, aqui, o **Reader Response Theory**. Nesta ordem de ideias, Rosenblatt (1978, como citado por Alçada, 2016, p.69) ressalta a teoria da resposta do leitor na medida em que “quem lê recria sempre o significado dos textos no quadro da esfera das suas experiências possíveis, associando memórias pessoais a elementos imaginários, o que de alguma forma leva o leitor a assumir o papel de autor.”

Nesta senda, sem a devida valorização da educação literária, em vão seriam os esforços dos escritores no sentido de contribuírem para a promoção e perpetuação da cultura local e pouco, ou de nada, serviria determinada literatura nacional, visto que o papel do leitor competente é determinante para que o processo de comunicação literária se complete efectivamente, “Tout texte appelle un lecteur, donc un acte de lecture, car les conditions de sa réception réelle sont inhérentes au texte (Lebrun, 2005, como citado em Mercier, 2010, p.180).”

b) consciência do leitor para a identidade e alteridade

Dentre as várias disciplinas que concorrem para o processo de identificação do indivíduo e a conseqüente consciencialização da alteridade, revelam-se as expressões artístico-culturais, das quais destaca-se, nesta tese, a literatura. Com efeito, o leitor vai aprimorando a construção da sua identidade enquanto indivíduo e, concomitantemente, enquanto parte integrante de uma comunidade (Leite, Laisse e Pinheiro, 2019, p. 22):

A escola deve disponibilizar textos, que não só contenham as tradições, que necessariamente pretende preservar. Mas os mesmos devem considerar o horizonte de expectativas dos alunos, atendendo ao conhecimento e ao ensino da diversidade, que se pretenda partilhar, ao rompimento com preconceitos ou certezas, que já existam, acerca da cultura do outro, ao estímulo da abertura, para novas concepções culturais, e a outras visões sobre modos de fazer e de agir.

Nesta linha de pensamento, o leitor, à medida que aprecia uma obra literária, vai-se identificando com determinadas personagens enquanto indivíduo, com peripécias que refletem a realidade do seu dia a dia; o leitor competente, durante a imersão neste mundo fictício, vai-se revendo em mundividências e ganhando consciência quer da possibilidade quer da existência de outras formas de encarar o mundo,

Lire la littérature en se mettant à la place de l'autre, en pensant selon son point de vue, en faisant preuve d'empathie à son égard, fût-il un personnage issu de la fiction ou du monde réel, permet d'accéder à l'universel, ouvre des voies pour l'épanouissement de soi, la construction et la transformation de l'identité (Mercier, 2010, p. 188).

Assim, neste mundo globalizado da nossa era, a leitura literária, para além da sua função lúdica, de evasão e de satisfação da sensibilidade artística do leitor através do (re) encontro deste com o *belo*, serve para conduzir o indivíduo ao conhecimento de

si para, *a posteriori*, poder (re) conhecer o outro, ou seja, a leitura literária é, também, um processo de educação intercultural. Para Dufays et al. (1996, citado por Mercier, 2010, p. 188)

L'une des finalités de l'enseignement-apprentissage de la lecture des textes littéraires, sans l'absolutiser, est d'encourager un rapport au texte qui permet d'expérimenter la relation à l'autre et au monde ; cette expérience permettant au lecteur de faire évoluer ses représentations du monde.

c) Promover a educação para a cidadania

Todo o Estado Democrático e de Direito tem a obrigação de preparar os respectivos cidadãos para que tenham consciência dos seus direitos e deveres; cidadãos conscientes de que a democracia deve ser exercida por cada um deles e todos os dias nas interações sociais e na relação com as instituições do estado; conscientes da dimensão pluralista da sociedade e de que a manutenção da paz e da ordem social dependem do respeito pelos direitos humanos. Sendo assim, a educação literária, para além das funções já referidas e ainda outras, contribui, de igual modo, para a transmissão desses valores ao longo da vida, “au regard des finalités énumérées, l'enseignement-apprentissage de la lecture des textes littéraires relève peut-être, aussi, de l'éducation à la citoyenneté (Chabanne et al., 2002; Roux, 1996); (Mercier, 2010, p. 189).

A educação literária é, sobretudo, um espaço no qual a criança aprende a exercer a sua liberdade de expressão na medida em que ela passa a atuar como sujeito da respetiva leitura, compreensão e interpretação. O pequeno leitor, neste espaço, é chamado a falar na 1ª pessoa e a partilhar os seus pontos de vista resultantes da imersão no texto literário

Le parallèle entre l'enseignement-apprentissage de la lecture des textes littéraires et l'éducation à la citoyenneté n'est pas qu'une idée gratuite. Apprendre à lire, c'est aussi apprendre à habiter un lieu (les textes littéraires), c'est reconnaître à l'élève le droit d'enjouir et le droit de prendre la parole en son propre nom, dans ce lieu, partant de ce lieu (le droit de "citer"). Une didactique de la lecture des textes littéraires qui cherche à prendre en compte la lecture émanant d'un sujet doit penser des manières de faire vivre la démocratie dans la classe (Mercier, 2010, p. 189).

Vale ressaltar que a educação literária é o principal instrumento de que a escola deveria dispor para cumprir com eficiência e eficácia a sua tarefa, não só de ensinar a ler, mas, também, de criar nas crianças o gosto e prazer pela leitura. Só indivíduos com hábito de leitura são capazes de desenvolver o pensamento crítico e participar ativamente na resolução dos problemas da sociedade.

Para viver com autonomia, com plena consciência de si próprio e dos outros, para poder tomar decisões face à complexidade do mundo atual, para exercer uma cidadania ativa, é indispensável dominar a leitura. Determinante no desenvolvimento cognitivo, na formação do juízo crítico, no acesso à informação, na expressão, no enriquecimento cultural e em outros domínios, é encarada como uma competência básica que todos os indivíduos devem adquirir para poderem aprender, trabalhar e realizar-se no mundo contemporâneo (Alçada et al., 2006: 11); (Alçada, 2016, p.152).

Entende-se, deste modo, que a educação literária vai além mais do que orientar leitores principiantes no que diz respeito à leitura de textos literários. Trata-se, pois, de um instrumento de grande utilidade na formação de leitores em todas as esferas do conhecimento e da vida. Importa, aqui, sublinhar que a educação literária prepara os alunos para a vida, uma vez que a leitura crítica é uma ferramenta indispensável para o exercício da cidadania.

d) Formar leitores-sujeitos da construção do respetivo conhecimento

Os processos pedagógicos contemporâneos tendem a, cada vez, adotar abordagens que colocam o aluno no centro do processo de aprendizagem. Sendo assim, o professor, de detentor e transmissor do conhecimento, passa a assumir a função de facilitador, de orientador, mediando, assim, o desejado encontro entre o aluno e o conhecimento. Nesta senda, onde a escola deixa de ser aquele espaço tradicional de transmissão de conhecimentos, o aluno deixa, necessariamente, de ser um aprendente e posiciona-se como construtor dos seus saberes, “L'enseignant doit être conscient que sa position d'autorité peut museler certaines interprétations et qu'autoriser les élèves, c'est avant tout reconnaître qu'ils sont les auteurs de leur lecture d'un texte littéraire” (Mercier, 2010, p. 192).

Na perspetiva desta investigação, encara-se a educação literária como sendo o instrumento principal de que a escola deve dispor para a concretização da abordagem

construtivista da educação. Pois, o aluno jamais chegaria a construir o seu próprio conhecimento se não desenvolvesse, antes, competências, hábito e prazer pela leitura. Com base no acima exposto, cabe ressaltar que a educação literária é o espaço no qual o jovem leitor recolhe e seleciona as pedras que vai lançando ao alicerce do edifício do seu conhecimento. Trata-se de um espaço por excelência para o exercício da autonomia das crianças e adolescentes:

assumer un rôle de «passeur du livre» (...) l'appropriation de la littérature passe notamment par la relation personnalisée d'un lecteur qui propose un texte à un autre lecteur, par la transmission en main propre des livres – sans demande formelle de reddition de comptes; en tant que passeur de livres, l'enseignant joue le rôle important de l'initiateur à la culture littéraire, il « autorise » le lecteur à déployer son univers personnel dans l'univers des textes littéraires (Mercier, 2010, p. 193).

Longe de se confinar com competências meramente literárias, a educação literária é, portanto, um instrumento que serve de estímulo para o desenvolvimento cognitivo e afetivo da criança. Remete para um espaço no qual o leitor principiante adquire as competências necessárias para leitura crítica de textos e também do mundo, preparando, assim, profissionais competentes e cidadãos comprometidos com a construção da paz e da justiça sociais, uma vez que “A literatura supera os limites do imaginário e interfere na esfera do real do leitor” (Ballaz, 1996).

Posto isso, seguir-se-á a secção deste capítulo na qual se vai refletir sobre a aplicação prática da educação literária. Trata-se, concretamente, de um olhar sobre a necessidade de elaboração de um plano progressivo de leitura, assegurando, assim, a formação de leitores competentes.

1.2. Plano Progressivo De Leitura

Le premier est l'établissement de seuils et d'un plan de formation progressif en lecture et en littérature de la maternelle à l'université: comment fixer les étapes ? en quels termes les définir ? qui doit en décider ? sur la base de quels principes ? Toutes ces questions, certes, relèvent en priorité des gestionnaires de programmes et des responsables institutionnels (...) (Dufays, 2006, p. 10).

Depois de se ter debruçado, na secção anterior, sobre o conceito de educação literária, vai-se, agora, refletir em torno da aplicação prática desta metodologia de promoção da leitura. Com efeito, será trazido à ribalta, nesta secção do primeiro capítulo da tese, o conceito de plano progressivo de leitura. Por conseguinte, procurar-se-á entender a natureza e respetivas finalidades; as diferentes etapas do PPL (plano progressivo de leitura); as entidades responsáveis pela tomada de decisão no que ao plano diz respeito e os princípios que norteiam a base sobre a qual são tomadas as decisões.

1.2.1. Conceito de Plano Progressivo de Leitura

Entende-se, na perspetiva desta investigação, como plano progressivo de leitura um conjunto sistemático de estratégias levado a cabo por diferentes agentes que conjugam sinergias na decisão sobre os critérios para a seleção de obras, as modalidades de leitura dentro e fora da escola, a criação de infra-estruturas escolares e acervos bibliotecários, assim como a formação de mediadores de leitura para a formação de leitores competentes do pré-escolar à universidade.

Le premier est l'établissement de seuils et d'un plan de formation progressif en lecture et en littérature de la maternelle à l'université : comment fixer les étapes? en quels termes les définir ? qui doit en décider ? sur la base de quels principes? Toutes ces questions, certes, relèvent en priorité des gestionnaires de programmes et des responsables institutionnels (Jean-Louis, 2006, p. 10); (Dufays, 2006, p. 10).

Como ficou patente, a partir do objeto de estudo proposto, o interesse desta investigação, no que à leitura diz respeito, versa sobre a leitura literária. Nesta

conformidade, uma abordagem sobre a receção da literatura para infância e juventude remete, necessariamente, para os ambientes escolar e familiar,

De todas formas hai que recoñecer que a escola foi e é o centro promotor por excelencia do libro infantil e xuvenil. A escola recomendou e recomenda ao seu alumnado esta literatura, tanto para o seu uso dentro dela coma fóra (Rechou, 2013, p. 37).

Nesta senda, o ambiente escolar, sobretudo nos primeiros anos de escolaridade, e a educación literária vão integrando, cada vez mais, o campo de investigación de estudiosos do subsistema literário em apreço.

A familia, como já se referiu, é outro espaço social que, à semelhança da escola e atendendo o estágio de desenvolvemento humano em que se encontram a infância e a adolescência, deve convocar a atención de investigadores e decisores em matéria de planificación de lectura literária,

súmanselles aquí outros máis específicos que teñen que ver con ese horizonte propio do campo infantil e xuvenil, pois a infancia e mocidade é receptora mais non compradora, e isto fai intervir no xogo a todos os que lles proporcionan protección, e ademais, no caso de pais e titores, tamén medios económicos, como sinalaron moi acertadamente Craciela Montes (1998) e Gemma Lluch (2003), que considera os pais como primeiros receptores (IDEM).

Somos, pois, a ressaltar que, depois da escola, a familia desempenha um papel relevante para o êxito do plano progressivo de lectura, “o desempenho na lectura deve ser assumido como prioridade máxima da actividade escolar, o que implica consagrar-lhe todo o tempo que for necesario, sendo importante envolver também as familias para que as crianças se tornem leitoras” (Alçada, 2016, p. 100).

Nesta ordem, a escola e a familia constituem duas instituições sociais determinantes na formação de leitores competentes. Logo, planificar a lectura para a infância e adolescência passa por repensar esses dois espaços por excelência na garantia da proteção e orientação de menores, (Alçada, 2016, p. 43):

sobre vários aspetos relativos ao contexto familiar - adultos que apoiem a lectura, livros disponíveis, gosto pela lectura e expectativas dos pais; ao contexto escolar - frequência de educação pré-escolar, ambiente socioeconómico, clima de escola, disponibilidades de livros e computadores, dimensão da biblioteca

escolar, uso efetivo de livros, computadores e outros recursos no decurso das aulas; a preparação dos docentes para assegurar o ensino da leitura.

O plano progressivo de leitura, utilizando-se da educação literária enquanto metodologia de ensino da leitura cuja perspectiva se centra no leitor iniciante, revela-se, entretanto, como instrumento indispensável da práxis educativa na medida em que, mais do que ensinar a ler, a escola está comprometida com o desenvolvimento do gosto, do prazer e do hábito de leitura nas crianças e nos jovens de maneira a formar leitores competentes para a vida, “a escola abraça, no que à leitura diz respeito, dois enormes desafios: o primeiro é ensinar a ler; o outro é formar leitores” (Balça & Costa, 2017, p. 104). Pois, a missão de formar leitores não só é árdua, mas também tão duradoura conforme os anos de escolaridade do indivíduo:

A aquisição plena da competência da leitura não exige apenas a aprendizagem da descodificação do texto. Para se atingirem patamares superiores de compreensão é indispensável uma prática constante na sala de aula e na biblioteca, bem como em casa, durante vários anos (Alçada, 2016, p. 158).

Por outras palavras, o comprometimento da escola com a formação de quadros altamente qualificados e capazes de darem respostas aos desafios do mundo atual passa, essencialmente, por planificar a leitura ao longo das diferentes etapas de escolaridade, “ensinar a ler com eficácia tornou-se para a escola um desafio, dado que a leitura extravasou em muito o espaço escolar e a vida académica e tornou-se uma ferramenta essencial para aprender, agir, interagir e participar no mundo atual” (Carvalho & Sousa, 2011, p. 109).

1.2.2. Caraterísticas dos Diferentes Estádios de Iniciação Leitora

Vale, aqui, sublinhar que o plano progressivo de leitura deve implicar uma distribuição de autores e textos de acordo com as especificidades psico-afetivas dos diferentes estádios do desenvolvimento humano nos quais se encontram os leitores iniciantes:

De todos os xeitos hai casos nos que é preciso, ao nosso parecer, diferenciar os textos que os creadores dirixen á infancia e os que dirixen á adolescencia, polas

súas propias características literarias de adaptación a etapas educativas ou cuestións comerciais (Rechou, 2013 p. 40).

O modelo de Chall, (citado por Alçada, 2016), com base nas predisposições do organismo humano e as especificidades da leitura, tendo em conta o nível etário dos leitores iniciantes, no que à aprendizagem da leitura diz respeito, propõe, para além da fase de pré-leitura, cinco diferentes estádios:

inclui um pré-estádio, denominado pré-leitura (do nascimento aos 6 anos) e a definição de cinco estádios, associados a grupos de idades: estágio inicial, ou de descodificação (6-7 anos); estágio de confirmação e fluência (7-8 anos); estágio ler para a render (dividido em duas fases - 9-11 anos e 12-14 anos); estágio pontos de vista diferenciados (14-18 anos); estágio construção e reconstrução (a partir dos 18 anos) (Alçada, 2016, p. 55).

Pretende-se, com essas reflexões, demonstrar que o processo de iniciação à aprendizagem da leitura implica, necessariamente, não só a utilização de metodologias específicas, como também uma escolha criteriosa de textos, tendo em conta as predisposições cognitivas e afectivas dos leitores iniciantes. Ainda nesta perspectiva, o mesmo autor acrescenta que “cada estágio é descrito por referência ao desenvolvimento da linguagem e aos processos cognitivos que vão sendo ativados, bem como por características típicas da leitura em cada nível etário e por atividades que as estimulam”(Chall, 1983, citado por Alçada, 2016, p. 55,p. 57).

Na mesma ordem, a psicóloga (Uta Frith 1985, citada por Alçada, 2016), sugere um outro modelo para descrever as diferentes etapas do processo de iniciação à aprendizagem da leitura. No referido modelo, a autora propõe três diferentes estádios: “logográfico ou pictorial, fonológico e ortográfico”.

Entende-se, assim, que a formação de leitores competentes é um processo longo e complexo que exige a realização de pequenos passos ao longo da escolarização do leitor iniciante para que este seja capaz de realizar, efetivamente, a leitura com toda a fluência necessária:

características da leitura que ocorre quando os sistemas cognitivos e linguísticos de um indivíduo estão desenvolvidos a tal ponto que lhe permitem ler com correção, velocidade e prosódia indispensáveis à plena compreensão do que leu... três elementos centrais na caracterização da **fluência**: a precisão, o ritmo e

a expressão (Rasinski, Reutzel, Chard, Linan-Thompson, 2011, p. 287, citado por Alçada, 2016, p. 70).

Importa enfatizar que planificar a leitura com a finalidade de formar leitores competentes a partir da mais tenra idade pressupõe, incontornavelmente, levar em consideração as especificidades dos diferentes estádios do desenvolvimento humano,

Para despertar o gosto pela leitura e estimular a autonomia é necessário ter em mente a diversidade humana, considerar as idades, os estádios do desenvolvimento, as características próprias de cada grupo, o gosto e o ritmo próprios de cada pessoa (Alçada, 2016, p. 158).

1.2.2.1. Estádio de Pré-Leitura (Pré-Estádio)

O estágio de pré-leitura, que compreende o período a partir do nascimento da criança até aos 6 anos, compreende a fase da leitura logográfica ou pictorial e é a fase da vida na qual o indivíduo desenvolve competências de literacia emergente indispensáveis ao processo de iniciação de aprendizagem da leitura (Alçada, 2016, p. 100).

O conceito de literacia emergente engloba um conjunto de competências, atitudes e interesses relacionados com a linguagem escrita que as crianças desenvolvem antes de iniciarem a aprendizagem formal da leitura. Esses elementos são considerados decisivos para essa aprendizagem e dependem das experiências vividas tanto no contexto familiar como em contextos educativos, creches, jardins de infância (...)

Posto isso, é recomendável que, durante os anos da primeira infância, quer no contexto familiar, quer nos contextos educativos, se tenha em consideração a necessidade de expor a criança a ambientes que favoreçam o desenvolvimento precoce de tais competências:

Os fatores que contribuem para desenvolver a literacia emergente são o contacto com textos e livros em ambiente familiar, a linguagem oral na família, a audição de histórias, conversas, etc., e as primeiras tentativas que as crianças fazem para escrever (Mata, 2006, 2012); (Alçada, 2016, p. 101).

Cabe, portanto, ressaltar que, tendo em conta a dimensão logográfica ou pictorial da leitura, nesse estágio, na qual a criança tem como principal referência e associa todas

as suas experiências a objetos, os livros com os quais as crianças devem manter contato e, por essa razão, devem constar do respetivo plano progressivo de leitura são o livro brinquedo e/ou o álbum infantil.

1.2.2.2. Estádio Inicial ou de Descodificação

O estágio inicial ou de descodificação, de acordo com o já referido modelo de Chall (1983), é compreendido entre as idades dos 6 e 7 anos, nível etário que integra o estágio fonológico do modelo de Uta Frith (1985). Trata-se, pois, de um estágio inicial, no processo de aprendizagem da leitura, no qual o leitor iniciante já dispõe do conhecimento explícito do código alfabético e é capaz de reconhecer as palavras através da descodificação dos grafemas.

Neste nível etário, a planificação da leitura literária deve ter em consideração a necessidade imperiosa de estimular a disposição e os processos cognitivos do leitor que vai trilhando os primeiros passos do exercício da leitura. Nesta fase, a criança deve começar a desligar-se do álbum para explorar as obras infantis ilustradas, “outros consideram que compreende todo o “material de lectura, dende a nenez (libros ilustrados), pasando polo libro infantil (normalmente en forma narrativa), até chegar á Literatura Xuvenil sensu stricto: a literatura para mozos e mozas entre 12 e 16 anos” (Rechou, 2013, p. 27).

1.2.2.3. Estádio de Confirmação e Fluência

O estágio de confirmação e fluência, tendo em conta o modelo de Chall (1983), que serve de referência nesta investigação, é compreendido entre as idades dos 7 e 8 anos, nível etário que o período mais avançado do estágio fonológico do modelo de Uta Frith (1985). Refere-se, com efeito, a um estágio inicial, no processo de aprendizagem da leitura, no qual o pequeno leitor consolida a capacidade de reconhecer as palavras através da descodificação dos grafemas.

Neste nível etário, o leitor iniciante começa a ganhar confiança na leitura e a marcar os primeiros passos no desenvolvimento da fluência, isto é, na precisão com que pronuncia as palavras, no ritmo, velocidade e prosódia com que vai percorrendo ao longo da leitura e a consciência da expressividade do texto que ele começa a ganhar.

Trata-se, por esta razão, de uma fase crucial para desenvolver na criança o hábito e os consequentes gosto e prazer pela leitura.

Nesta conformidade, o estágio de confirmação e fluência representa a fase do processo de desenvolvimento de competências de leitura na qual se deve expor a criança à maior diversidade possível de livros infantis ilustrados que correspondem com os processos cognitivos e afetivos dos leitores iniciantes nesta fase da vida, “para que as crianças se tornem leitores fluentes é indispensável que leiam textos que não sejam demasiado difíceis, textos que lhes agradem e consigam compreender (Alçada, 2016, p. 73).”

Por conseguinte, este nível etário implica, para escola, uma atenção especial no que diz respeito não só à necessidade de uma planificação de leitura rigorosa, mas, também a um ambiente motivador e mediadores de leitura altamente qualificados (Alçada, 2016).

Como exemplos de práticas que melhor resultam, são enumeradas as seguintes: a iniciação à leitura com o método fónico; o contacto dos alunos com grande diversidade de livros que lhes agradem, a leitura em voz alta na sala de aula e a realização de atividades centradas em livros infantis ou juvenis; a difusão de estratégias variadas para que cada professor possa selecionar a que melhor se adequa aos seus alunos e à sua maneira de ensinar. A par destas recomendações destaca ainda as vantagens de turmas com reduzido número de alunos, professores devidamente preparados e especialistas de leitura para prestarem apoio quando necessário.

1.2.2.4. Estádio Ler Para Render

O estágio ler para render, na perspetiva do modelo de Chall (1983), que serve de referência desta tese, está subdividido em duas fases, a primeira compreende as idades entre os 9 e 11 anos, já a segunda integra as idades dos 12 aos 14 anos. Este nível etário, à luz do modelo proposto por Uta Frith (1985), implica a transição do estágio fonológico para o estágio ortográfico. Trata-se, com efeito, de um estágio, no processo de desenvolvimento de competências de leitura, no qual o pré-adolescente e o adolescente começam a desenvolver competências de compreensão escrita e a construir o seu repertório lexical mental (Alçada, 2016):

Quando as crianças já têm capacidade para ler autonomamente, precisam de conhecimento prévio e de dominar um léxico mental que abranja a maioria das palavras do texto para o compreender e para inferir o significado dos vocábulos desconhecidos a partir do contexto – entre 95% a 98% das palavras (Alçada & Magalhães, 1988, p.40; Hu & Nation, 2000; Laufer, 1989; Schmitt, Jiang & Grabe, 2011, p. 102).

Na primeira fase deste estágio, isto é, dos 9 aos 11 anos, apesar do papel da ilustração e de outros elementos peritextuais nas inferências e compreensão do leitor, o texto escrito deve começar a ganhar mais espaço. Sendo assim, preconiza-se a exposição do leitor iniciante a obras com extensão textual cada vez mais alargada. Do ponto de vista dos temas, deve-se ter em atenção que se trata de um nível etário no qual ocorre a transição da infância para a adolescência.

Nesta etapa da vida, ao contrário da fase dos 5 aos 8 anos, o pequeno leitor já tem consciência da existência de um universo além do seu mundo fantástico e está ávido por fazer esta viagem com destino à descoberta de um mundo mais real e de um espaço mais sociável e universal:

(...) polo tanto o autor de Literatura Infantil e Xuvenil non deberá esquecer o egocentrismo dos primeiros anos do neno, que o fai referir todo ao seu "eu" sen se decatara apenas da obxectividade na que está inmerso; nin o animismo e fabulación, que ten a partir dos sete anos, nunha visión máis obxectiva, ou a apertura ao social cando entra na adolescencia (Rechou, 2013, p. 139).

Portanto, o meio de transporte ideal para esta viagem ao desconhecido são textos para a adolescência cuja temática encerra assuntos que se prendam com a relação com os adultos (pais e professores, principalmente), a sexualidade, a identidade e alteridade, o relacionamento com o sexo oposto, o nascimento e a morte, o heroísmo, a guerra e a paz (o bem prevalece sempre sobre o mal), o altruísmo, a questão da raça, a migração, os fenómenos da natureza, o sobrenatural, entre outros.

Na segunda fase do estágio ler para render que abarca leitores dos 12 aos 14 anos, tendo em conta que os leitores já se encontram na fase de consolidação do referido estágio, acredita-se que tenham desenvolvido consideravelmente os níveis de fluência. Assim sendo, para preparar a transição para o estágio subsequente, não obstante a continuidade dos temas acima referidos, urge expor os leitores iniciantes a obras cada

vez mais extensas, com construção textual, enredos e expressão mais complexos, e com um espaço dedicado à ilustração cada vez mais reduzido.

1.2.2.5. Estádio de Pontos de Vista Diferenciado

O estágio de pontos de vista diferenciado, segundo o modelo de Chall (1983), que serve de referência deste trabalho de investigação, compreende as idades entre os 14 e 18 anos. Este nível etário, tendo em consideração o modelo proposto por Uta Frith (1985), remete para o estágio ortográfico. Aqui, o leitor está a consolidar as competências necessárias para ler com fluência, ou seja, demonstra competências linguísticas que favoreçam o pronunciamento adequado das palavras para precisão na leitura; desenvoltura na velocidade e ritmo que conferem à leitura a melodia e musicalidade próprias da prosódia da língua portuguesa; um léxico mental alargado que lhe permite apreender e inferir automaticamente o sentido das palavras, elevando o seu nível de expressão e capacidade de compreensão e interpretação do texto.

Tendo em conta a planificação de leitura nos níveis etários precedentes e a exposição do leitor a uma variedade de obras e autores, neste estágio, o adolescente já tem construído um quadro de leitura literária a partir do qual vai estabelecendo pontos e padrões de referência. Com efeito, o jovem leitor consegue estabelecer a intertextualidade entre diferentes textos, emitir opinião sobre o valor da obra, tornando-se num leitor cada vez mais autónomo, crítico e competente.

Trata-se, pelas razões acima referidas, de um nível etário que não só preconiza estratégias adequadas e intervenção de um mediador cada vez menos ativo, mas também a inserção gradativa, na planificação da leitura, de obras de leitura fácil dentro do subsistema da literatura dita canónica ou institucionalizada, garantindo, assim, a transição para o nível etário mais adulto e complexo.

1.2.2.6. Estádio de Construção e Reconstrução

O estágio de construção e reconstrução do modelo de Chall (1983), que compreende o nível etário a partir dos 18 anos, incluindo toda a fase adulta ao longo da vida, marca a consolidação do estágio ortográfico do modelo de Frith (1985):

Aprender a ler bem é um processo complexo e longo que necessita de ensino explícito de estratégias (Giasson, 2000; Lawrence 2007; Snow 2002; Viana et al., 2010). O leitor proficiente lê uma variedade de textos com facilidade e interesse, tendo em conta diferentes finalidades e compreendendo textos que não são nem fáceis, nem particularmente interessantes (Snow, 2002). Este leitor reflete acerca dos textos e da atividade de leitura e elabora conceitos e constrói conhecimento a partir de material escrito (Alçada, 2016, pp. 116-117).

Trata-se, entretanto, de não mais uma etapa de formação inicial de leitores, mas, sim, de um exercício de formação contínua que visa desenvolver as habilidades do leitor competente ao longo da vida.

Nesta fase, normalmente, o indivíduo serve-se da leitura para prosseguir os estudos universitários, para a realização de formação profissional, para o exercício da atividade profissional em contexto laboral e, no exercício da cidadania, para participação ativa na resolução dos problemas do país, (Alçada, 2016):

A presença de textos de diferentes gêneros tem em conta que o aluno deve ser capaz de utilizar textos literários e não literários, assim como contínuos e não contínuos, pressupondo que é importante “ler para aprender”, em contexto académico ou “ler para fazer” em contextos profissionais (OCDE, 2002, p. 114)

Nesta conformidade, cabe aos legisladores educativos terem consciência da qualidade de cidadãos e profissionais e o país deve comprometer-se a formar para que se consiga dar respostas às exigências do mundo atual. Com base nisso, as autoridades do setor da educação devem propor políticas educativas que promovam a leitura literária a partir da mais tenra idade; devem orientar e apoiar as escolas para que a planificação da leitura seja coerente e obedeça a uma sequência lógica ao longo dos diferentes níveis de escolaridade para que, em última instância, o país venha a ganhar leitores competentes e capazes de contribuir para o desenvolvimento económico e social.

1.2.3. Plano Progressivo de Leitura Para Leitores do Ensino Primário

Tal como já referido, o objeto de estudo desta investigação versa sobre a proposta de um *corpus* literário para o ensino primário em Angola. Este campo de pesquisa remete, necessariamente, para um público infantil e adolescente. De acordo com o sistema educativo em Angola, o ensino primário compreende 6 anos de escolaridade, isto é, da iniciação à sexta-classe. Por norma, as crianças devem entrar no subsistema do ensino primário aos 5 anos (na iniciação) e sair aos 11 anos (na sexta-classe).

Tendo em conta o público alvo eleito para conduzir esta investigação, ter-se-ão em consideração, ao longo do desenrolar da tese, os critérios implicados nos três primeiros estádios de iniciação à leitura: estágio inicial ou de descodificação, estágio de confirmação e fluência e o estágio ler para render.

Vale, ainda, ressaltar que as particularidades desse público foram decisivas na adoção da literatura para a infância e juventude na medida em que toda a planificação de leitura literária para a referida faixa etária passa, obrigatoriamente, por esse subsistema literário:

A Literatura Infantil que acolhe obras dirixidas á nenez. Nesta literatura é preciso diferenciar dúas etapas tendo en conta as características psicolóxico-evolutivas do ser humano. A constituída polo pre-lectorado (até aos 6 anos) e a constituída polo lectorado autónomo (de 7 a 12), aproximadamente, grupo no que se considera a preadolescencia. Para a primeira franxa de idade as obras literarias que se realizan, na súa maioría, son as hoxe denominadas álbums infantís, obras producidas de forma cooperativa por un escritor e un ilustrador; ademais doutras modalidades literarias nas que tanto dende as ilustracións, se ofrecen acenos cara ao tipo de lector agardado. Este subsistema literario acolle obras de fronteira, non xeográfica, entre a preadolescencia a adolescencia, de aí que haxa que revisar as marcas de idade que ás veces propoñen as editoriais nos seus produtos (Rechou, 2013, p. 69).

Nos capítulos subsequentes, serão trazidas, com mais profundidade, abordagens teóricas sobre a literatura para a infância e juventude. Nesta secção, coube sublinhar a necessidade de se planificar a leitura literária de forma sistemática e progressiva ao

longo dos anos de escolaridade do indivíduo para o sucesso da formação de leitores competentes. Na terceira e última secção desta tese, vai-se debruçar sobre a dimensão pragmática da leitura literária, estabelecendo a relação entre educação literária e literacia.

1.3. Leitura Literária e Literacia

Quando nos falta a capacidade de compreender, analisar, refletir, interpretar, inter-relacionar informação escrita, tornamo-nos muito mais limitados a atuar em sociedade e a exercer nossos direitos (Carvalho & Sousa, 2011, p. 110).

Nesta terceira e última secção do primeiro capítulo da tese, vai-se trazer à reflexão a práxis educativa da leitura e da conseqüente formação de leitores competentes. Esta abordagem passará, necessariamente, pelo conceito de literacia e sua função social, visto que “ensinar a ler com eficácia tornou-se para a escola um desafio, dado que a leitura extravasou em muito o espaço escolar e a vida acadêmica e tornou-se uma ferramenta essencial para aprender, agir, interagir e participar no mundo atual (Carvalho & Sousa, 2011, p. 109).”

Com efeito, tendo em conta o foco desta investigação, buscar-se-á estabelecer relação entre a leitura literária e a literacia na medida em que se busca, efetivamente, partilhar ideias e experiências que demonstrem que a leitura de textos literários é um instrumento indispensável às estratégias que visam elevar os níveis de literacia das crianças e dos jovens.

1.3.1. Conceito de Literacia

Com o aumento dos níveis de exigência das sociedades resultante do ritmo vertiginoso do desenvolvimento científico, tecnológico e económico, urge a necessidade de se formar cidadãos à altura dos desafios do mundo atual. Sendo assim, atendendo ao facto de que a formação passa, incontornavelmente, por absorver conhecimentos para desenvolver habilidades e competências, refletir sobre a aprendizagem da leitura deve tornar-se uma prioridade máxima das políticas educativas das sociedades comprometidas com o desenvolvimento.

Esta complexidade da estrutura e das interações sociais das sociedades modernas tem exercido pressão sobre a escola no sentido de elevar os padrões de escolarização na árdua missão de prepararem as crianças e jovens para a vida. Essa preocupação conduziu a repensar-se o conceito tradicional de leitura, convocando, assim, um novo conceito, a literacia:

Se o conceito de alfabetização traduz um ato de ensinar e de aprender a leitura, a escrita e o cálculo, um novo conceito - a literacia - traduz a capacidade de usar

as competências (ensinadas e aprendidas) de leitura, escrita e de cálculo. Tal capacidade de uso escapa, assim, a categorizações dicotômicas, como sejam "analfabeto" e "alfabetizado". Pretende-se, com aquele novo conceito, que dê conta da posição de cada pessoa num continuum de competências que têm a ver, também, com as exigências sociais, profissionais e pessoais com que cada um se confronta na vida corrente (Alçada, 2016).

Entende-se, assim, que não basta ser alfabetizado, isto é, ser capaz de pronunciar corretamente os símbolos gráficos. Espera-se que o indivíduo, depois daquela, desenvolva competências de literacia que impliquem a utilização da leitura para dar respostas a exigências sociais, de formação, de tarefas profissionais e pessoais. Trata-se de um conceito relativamente novo que, de acordo com Carvalho e Sousa, integrou o discurso educativo nas últimas quatro décadas, "surgimento do termo tem ocorrência na década de 80, simultaneamente em vários países. Registra-se, assim, como letramento no Brasil, literacia em Portugal, literacy nos EUA, etc." (Carvalho & Sousa, 2011, p. 112).

Com base no acima exposto, pode-se, então, inferir que a literacia implica competências e saber fazer; um agir sobre e reagir a determinados estímulos externos; capacidade de entender, interpretar para reproduzir, perspectiva corroborada pela UNESCO que, já há alguns anos, documentou a necessidade de desenvolver no indivíduo um:

Conjunto de habilidades e práticas que incluem ler, escrever, usar números, recorrendo a materiais escritos, para que cada pessoa pudesse participar em todas as actividades necessárias ao funcionamento eficaz do seu grupo e da sua comunidade e pudesse usar a leitura, escrita e o cálculo para o seu próprio desenvolvimento e o da sua comunidade (UNESCO, 1975); (Alçada, 2016, pp. 37-38).

Na mesma ordem de ideias, encara-se a literacia enquanto instrumento essencial à construção da autonomia do indivíduo quer para a construção do respetivo conhecimento quer para o exercício da cidadania, conforme observa (Alçada, 2016):

Entende-se igualmente por literacia a competência que permite às pessoas aceder ao universo dos materiais escritos e usá-los com êxito para enfrentar e resolver os diferentes desafios presentes na sociedade contemporânea, ou como a

capacidade de processamento, na vida diária (social, profissional e pessoal), de informação escrita de uso corrente contida em materiais impressos, tais como textos, documentos ou gráficos (EU High Level Group of experts in Literacy, 2012).

Nesta perspetiva, a literacia passa a ser um instrumento de desenvolvimento humano e um indicador de desenvolvimento económico na medida em que “A literacia é, portanto, encarada como factor altamente condicionante tanto do bem-estar individual como do desenvolvimento económico (Alçada, 2016, p. 39).”

Assim sendo, no âmbito da leitura competente, descreve três tipos de literacia: a literacia em prosa, a literacia documental e a literacia quantitativa ou numérica:

A primeira refere-se às competências e conhecimentos necessários para compreender e utilizar informações a partir de textos, processamento de textos disponíveis em livros, jornais, informações comerciais ou institucionais, enunciados, notas e outras mensagens. A segunda, às competências e aos conhecimentos necessários para localizar e utilizar informações contidas em vários formatos, incluindo formulários, tabelas, candidaturas a emprego, recibos de salário, horários de meios de transporte, mapas, quadros e gráficos. Estes estudos incluíram ainda a literacia quantitativa referente à utilização de valores numéricos e à realização de operações aritméticas com base em materiais escritos, (Alçada, 2016).

Assume-se, portanto, nesta investigação, a perspetiva segundo a qual a literacia implica que os pressupostos de aprendizagem da leitura devem visar, estratégica e progressivamente, desenvolver no leitor iniciante habilidades e competências para que seja capaz de adotar uma postura crítica perante a leitura, convertendo-se, assim, num leitor competente:

Consideramos, portanto, como competências em literacia o conhecimento progressivo e a autonomia concomitante com a capacidade do leitor em compreender, refletir, avaliar uma dada informação e desenvolver um pensamento crítico em textos escritos diversos e nas suas práticas sociais diversas, podendo, assim, participar e atuar na sociedade (Carvalho & Sousa, 2011p. 113).

1.3.2. Conceito da Leitura Literária à Literacia

A ideia de *progressão* relativamente ao desenvolvimento de competências de literacia remete, estrategicamente, para a necessidade de um plano progressivo de leitura ao longo dos anos de escolaridade do indivíduo, isto é, da infância até à fase adulta na medida em que “as competências básicas ou se adquirem precocemente, nas primeiras etapas da vida, ou dão lugar a dificuldades que progressivamente se acumulam, se multiplicam e transformam em obstáculos quase intransponíveis (Kraaykamp, 2003; Rvachew & Savage, 2006)” (Alçada, 2016, p. 155).

Nesta senda, desenvolver *competências básicas* de literacia em leitores infantis e adolescentes passa, necessariamente, por um plano progressivo de leitura literária. Nesta perspetiva, a leitura de textos literários constituirá não só o ponto de partida nos primeiros anos de escolaridade, mas, também, o material de suporte para elevar os níveis de literacia ao longo das diferentes etapas da formação do indivíduo.

Esta investigação inscreve-se na abordagem segundo a qual o desenvolvimento das competências de literacia resulta de um processo que visa a construção da autonomia ao longo das diferentes etapas da formação do indivíduo. Nesta linha de pensamento,

Possibilitar que esses leitores se tornem autônomos significa possibilitar que eles adquiram os conhecimentos e as ferramentas necessários que lhes permitam transitar por textos diversos e com diferentes graus de complexidade em qualquer etapa da vida, autonomamente e com exercício da compreensão leitora, progredindo, assim, enquanto leitores (Carvalho & Sousa, 2011, pp. 120-121).

Neste estudo, entretanto, busca-se evidenciar que, para além da dimensão estética, lúdica e de evasão da literatura, esta disciplina é o instrumento fundamental para desenvolver, progressivamente, no indivíduo, habilidades e competências de literacia. Qualquer abordagem sobre uma didática da leitura, que busque elevar os níveis de literacia das crianças e dos jovens, à margem da educação literária, acredita-se, aqui, acaba por incorrer num processo mal conseguido e claramente falho. Esta observação

está na base do facto de muitos jovens terminarem os ciclos de estudos com níveis baixíssimos de literacia.

Sendo assim, os primeiros passos de compreensão, interpretação e inferência perante a leitura são dados no quadro do exercício da leitura de textos literários. São essas competências que o leitor iniciante irá, mais tarde, transferir para outros contextos e objetos de leitura, conforme observam:

Nunca será demais insistir (...) os estudantes, se tiverem um bom domínio da língua portuguesa, ficam preparados para ler tudo o mais: bulas de medicamentos, manuais de instruções, relatórios técnicos, notícias de jornais (...) Ao invés, se a sua preparação for circunscrita a este tipo de textos [ditos géneros de poder], nunca eles conseguirão ler capazmente um grande escritor. E se não forem capazes de ler capazmente um grande escritor, acabarão por não ser capazes de mais nada. O processo de contacto com as obras dos grandes autores da nossa língua carece de ser urgentemente reabilitado nas escolas, como critério e exigência (Leite et al., 2019, p. 51).

Na mesma ordem, a leitura de textos literários, de acordo com o quadro de leitura proposto neste capítulo do estudo, conduz, naturalmente, ao desenvolvimento de habilidades e competências subjacentes à literacia. Logo, pode-se afirmar que a educação literária, enquanto método de ensino e aprendizagem de textos literários, é uma ferramenta eficaz ao serviço da literacia, (Mercier, 2010):

Plusieurs didacticiens de la Littérature considèrent la lecture littéraire comme un mouvement de va-et-vient entre l'implication et la distanciation (...) la lecture distancée se situe du côté d'un savior lire nalytique, d'une manière de lire, de commenter, d'expliquer la mise en forme d'un récit, son mode d'énonciation, les procédés d'écriture, la langue, les thèmes, jumelée à la capacité à juger de la pertinence et de l'originalité des moyens retenus par l'auteur (...)

A perspectiva de distanciação sugere, entretanto, um olhar crítico sobre o texto literário, pelo que toda a leitura, de qualquer tipo de texto, implicará este posicionamento. Na mesma ordem de ideia, estabelece o seguinte:

...developper la compétence à comprendre et à interpreter, apprendre à confronter une interprétation avec d'autres, la justifier en l'appuyant sur les

éléments du texte, inférer, relier ce qu'on lit à notre subjectivité, à nos connaissances du monde, éprouver de l'empathie par rapport à la situation qui vit le personnage d'un récit, piller les idées d'un texte, s'en faire une opinion, adopter une posture critique, poser un jugement de goût, etc. Ne s'agit-il pas des compétences nécessaires pour lire tous les textes, qu'ils soient littéraires ou courants dans la sphère privée comme à l'école? (Mercier, 2010, p.186)

Portanto, desenvolver habilidades e competências de literacia nas crianças, adolescentes e jovens passa, incontornavelmente, por explorar a educação literária, na qualidade de metodologia de ensino e aprendizagem da leitura de textos literários, através da implementação de um plano progressivo de leitura literária. Pois, as competências adquiridas na leitura de textos literários são, automaticamente, transferidas para a exploração de outras tipologias textuais nos mais diversos contextos da esfera social. Na verdade, se quem aprende a manipular de forma competente textos literários está à altura de qualquer outro texto, o contrário nem sequer se consegue imaginar. A literatura, afinal, é a chave para a formação de leitores competentes.

Nas três secções deste capítulo, entretanto, buscou-se, sobretudo, estabelecer a relação entre a literatura, o ensino e a leitura. Na primeira secção, que versou sobre a educação literária, encarou-se esta enquanto metodologia de ensino da literatura. Através deste instrumento da didática da literatura, a escola, nos primeiros anos de escolaridade, revela-se como espaço privilegiado de receção da literatura para infância e juventude.

Na segunda secção, por seu turno, a qual remeteu para o plano progressivo de leitura, fez-se alusão da necessidade de uma planificação de leitura ao longo dos anos de escolaridade do indivíduo. Essa planificação deve ter em conta a necessidade de adequar a seleção de obras e autores de acordo com as especificidades do estágio de desenvolvimento dos diferentes níveis etários nos quais se encontram os leitores iniciantes.

Na terceira e última secção, abordou-se o conceito de literacia e a necessidade de formação de leitores com tais competências. Estabeleceu-se, ainda, relação entre a literacia e a leitura de textos literários, concluindo-se que essa última é a ferramenta que conduz àquela.

Nesta conformidade, está-se em condições para a transição para o segundo capítulo da investigação. Nesta sequência, conta-se com a presença de aportes teóricos que fundamentem, principalmente, as propriedades literárias, da literatura para a infância e juventude que estão na base de obras produzidas com mestria e qualidade, dando subsídios necessários para a melhor seleção de textos para um plano progressivo de leitura capaz de suscitar o gosto e o prazer pela leitura nas crianças e nos jovens de maneira a poder-se desenvolver as competências de literacia necessárias para o mundo atual.

CAPÍTULO II – TEORIA, CRÍTICA E TENDÊNCIAS CONTEMPORÂNEAS DA INVESTIGAÇÃO EM LITERATURA INFANTOJUVENIL

No segundo capítulo da tese, buscou-se, primeiramente, de forma breve, fazer uma incursão sobre as principais posições e controvérsias relativamente à problemática e operacionalização não só dos conceitos de teoria e crítica literárias, mas também da evolução epistemológica destas disciplinas basilares dos estudos literários. A referida incursão circunscreveu-se a partir do século XX, isto é, dos simbolistas aos formalistas russos, do New Criticism ao Círculo de Praga, passando pela Escola de Constância, até às atuais tendências da teoria e da crítica da literatura.

Em seguida, o capítulo II da tese, visou articular alguns temas que marcam, especificamente, o atual período da evolução epistemológica dos estudos sobre a literatura infantil e juvenil. Com efeito, vai-se compreender em que medida conceitos e abordagens como a teoria dos polissistemas, as multimodalidades, a metaficção e a ilustração traduzem as tendências contemporâneas da investigação em literatura para infância e juventude. Um dos aspetos patentes na lógica da construção desta tese prende-se com a reclamação da marginalização da LIJ pelo mundo afora e o consequente enquadramento deste segmento no grande sistema literário. O quadro periférico da literatura infantil e juvenil parece tender a piorar conforme baixam os níveis de desenvolvimento socioeconómico das sociedades.

Neste intuito, no que diz respeito às multimodalidades, a moderna literatura para a infância e juventude apresenta, cada vez mais, distintas formas de linguagens. Essa particularidade do segmento literário que constitui o objeto de estudo deste trabalho de investigação reveste não só toda a sua complexidade e riqueza, mas também a sua superioridade, em termos de forma e modos semióticos, em relação à literatura escrita preferencialmente para o público adulto. Neste ponto, a atenção estará voltada para a compreensão da especificidade desta linha de investigação que se desenvolve no âmbito dos estudos da literatura infantil e juvenil.

Já a ilustração, finalmente, não ficando de fora, acaba por se inscrever nos tópicos que têm servido para justificar o campo fértil da literatura para a infância e juventude no âmbito da investigação científica. Com efeito, para além de um breve

olhar sobre as implicações da linguagem icónica na narrativa verbal, serão trazidos à tona alguns elementos que se têm revelado pertinentes na investigação sobre a literatura infantil e juvenil.

2.1. Teoria e crítica literária

Neste ponto, busca-se, de forma breve, fazer uma incursão sobre as principais posições e controvérsias relativamente à problemática e operacionalização dos conceitos de teoria e crítica literárias ao longo do século XX, passando pelas diferentes escolas que marcaram este período epistemológico dos estudos literários até às atuais tendências da teoria e da crítica da literatura.

2.1.1. Teoria e crítica literárias na perspectiva dos formalistas russos

Formalismo foi a designação pejorativamente atribuída por adversários à corrente que se afirmou em Moscovo no período que se estendeu de 1915 e 1930. As teses defendidas pelos partidários desta doutrina literária tiveram prolongamento no desenvolvimento da Linguística Estrutural ou, pelo menos, da corrente representada pelo Círculo Linguístico de Praga. Atualmente, o modelo estrutural ainda vigora como princípio apriorístico do pensamento científico das ciências sociais e humanas.

Nesta perspectiva, os formalistas russos revelam-se como os precursores do método e abordagem teóricas que, ao longo de todo um percurso de avanços e recuos, tentativas e erros, conduziram à clarificação do objeto de estudo da Teoria da Literatura e às perspectivas que estão na base dos estudos literários na época atual. Assim, corrobora tal ideia Todorov (1978), pois devemos aos formalistas uma teoria elaborada da literatura, que devia munir-se de uma estética que, por sua vez, forma parte de uma antropologia (...) colocar a obra literária no centro da atenção, examinar sem prejuízos a sua matéria e a sua construção é uma tarefa que levou pensadores de todas as épocas e todos os países a conclusões que se aproximam às dos formalistas.

Na verdade, importa, para a abordagem teórica e metodológica que se empreende nesta investigação, o sentido atribuído ao conceito de *estética* pelos formalistas russos e em que medida este pensamento científico e literário assegurou que a literatura se desvencilhasse dos tratados relativos às demais disciplinas artísticas. Nesta senda, urge compreender o panorama da militância levada a cabo pelos jovens que revolucionaram os estudos sobre a estética literária. Este posicionamento está patente num dos textos de Eichenbaum (1978), um dos principais partidários do movimento, no momento da aparição dos formalistas, a ciência académica, que ignorava os problemas teóricos e usava frouxamente axiomas caducos tomados da Estética,

Psicologia e da História, havia perdido a tal ponto o sentido do seu objecto de estudo, que a sua própria existência era ilusória; não tínhamos necessidade de lutar contra ela: não valia a pena forçar uma porta aberta, havíamos encontrado uma via livre e não uma fortaleza...a autoridade e a influência já não pertenciam à ciência académica, mas sim à ciência *periodística*.

Nota-se com precisão que os jovens formalistas russos se levantaram em oposição a uma academia que tratava a arte literária com uma abordagem pseudocientífica na medida em que tal disciplina parecia não ter definido claramente o respetivo objeto de estudo, o método e, por conseguinte, o modelo teórico. Com efeito, a doutrina formalista russa refutou não só as premissas filosóficas e de interpretação psicológica, mas também as deduções estéticas que depreendiam da história da arte no sentido alargado da disciplina. Pois, o pensamento científico e literário devia ser concreto e específico e o objeto da ciência literária devia ser a abordagem das especificidades literárias que a distinguiria dos demais ramos da cultura e das artes. No que diz respeito ao referido posicionamento, os partidários desse movimento literário partem da premissa segundo a qual “O objeto de estudo da ciência literária não é a literatura, mas sim a *literaturnost*, isto é, a literariedade”.

Nesta conformidade, a criação de uma poética científica exige que se admita, como pressuposto, que existe uma língua poética e uma língua informativa (prosaica) cujas leis são diferentes, o que distingue a língua poética da informativa serão as suas propriedades literárias, as convenções. Daí o axioma dos formalistas russos a partir do qual *se deve estudar os traços específicos da arte literária*. A título ilustrativo, no pensamento de Mukarovsky sobre a estética da arte literária:

A estética dos nossos dias aborda, antes de mais nada, a obra artística como coisa a provocar uma atitude estética, não tendo em conta aquilo que rodeia essa obra. Assim, o conhecimento da obra não se baseia num estado de espírito, difícil de captar, do qual nasceu a obra ou ao qual ela se refere, mas sim na construção objectiva dela, construção destinada a provocar atitude estética em todas as pessoas que sejam capazes de compreender a obra de arte precisamente como criação artística.

A atitude estética provocada pela obra, conforme referiu Mukarovsky, é alcançada, entende-se, mediante pensamento por imagem e símbolo. Esta linguagem,

mais do que a mera transmissão, recepção, decodificação e interpretação da mensagem no processo de comunicação verbal, estimula sensações, percepções e aguça todos os órgãos de sentido. Afinal, a arte é interpretada como um meio de destruir o automatismo perceptivo: a imagem não trata de nos facilitar a compreensão do seu sentido, mas, sim, de criar uma percepção particular do seu objeto, a criação da sua visão e não do seu reconhecimento. Ademais, a imagem e o símbolo não constituem a distinção entre a língua poética e a língua prosaica (quotidiana): a diferença entre as duas reside no caráter perceptível da construção da língua poética. Pode-se perceber, seja o aspeto acústico, seja o aspeto articulatorio, seja o aspeto semântico. Às vezes, não é a construção, mas a combinação de palavras, a sua disposição que é perceptível. A imagem poética é um dos meios que servem para criar uma construção perceptível (Eichembaum, 1978).

Vale sublinhar que, para os formalistas russos, o que confere à obra literária a dimensão estética é, não só o artifício estilístico, mas, sobretudo, o efeito perceptivo da construção plurissignificativa e os estímulos auditivo, olfativo, visual e cinestésico provocados no leitor. Pois, o mero emprego indiscriminado de recursos estilísticos não difere a língua literária da língua referencial na medida em que esses artifícios linguísticos estão presentes em ambos os registos da língua. Assim, urge distinguir, dentre os recursos, as imagens poéticas das imagens da língua quotidiana. Tal pensamento é ilustrado na reflexão de Shklovsky (1978), segundo a qual existem dois tipos de imagem: “a imagem como meio prático de pensar, como meio de agrupar os objetos; e a imagem poética, meio de reforço da impressão. Explico-me: ao descer à rua, noto que um homem de chapéu deixou cair um pacote. Chamo-o: Ei, tu, chapéu, perdeste o teu pacote. Trata-se, aqui, de um exemplo de imagem ou tropo puramente prosaicos. Outro exemplo: vários soldados estão em fila. O Sargento de secção, vendo que um deles está mal parado, disse-lhe: Eh! Esfregão, tu não sabes manter-te em pé? Esta imagem é um tropo poético”.

Nos exemplos acima ilustrados, Shklovsky, ao recorrer quer à metonímia, quer à metáfora, e contextualizá-las numa situação de comunicação, demonstra as particularidades que distinguem a imagem poética da imagem da linguagem prática. Os recursos estilísticos estão também muito presentes na linguagem quotidiana e esses, para poderem conferir o efeito estético pretendido, para a arte literária, precisam de causar impressões e sensações além da percepção automática. No primeiro caso, a

palavra chapéu é uma metonímia; no segundo, uma metáfora. Mas não é esta a distinção que me parece importante. A imagem poética é um dos meios de criar impressão máxima. Como meio, e no que à sua função diz respeito, é igual a outros procedimentos da língua poética. Igual ao paralelismo simples e negativo, igual à comparação, à repetição, à simetria, à hipérbole, igual a tudo que se considera uma figura, a todos os meios aptos para reforçar a sensação produzida por um objecto (Shklovsky, 1978).

Nesta linha de pensamento, arte literária é entendida como a partilha de experiências e mundividências por intermédio de imagens que provocam impressão estética. Trata-se de um exercício artístico capaz de projetar a magnitude das experiências da plenitude do universo numa “tela verbal”, assegurando, assim, *certa economia de esforços mentais, uma sensação de ligeireza relativa*. Entretanto, nessa experiência do génio criador e interpretativo, distinguir a imagem poética da imagem prosaica implicará sempre uma carga de subjectividade, pois, um objeto pode ser 1) criado como prosaico e percebido como poético, 2) criado como poético e percebido como prosaico; isto indica que o carácter estético de um objeto, o direito de o vincular à poesia, resulta da nossa maneira de perceber; nós, todavia, chamaremos de objetos estéticos, no sentido estrito da palavra, aos objetos criados mediante procedimentos particulares, cuja finalidade é a de assegurar, para estes objetos, uma percepção estética (Shklovsky, 1978).

A finalidade fundamental que justifica a Teoria da Literatura consiste no seguinte: por meio dela, a literatura deixa de ser apenas uma fantasia encantadora e comovente, para se apresentar como produção cultural tão plantada na realidade, na vida, quanto empenhada em revelar os seus aspectos mais esquivos à nossa compreensão (Souza, 2007, p. 73).

2.1.2. O olhar dos New Critics sobre a teoria e crítica da literatura

O New Criticism é um movimento literário que surgiu no decorrer dos anos 30 do século passado, no sul dos EUA, e que, em seguida, chegou a granjear uma posição de visibilidade e prestígio no que aos estudos literários dizia respeito no período entre 1940 e 1950:

O New Criticism passa a restringir-se a um grupo de críticos, orientados no início por John Crowe Ransom, que batizou oficialmente o movimento em 1941,

quando deu a um dos seus livros o título: *The New Criticism*. Na Vanderbilt University, onde ensinava, Ransom contava com Allen Tate entre os seus colaboradores na redação da revista *The Fugitive* (1922-1925) e, mais tarde, com um dos seus alunos, Clean Brooks, que viria a tornar-se um dos mais entusiásticos e sinceros propugnadores do *New Criticism* (Lima, 2002, p. 551).

Os partidários deste movimento orientavam-se com o axioma segundo o qual a poética, enquanto ciência que se ocupa das especificidades literárias, numa espécie de *arte pela arte*, devia “preocupar-se mais com as técnicas da poesia do que com a erudição histórica”

Nesta conformidade, os *New Critics* foram-se empenhando através do desenvolvimento e publicações de estudos no intuito de desconstruir as abordagens que, na perspectiva do movimento, não só enfermavam a poética científica, mas também ofuscavam o seu real objeto de análise. Assim, eram abolidos nítida e deliberadamente os traços das abordagens “extrínsecas”: históricas, biográficas e sociológicas que proliferavam na época.

Nesta linha de pensamento, considera-se uma teoria e crítica impregnadas numa literatura desprovida de contexto e contacto com outras manifestações socioculturais na medida em que “os *New Critics* lutaram vigorosamente contra o desenvolvimento da Sociologia e da Antropologia Cultural e, mais particularmente, contra o impacto dessas disciplinas sobre as letras:”

A aplicação de tais ciências ao estudo da literatura não poderia senão ressuscitar o gosto pela *História do Espírito*, levando directamente a um “relativismo crítico” que se recusa a tratar as obras de um período a não ser segundo os critérios desse mesmo período. Para os *New Critics*, a invasão dessas disciplinas “científicas” e aparentemente objetivas, acolhidas por um número crescente de literatos, só podia impedir esses literatos de formular julgamentos normativos (Lima, 2002, p. 557).

O movimento do *New Criticism* proscrevia piamente toda a abordagem teórica e metodológica que remetia para a relação da literatura com outras ciências sociais e humanas, visto que a crítica marxista, muito em voga na altura, “reduzia a literatura a um conjunto de normas sociológicas e políticas, constituindo, assim, o exemplo máximo

de um método que relaciona o conteúdo de uma obra literária a uma causa que lhe é externa” (Lima, 2002, p. 557).

Nesta senda, as principais contribuições dos partidários deste movimento depreendem de um contexto de influências e controvérsias marcado pela denúncia de quatro “ilusões”:

A ilusão intencional (intentional fallacy) cuja crítica remete para causas psicológicas do poema, conduzindo à biografia e ao relativismo; a ilusão afectiva (affective fallacy) sobre o impacto do poema no leitor, impressionismo e relativismo; mimetismo e expressividade da forma: tendência a apresentar uma experiência caótica numa linguagem caótica; mensagem (fallacy of communication): ideia de que a poesia serve de veículo a doutrinas particulares que o crítico deve discernir e desprender do texto (Lima, 2002, p. 557).

2.1.3. Teoria e crítica literárias segundo Círculo Linguístico de Praga

O Círculo Linguístico de Praga foi a doutrina que esteve na base da popularidade da abordagem estruturalista. Pensamento inspirado no *Cours de Linguistique Générale*, obra do suíço Ferdinand de Saussure, publicada postumamente, em 1916, por seus alunos, Bally e Sechehaye. O grupo era formado tanto por russos, como Jakobson e Trubetzkoy, quanto por tchecos, como Mathesius e Mukarovsky, pelo que se dá a entender que se trata de uma extensão do próprio formalismo russo.

Tendo em conta a influência que o pensamento estrutural exerceu sobre as ciências sociais e humanas, interessa perceber como se consubstancia o seu contributo não só para a construção dos fundamentos teóricos, mas, também, para a clarificação do método e do objeto de estudo da teoria da literatura. Com efeito, lê-se que:

Estrutura é, antes de mais nada, cada obra de arte tomada em particular. Mas, para que a obra de arte possa ser compreendida como uma estrutura, tem de ser entendida – e também criada – em relação a determinadas convenções artísticas (fórmulas), estabelecidas pela tradição artística, que estão na consciência dos artistas e dos receptores. Do outro modo, não seria percebida como produção artística. E, precisamente, influenciada pela comparação involuntária com as manifestações artísticas do passado, que passaram já ao domínio geral, ficando

estancada a sua variabilidade – e em contradição com essas manifestações, a obra de arte pode mostrar-se como um equilíbrio hábil de forças que continuamente se movem no seu interior, quer dizer, como uma estrutura (Mukarovsky, 1988p. 136).

Sendo assim, a abordagem da literatura, segundo o pensamento estrutural, sugere uma ideia de tensão que oscila entre a necessidade de a produção literária conservar as convenções que marcaram a mestria das grandes obras canônicas da historiografia literária e a criatividade do génio criador que remete, inevitavelmente, para a ruptura de paradigmas e tradições, conduzindo, assim, para novos modelos e novos cânones, conforme o *status quo* político e social do respetivo contexto. Desta feita, na mesma linha de pensamento, esclarece o seguinte:

Identificando-se, por um lado, com as convenções artísticas do passado e encontrando-se, por outro, em contradição com elas, a estrutura da obra impede que o autor entre em contradição com a realidade presente, com o estado da consciência social do momento e com o da sua própria consciência. E a ligação da obra com as convenções artísticas do passado impede que a obra seja incompreensível para o receptor. Graças às contradições com a tradição, fazem-se palpáveis, no interior da obra, as relações dialécticas entre as componentes e o seu equilíbrio recíproco (Mukarovsky, 1988,p. 317).

Entende-se, entretanto, que “A Estética de hoje não é uma ciência normativa, que pretenda distinguir o que é belo do que é feio, o que é de bom gosto do que é de mau gosto; o que é esteticamente conveniente do que não é.” (Mukarovsky, 1988, p. 128). Pois, assim como a estrutura da língua, a arte literária é, concomitantemente, um processo conservador, instável e subversivo:

(...) que perdura é apenas a identidade da estrutura: a sua composição interna, a correlação das suas componentes, modificam-se incessantemente. Nas suas mútuas relações, as diversas componentes procuram sempre sobrepor-se umas às outras, cada uma delas se esforça por fazer-se valer em detrimento das demais. Ou seja: a hierarquia, a subordinação, a superioridade mútua das componentes (que outra coisa não é senão a manifestação interna da obra), encontram-se num estado de permanente mudança (Mukarovsky, 1988, p. 136).

Portanto, o pensamento estrutural da linguística saussuriana contribuiu significativamente para o desenvolvimento do actual enbasamento teórico e metodológico da teoria da literatura. Deve-se a esta abordagem o entendimento segundo o qual a estrutura da obra de arte literária não se modifica bruscamente; a sua evolução não é perturbada nem mesmo pelas mudanças mais radicais; há sempre uma tensão entre o que muda e o que se conserva, pois, o génio criador está condicionado pelos limites da sua individualidade artística e visão do mundo.

2.1.4. Teoria e crítica literárias no ponto de vista da Escola de Constância

Uma outra doutrina que marcou a história recente dos estudos literários e tem exercido influência sobre a teoria da literatura é a Estética da Recepção, movimento que surgiu na Alemanha, na cidade de Konstanz. Os adeptos desta corrente, contornando quer os extremos das análises imanentistas, quer o relativismo exacerbado das análises marxistas ou sociológicas, buscaram agregar à teoria da literatura um elemento até então desvalorizado, conforme abaixo sublinhado:

Referindo-nos à estética da recepção, também conhecida por escola de Konstanz, já que o movimento partiu da Universidade de Konstanz, localizada na cidade alemã do mesmo nome. Questionando tanto as análises imanentistas – centradas exclusivamente nos arranjos da linguagem do texto – quanto as análises marxistas ou sociológicas – apoiadas numa conceção de literatura como transparência e/ou condicionamento direto a situações sociais – a estética da recepção pretende valorizar um elemento pouco considerado pela teoria da literatura: o leitor ou receptor do texto. Assim, sem se eleger uma espécie de leitor ideal, os adeptos dessa corrente visam analisar as múltiplas interpretações, as diversas constituições de sentido suscitadas pelos textos, o que direcciona o interesse dessas pesquisas para questões de natureza histórica e sociológica (Souza, 2007, pp. 64-65).

Nesta escola literária, inscreveram-se muitos estudiosos que, ao trazerem o leitor ao centro das abordagens, contribuíram com ideias que enriqueceram a teoria da literatura e enfatizaram a noção de *sistema* na medida em que o leitor preenche o

espaço em branco por intermédio das suas vivências e das obras lidas às quais deverá associar o texto em *preenchimento*.

A Estética da Recepção atribui ao leitor um papel mais ativo na medida em que este receptor e apreciador da obra literária, conforme se sublinhou no primeiro capítulo da tese, longe de assumir um papel passivo, compreende, interpreta e redefine a significação do texto, isto é, reage, posicionando-se como emissor. “Selon les théories de la lecture, ce ne sont pas les textes qui font la littérature. Ce serait le lecteur qui attribuerait au texte sa valeur littéraire (Dufays et al., 1996, p. 50).”

Nesta linha de pensamento, após o resultado de génio criador, o autor, tendo publicado a obra literária, ao contrário de dar a empreitada por encerrada, aguarda pelo retorno do leitor para aprender sobre o valor (significado) atribuído ao produto, “la question n'est plus de savoir ce qu'est la littérature comme objet ou comme produit fini, mais ce qu'elle est en tant que projet ou représentation dans la tête de celui qui lit” (Dufays et al., 1996, p. 65).

Na mesma linha de pensamento, reforçando a posição do leitor competente enquanto autor, isto é, emissor e não mais como mero receptor da obra literária, vale considerar, aqui, o **Reader Response Theory**. Nesta ordem de ideias, Rosenblatt (1978) ressalta a teoria da resposta do leitor na medida em que “quem lê recria sempre o significado dos textos no quadro da esfera das suas experiências possíveis, associando memórias pessoais a elementos imaginários, o que de alguma forma leva o leitor a assumir o papel de autor (Alçada, 2016, p. 69).”

Esta perspetiva, entretanto, alinha-se com o pensamento estrutural que advoga que uma obra literária, apesar da sua singularidade e autonomia, não é analisada isoladamente, mas em comparação com outros textos e o respetivo contexto. Com efeito, na produção da obra literária, o gosto estético do leitor, até certo ponto, condiciona o génio criador do autor, obrigando-o a prender-se nas convenções e estruturas que determinam o efeito estético de obras cuja qualidade e mestria mereceram o reconhecimento do público leitor. Conforme salienta (Iser, 2002, p. 940), “O texto literário reúne e acumula muitos outros textos, os quais, em sentido estrito, podem ser literários e relacionar-se com a literatura precedente, mas também podem ser contextuais na medida em que retratam convenções sociais, normas e valores”.

Assim, o sistema literário passa a integrar receptor e a reconhecer o papel do leitor competente, sendo determinante para que o processo de comunicação literária se complete efectivamente, “Tout texte appelle un lecteur, donc un acte de lecture, car les conditions de sa réception réelle sont inhérentes au texte” (Lebrun, 2005, citado por Mercier, 2010, p. 180).

2.1.5. Tendências contemporâneas da teoria e crítica da literatura

A Teoria da Literatura, de acordo com Aguiar e Silva, deve a sua constituição ao conhecimento e à assimilação, pelos formalistas russos, de algumas ideias expostas no *Cours de Linguistique Générale* de Ferdinand de Saussure (1916/1990).

Com efeito, a Teoria da Literatura passou a postular a autonomia e a especificidade da esfera do fenómeno literário, constituindo-se na disciplina que estuda o sistema literário e, por conseguinte, os formalistas russos designaram por LITERARIEDADE esta especificidade e autonomia, que assenta no princípio de que a literatura, como as outras artes, é constituída por signos, convenções, normas, processos e mecanismos que transformam uma estrutura verbal não-estética numa estrutura verbal estética.

Com base no acima exposto, faz-se compreender que a Teoria da Literatura não tem como objeto formal a obra literária concreta e individual (equivalente à *parole* da linguística saussuriana), a obra literária de um autor ou a literatura produzida num determinado período histórico, mas tem como objeto o fundamento epistemológico de todos os ramos disciplinares do campo dos estudos literários.

Esta linha de pensamento é corroborada por Lima (2002) na medida em que “O texto literário reúne e acumula muitos outros textos, os quais, em sentido estrito, podem ser literários e relacionar-se com a literatura precedente, mas também podem ser contextuais na medida em que retratam convenções sociais, normas e valores”. (p. 940)

2.1.5.1. Literariedade

O conceito de literariedade é definido por Silva (1990) como sendo o que faz de um determinado texto uma obra literária, é concebida como uma essência transtemporal, universal, não afetada pelas mudanças contextuais, que se manifesta como um conjunto

de traços discursivos invariantes e específicos que torna peculiares, formal e semanticamente, textos literários.

Vale, entretanto, reter que, conforme se ilustrou, as contribuições dos formalistas russos apresentam-nos uma perspectiva ambivalente da teoria literária na medida em que o pensamento estrutural remete, simultaneamente, para a estrutura interna da obra de arte literária e para um sistema funcional e extrínseco de padrões convencionais. No primeiro caso, na teoria e análise literárias, a obra é vista como produto singular resultante do gênio criador e do estilo literário do autor. Essa perspectiva dos estudos literários contemporâneos mereceu ainda a seguinte atenção:

Na verdade, não apenas a obra moderna, mas a obra (no sentido absoluto: a obra forte, marcante) não preenche uma forma pré-determinada, preexistente – ela a cria. Que poesia pode haver fora da “obra dos poetas individuais? E, sobretudo, que estruturas? Só convenções poderão ser apreendidas. Não existe a linguagem poética, mas a linguagem de Eluard, que não é de Desnos, que não é a de Breton.) (Meschonnic, 2002, p. 47).

Na mesma ordem de ideias, esta perspectiva é reforçada pelo autor quando busca ilustrar a necessidade de se encarar a linguagem literária com consciência estética para se apreender o sentido da palavra quando esta é incorporada na estrutura interna da obra literária:

As palavras mais poéticas não são necessariamente as que têm mais memória, as mais carregadas. A palavra poética é uma palavra que pertence a um sistema fechado de oposições e de relações, tomando aí um valor que não tem, assim, em lugar nenhum, e que só pode ser compreendido em tal escritor, em tal obra, e através do qual a obra e o escritor se definem (Meschonnic, 2002, p. 51).

E, por outro lado, para a visão dinâmica e flexível da estrutura da obra literária, enquanto produto social, tendo em conta o contexto, atentando às convenções ditadas pela história e pelos estudos literários, assim como *o espaço em branco* (segundo o pensamento literário da Estética da Recepção) que a obra reserva para preenchimento pelo leitor, considera-se um sistema cujos referidos padrões convencionais são determinados por autores e obras canônicas que, graças à elevada qualidade e mestria, marcaram a historiografia literária (corroborando a ideia sublinhada por Aguiar e Silva sobre a transtemporalidade e universalidade não afetadas pelas mudanças contextuais).

Com efeito, a obra literária não é percebida como um feito isolado e a sua forma é apreciada em relação a outras obras e não por si mesma (Eichembaum, 1978).

Na mesma ordem de pensamento, depreendem-se, das correntes contemporâneas dos estudos literários, aportes teóricos e metodológicos que deduzem que a obra literária será sempre um produto inscrito nas convenções dos cânones e das conjunturas sociais da época correspondente à sua publicação. Assim sendo, (Iser, 2002, p. 941) entende que “O texto literário reúne e acumula muitos outros textos, os quais, em sentido estrito, podem ser literários e relacionar-se com a literatura precedente, mas também podem ser contextuais na medida em que retratam convenções sociais, normas e valores”.

A teoria e a crítica literárias da época contemporânea, ao contrário da perspectiva “ultra-estética” que norteou o posicionamento de determinadas doutrinas literárias, procuram equilibrar as dimensões estética e sociocultural da obra literária. Tal entendimento é enfatizado quando se destaca que:

Nenhuma escolha estética é apenas estética e esta muito menos pode-se definir como uma simpatia desinteressada. Não se trata de dizer que a análise e a crítica são apenas veículos ideológicos. Mas, por certo, aquelas que se querem neutras e apenas objectivas são, em primeiro lugar, principalmente ideológicas...cai por terra a ideia da autonomia completa do texto poético. Com isso, cai ainda por terra o dogma do *Close Reading* (Lima, 2002, p. 92).

Todavia, importa salientar que a historiografia literária da época contemporânea não se livrou completamente da tensão entre a dimensão estética e a dimensão sociocultural do texto literário na medida em que perspectivas antagónicas ainda se mantêm vivas entre posicionamentos alicerçados em correntes como o romantismo, o realismo, o existencialismo, entre outras. Pois, a busca pelo equilíbrio através de uma hermenêutica mais holística vai-se alcançando conforme os avanços registados pela história dos estudos literários. Daí, lê-se a seguinte reflexão:

Há períodos que põem em evidência o isolamento da arte em relação à vida quotidiana. Mas os seus protestos contra a ligação da arte à vida prática devem ser entendidos como flutuações da evolução, oposta a uma outra manifestação extrema: a fusão da arte com actividades e interesses extra-artísticos. Entre a arte e a vida prática existe uma tensão permanente, e até uma polémica que nunca terá fim. É precisamente essa tensão que faz da arte um fermento sempre vivo da

vida humana (...) A Estética de hoje não é uma ciência normativa, que pretenda distinguir o que é belo do que é feio, o que é de bom gosto do que é de mau gosto; o que é esteticamente conveniente do que não é (Mukarovsky, 1988, p. 128).

Assim, atualmente, longe de uma estética literária voltada para *a arte pela arte*, assiste-se a uma teoria mais aberta para outras dimensões que influem na produção da obra literária. Com efeito, é feita referência a uma teoria menos prescritiva e mais descritiva e compreensiva:

Assim, hoje menos do que em qualquer outro momento, a estética não quer, nem pode atribuir-se o papel de juiz nem ir além do destino substancial de uma ciência, a qual compete averiguar, explicar e descobrir as leis dos processos estéticos (...) A estética repele decididamente a ideia, umas vezes insinuada, outras abertamente expressa, de assumir o papel de fornecedora de receitas para compor poemas ou peças de teatro (Mukarovsky, 1988, p. 129).

A partir da breve incursão feita da evolução epistemológica relativamente à teoria e à crítica literárias ficou patente a supremacia do posicionamento dos formalistas russos em detrimento das demais doutrinas que vigoraram ao longo do século XX, não obstante todos os movimentos terem contribuído para o desenvolvimento dos estudos literários. Mais recentemente, a doutrina literária dos dias de hoje foi enriquecida pela Estética da Recepção que entende que o leitor é um elemento a ter-se em conta na teoria e crítica literárias.

Apesar da tensão que se regista no entendimento das dimensões estética e social da produção literária, a ciência literária contemporânea tende a adotar uma abordagem holística para a análise da literatura. Nesta conformidade, para o desfecho deste ponto, partilha-se, portanto, o seguinte pensamento:

(...) por meio da teoria da literatura, a literatura deixa de ser apenas uma fantasia encantadora e comovente, para se apresentar como produção cultural tão plantada na realidade, na vida, quanto empenhada em revelar seus aspectos mais esquivos à nossa compreensão (Souza, 2007, p. 73).

Todavia, a análise da obra literária enquanto *produção cultural tão plantada na realidade, na vida* deve ser feita mediante recurso a outras áreas das ciências sociais e

humanas que, de forma mais objectiva, são capazes de interpretar as representações sociais relativamente à consciência coletiva e à coisa designada pelo discurso literário. Tal orientação metodológica é corroborada no pensamento de (Mukarovsky, 1988, p. 14), segundo o qual

Do carácter semiológico da arte depreende-se que a obra artística nunca deve ser utilizada como documento histórico ou sociológico sem prévia explicação do seu valor documental, isto é, da qualidade da sua relação com um dado contexto de fenómenos sociais.

2.2. Enquadramento da literatura para infância e juventude no sistema literário

Após a breve incursão em torno da evolução epistemológica dos estudos literários, na secção anterior deste capítulo, busca-se, aqui, levar a cabo um exercício de enquadramento, isto é, destacar, com base em abordagens teóricas afins, os traços literários e estéticos na literatura para a infância e juventude, reclamando, assim, o espaço desta no grande sistema literário, ao lado da literatura produzida, preferencialmente, para o público adulto.

2.2.1. Evolução da literatura para a infância e juventude

Tal como a literatura institucionalizada, a literatura para a infância e juventude parece ser tão antiga quanto a oratura. Pois, verifica-se que tal segmento literário resulta da recriação do património cultural e oral dos povos. Deste modo, regista-se que:

A carón dos fillos da burguesía, estaban os fillos do pobo, que non precisaban a cultura escrita e seguían as súas tradicións orais de cancións, baladas e contos destinados a distraelos e divertirlos. Estas manifestacións de transmisión oral foron fixadas pola lingua escrita e constitúen o esencial do corpus da Literatura difundida por quincalleiros que máis tarde se chamou a "Biblioteca Azul", composta sobre todo polas adaptacións das novelas de cabalarias da Idade Media (Rechou, 2013, p. 35).

Nesta senda, a LIJ, inicialmente, consubstanciava-se como capital simbólico impregnado à tradição oral e, posteriormente, foi ganhando corpo, formato e cor, graças à evolução da escrita e da ilustração. Por isso, torna-se difícil falar sobre a origem da LIJ. Todavia, ao longo de toda a civilização, este segmento literário foi objeto de diferentes perspectivas e tratamento. Com efeito, nesta secção, tenciona-se projetar um breve olhar sobre as diferentes fases da evolução deste subsistema literário e compreender o que está na base daquilo que se consagrou designar por Literatura para Infância e Juventude.

Texts have been produced for children since Roman times, and very probably before. Children in medieval and renaissance Britain were certainly provided with a range of reading material, books produced primarily for older readers that

they permitted or encouraged to read, as well as texts designed especially for them (Grenby, 2008, pp. 2-3).

Durante a época moderna, até ao século XVIII, chove uma série de obras didáticas que se destinam à escolarização de um leitorado infantil e adolescente. Pois, a necessidade de uma educação mais formal começa, agora, a preocupar muito os burgueses. Todavia, trata-se de um contexto histórico em que a utilização da escrita foi sempre um dos instrumentos das classes dirigentes. Com efeito, a pressão da burguesia conduziu à difusão da língua escrita mediante a imprensa. Essa mesma pressão levou à criação das escolas urbanas não monásticas. A burguesia, tendo conquistado certo poder na sociedade, interessava-lhe que os seus descendentes se formassem, daí que a aprendizagem institucionalizada passou a ser obrigatória para a juventude burguesa que almejava conquistar o espaço da elite dirigente. Esta aprendizagem adquiria-se nas escolas, mediante a cultura escrita, até então reservada aos clérigos e implicava a existência duma literatura didática:

Exemplo diferente constituem os *Contos da infância e do fogar*, dos irmãos Grimm, no primeiro quarto do século XIX, e sobre todo os contos de H. C. Andersen, anos mais tarde. Num momento no que a vontade literaria se separa da pedagógica, ainda que ao longo do século XVIII e durante o XIX muitas das produções literarias dirigidas a un receptor infantil-adolescente estean ateigadas de didactismo e moralismo até chegar a eclipsar os valores literarios Como aponta (Rechou, 2013, p. 35).

A consciência de uma literatura para a infância e juventude surge, então, num contexto educativo e de escolarização. Esta finalidade conduz, naturalmente, a que, inicialmente, aspetos religiosos, pedagógicos e morais prevalecessem sobre o efeito estético neste segmento do polissistema literário. Todavia, essa questão foi se alterando, conforme a evolução epistemológica dos estudos literários. Assim, regista-se que:

Children Literature began to be presented and recognized as a distinct part of print culture in Britain and America only in 1700. This is not to say that texts written earlier were not enjoyed by children, nor that there are not clear stylistic and thematic links between what classical, medieval and renaissance children literature began to be widely understood as a separate product only in the half-century or so following 1660, when puritan authors realized how

effective it could be in furthering their campaign to reform the personal piety of all individuals, adults and children alike (Grenby, 2008, p. 27).

Entretanto, durante o século XVIII, assistiu-se a uma série de mudanças sociais que incidiram, fundamentalmente, sobre as especificidades da infância e da adolescência, na publicação de volumes dirigidos a esse leitorado que, apesar de didáticos, já estavam imbuídos de uma carga de liberdade criadora para o desenvolvimento do gosto e do prazer pela leitura. Por isso, entre os clássicos deste seguinte literário, devemos referir a *Les aventures de Telemaque* (1699), de Fenelon (François de Salignac de La Mothe), primeira novela de aventuras com intenção didática, o *Robinson Crusoe* (1719), de Daniel Defoe e *Gulliver's Travels* (1726), de Jonathan Swift, novelas de aventuras que, embora não tivessem sido pensadas para o recetor infantil-adolescente, com o tempo, passaram, naturalmente, a integrar o *corpus* dos textos selecionados para este leitorado. Estes poucos textos constituem o marco inicial da historiografia da denominada Literatura Infantil e juvenil (Alçada, 2016; Lesnik-Oberstein, 2004; Grenby, 2008).

Importa referir que este subsistema literário é qualificado por uma adjetivação extraliterária (infantil e juvenil) que, possivelmente, terá estado na base da consideração das obras da literatura infantil e juvenil como não literárias durante muito tempo e, também, da sua posição periférica na cultura em geral e no polissistema literário em particular. Esta adjetivação, possivelmente, foi também a causa de que, quando se iniciou a educação diferenciada por idades, uma vez que a criança deixou de ser considerada socialmente como um adulto em miniatura e passou a ser um adulto por chegar com necessidades próprias, se levasse diretamente ao uso escolar e a sua função principal, como já se referiu, fosse considerada unicamente pedagógica, situando-a, ainda mais, na periferia, na margem, ou na não literatura, em comparação com a de adultos já institucionalizada (Rechou, 2013).

Para se chegar a compreender as razões subjacentes à marginalização e/ou à atitude redutora perante a literatura infantil e juvenil, várias questões são levantadas e analisadas. Algumas das quais são retoricamente colocadas na seguinte passagem:

Was it due to turf wars between departments of education and department of literature? Was sexism at its root, because children literature had become associated predominantly with female teachers and students? Was it due to an

unshakeable perception that studying children's literature was undemanding? When I was appointed to a job in children's literature in the School of English at New Castle University in 2005, the *Guardian Newspaper*, generally supportive of Educational Innovation, reported "That's is not going to be very hard, is it? The writing's big and there are lots of pictures (Grenby, 2008, p. 200).

Assim, a historiografia da literatura infantil e juvenil registou, ao longo da sua evolução, críticas extremistas, chegando-se mesmo a considerá-la como uma "aberração". Este segmento e os seus conceitos literários vigentes têm sido alvos de duras objeções que, muitas vezes, se apresentam como pouco fundamentadas. No contexto da crítica que se opõe ao enquadramento da LIJ no sistema literário, acredita-se que, sob pretexto de toda a ideia "do infantil", seja no mundo literário, na indústria cinematográfica, programas de televisão, teatro, entre outras atrações da indústria cultural, o adulto cria para a gente mais nova um mundo artificial e falso, com o intuito de vender produtos à sociedade de consumo.

Por isso mesmo, chovem críticas sobre os livros infantis e já se chegou a considerar que os clássicos desta literatura foram escritos para adultos, ainda que mais tarde fossem adotados para o público mais novo. Opina-se, ainda, inescrupolosamente, que os autores que escrevem para esta etapa da formação do ser humano não sabem escrever para adultos. Nesta conformidade, a chamada Literatura Infantil é um produto a desaparecer e os textos propostos às crianças e adolescentes não são adequados aos seus horizontes de expectativa, pelo que:

Literature exist for an audience that ranges from infants to pre-teens to young adults and beyond? And is it perhaps really produced for the adults who commission, write and buy it, rather than any actual children? (...) Children Literature developed when, where and how it did was due not so much to the daring of pioneering publishers or the genius of avant-garde authors but to the emergence of a new market: affluent parents who were willing to invest in their children. Above all, 18th century children's books, however pious and conservative they also were, were fundamentally designed to enlist fiction and verse to expedite the secular, socio-economic advancement of their readers (Grenby, 2008, p. 8).

Perante tais tensões, questões como o estatuto da literatura infantil e juvenil, a sua definição enquanto sistema literário, e as ações com vista à sua legitimação e canonização, como sejam os prémios literários, a escola, a crítica e a academia, nomeadamente os estudos de cariz historiográfico e a investigação, revelam-se centrais, tendo em conta o relevo desta produção na formação dos leitores desde idades precoces, conforme demonstraram resultados de investigações mais apuradas e objectivas as quais sustentam a fundamentação teórica desta tese. Com efeito, (Grenby, 2008, p. 9) considera que:

The challenges of children literature are many, and they are complex and fascinating. But the greatest challenge, which all of the best children literature criticism meets, is to give children books the kind of careful, nuanced and disinterested critical attention that for many years was reserved only books written for adults.

Possivelmente, entre as causas do desinteresse pela LIJ, a mais provável seja o desleixo a que foi submetida tanto na docência como na investigação, sem ouvir as múltiplas reclamações de estudiosos de diferentes áreas que se esforçaram em demonstrar que a literatura infantil e juvenil é a que inicia a confirmação do imaginário dos mais novos para a iniciação do gosto estético literário que precisam para trilhar o caminho que têm que percorrer antes de se converterem em leitores competentes, formá-los e informá-los para saberem comportar-se como cidadãos reflexivos e críticos e para que saibam diferenciar o local do global, o que une e desune os seres humano, sendo que se destaca que:

(...) un dos primeiros estudiosos con verdadeiro espírito crítico e con afán de describir o que se estaba a producir neste "xénero literario", afirma que, asi como se parte do feito indiscutido de que a psicoloxía infantil é distinta á do adulto e de que cada idade esixe unha diferente nutrición, o lóxico sería aceptar sen reticencias a existencia desta forma literaria, acomodada á psique infantil. Engade ademais que, se se acepta que entre os coñecementos artísticos existen os literarios, a un dos seus aspectos, por pretendérselles caracteres específicos, chamóuselle *Literatura Infantil*. Quere dicir, pois, que, tacitamente, a estética literaria aceptou esta forma particular dentro da literatura xeral, por ofrecer unhas características propias e definidas (Rechou, 2013, p.15).

A adjetivação desse segmento literário tem sido alvo de diversos entendimentos, conforme nos inscrevemos nas abordagens anglo-saxônicas, germânicas ou dos espaços ibéricos. Uns consideram que a separação entre as duas categorias não é conveniente nem possível, tendo em atenção os distintos critérios sobre a evolução da mente infantil e da dificuldade de delimitar estritamente a idade infantil e a juvenil. Outros defendem essa separação e outros, ainda, consideram a denominação Literatura Infantil abrangente de todo o campo, devido à dificuldade de marcar as fronteiras entre infância-adolescência e entre adolescência-primeira juventude. Uma vez reconhecida a Literatura Infantil e/ou Infantil e Juvenil como literatura ou como "género" dentro da literatura, as discrepâncias centram-se no que abrange. Entre os especialistas, há quem pense que está constituída por todos os textos que se produzem exclusivamente para a infância e adolescência e também por todos os escritos que consomem sem que sejam publicados exclusivamente para eles; outros consideram que compreende todo o material de leitura, desde o livro brinquedo, o álbum, passando pelo livro ilustrado (normalmente em forma narrativa), até chegar à Literatura Juvenil *sensu stricto*: a literatura para moços e moças entre os 12 e 16 anos (Rechou, 2013).

Nesta linha de pensamento, estudiosos comprometidos com esse segmento do polissistema literário, empenhados em trazer à luz a verdadeira essência da literatura infantil e juvenil partilham do pensamento segundo o qual a Literatura para a Infância e Juventude (infanto-juvenil ou infantil e/ou juvenil) passa por um conjunto de obras estéticas destinadas a um público infantil e/ou adolescente. O conceito de literatura, aqui, independentemente do qualificador, é empregue no sentido herdado dos formalistas russos "efeito estético-literário, isto é, aquele discurso no qual a mensagem cria imaginariamente a sua própria realidade. Neste espaço discursivo, a palavra dá vida a um universo fictício.

Na mesma linha de pensamento, destacando a dimensão estética da literatura para a infância e juventude e, concomitantemente, esclarecendo que nem toda a produção textual dirigida ao universo infantil e adolescente, como se costume fazer crer, é literatura, já que nem toda a manifestação escrita da palavra é, necessariamente, literatura e durante muito tempo, como se ilustrou inicalmente, o que se destinava ao público infantil não era literatura no sentido habitualmente outorgado ao termo, mas, sim, material didático e de educação moral, revela-se indispensável revisitar as características deste segmento literário.

Neste intuito, considera-se Literatura Infantil e juvenil toda a narração que, não consistindo simplesmente numa história para crianças ou com crianças, mas, também, num discurso elaborado desde a óptica infantil, sem imposição nenhuma da visão adulta.

Deste modo, as características que podem definir o ponto de vista narrativo na Literatura Infantojuvenil, remeteriam para:

- Indeterminação temporal e espacial. Desta primeira característica procedem estruturas como "Era uma vez uma rainha viúva que tinha uma filha formosa de quinze anos; a princesa estava comprometida com um príncipe de terras longínquas"; " Viviam num lugar montanhoso"; "Os reis daquele afastado país".

- Falta de fronteiras entre o real e o irreal, de maneira que o ser humano possa voar e um pássaro falar.

- Percepção sensorial que confere grande importância, sobretudo ao que se refere às cores puras e a sabores básicos.

- Presença de casa ou dum elemento funcionalmente análogo, e de membros de família (ou substitutos), autênticos suportes afetivos, mesmo que ocorre com animais domésticos e com brinquedos ou objetos manejáveis do meio quotidiano, como bonecos, cadeiras etc. Mais tarde, numa segunda etapa, a família e o lar serão substituídos por saídas de casa e por amigos ao mesmo tempo que começam a impor-se certos limites entre realidade e fantasia, Senabre (1992).

Importa ressaltar que não se pretende confundir o autor de obras literárias para a infância e juventude com um psicólogo ou um pedagogo, mas, sim, encará-lo como alguém que conheça e respeite as bases psicológicas e evolutivas das diversas etapas do desenvolvimento humano antes de atingir-se a vida adulta. Alguém com capacidade de revisitar a própria infância; indivíduo em cuja memória e génio criador ressoam os ecos da infância e da adolescência que deixou atrás, mas sem perder a capacidade de fantasiar, de criar e recriar ambientes lúdicos, de comover, de deleitar, persuadir e dissuadir.

Na mesma perspetiva, ainda que partindo da diferença entre linguagem padrão, veículo dos livros de texto, e linguagem artística, veículo da produção literária, que deve ser redetível pelo público infantil, acaba sendo necessário partir duma conceção integradora, duma vontade de englobar manifestações e atividades um tanto

abandonadas. Junto aos clássicos géneros de narrativa, poesia e teatro (épico, lírico, dramático) há certamente outras manifestações menores que passam a integrar o património da Literatura Infantil: rimas, adivinhas, séries, fórmulas de jogo, contos breves e de nunca acabar, andrómenas etc. Também aquelas produções nas quais a palavra partilha o espaço com a imagem, como a historieta, e aquelas com uma organização tripartita ou quadripartida em que a palavra convive com a música, a imagem e o movimento, como o cinema, a televisão, o vídeo (em menor medida o disco). Pode-se acrescentar a isto um conjunto de atividades pedagógicas e criativas, como a dramatização e outros jogos, desde que de raiz e trajetória literária, como a canção e os jogos de roda, em que as crianças são agentes e recetores, Cervera (1988).

Apesar de se estar ainda longe de se conferir à LIJ o estatuto que lhe é merecido, avanços significativos têm se registado na medida em que tem havido algum esforço pelo mundo afora no sentido de marcar a presença deste subsistema literário nas diferentes disciplinas dos estudos literários.

Um dos aspetos fundamentais que se prende com a valorização da LIJ e a sua promoção é, efetivamente, a sua inclusão na academia. É necessário que esta forma de literatura esteja entre as unidades curriculares dos cursos de graduação e pós-graduação em letras e educação infantil. A literatura infantil e juvenil, dado o seu papel social, deve figurar nas listas de especialização das universidades e constar das linhas de investigação dos centros de estudos. Com efeito, assinala-se que:

Children Literature in Universities began only in the 1960s, a product of political shifts that led to distrust of the traditional canon and perhaps to a less formalist approach to literature that laid more stress on text in context, rather than studying books simply for the sake of their stand-alone literary accomplishment. Teaching, studying, and researching children's literature could be characterized as beneath the dignity of serious students and academics. It was regarded as being too easy or, perhaps worse, too much fun. An increase in attention paid to children's literature is probably tied up with its new-found centrality in culture: *The Harry Potter Effect* as it might succinctly be called. Children's books – and only J. K. Rowling – have become the best sellers of the late twentieth and the early twenty-first century. They have crossed over into the reading lives of adults, and into cinema, theatre, computer games and many other media. This phenomenon demands scholarly attention. Meanwhile, trends within universities

have also continued to advance the study of children literature (Grenby, 2008, p. 200).

2.2.2. Teoria e crítica nos estudos da literatura para a infância e juventude

Feita a abordagem diacrónica em torno da evolução da literatura infantil e juvenil, após um breve olhar sobre a problematização encerrada por este conceito, procura-se, nas páginas a seguir, compreender como a abordagem teórica sobre a qual assenta o exercício crítico literário de toda a literatura solidamente institucionalizada acaba, de igual modo, por caber o segmento literário em apreço. Um olhar mais cuidadoso e despido de preconceitos pode demonstrar que as várias perspectivas de análise e crítica, independentemente de se concentrarem em autores canónicos ou leitores adultos, são, efectivamente, aplicáveis aos textos para a infância e juventude. Com efeito, a prática da crítica literária na literatura infantil e juvenil, tal qual acontece com os textos para adultos, enveredará por vários caminhos, conforme a intenção do crítico. Algumas perspectivas remeterão para a análise histórico-social ou política ou para as questões de género, raça ou, mais especificamente, para o desenvolvimento psico-motor da criança. Exercícios críticos haverá que adotarão uma abordagem mais abstrata, buscando colocar ou resolver problemas teóricos sobre a própria natureza da literatura infantil. Entretanto, esta investigação inscreve-se no pensamento segundo o qual a literatura para a infância e juventude não deve ser encarada de maneira diferente do que um livro para adultos.

Sendo assim, ambos os segmentos literários estão impregnados do efeito estético que sustenta a dimensão artística da obra literária. Pelo que ambos os subsistemas fazem parte do capital simbólico das tradições literárias e, por isso, podem ser analisados sob os auspícios dos mesmos filtros. Tal recomendação remete-nos para o pensamento segundo o qual:

Now that the study of children's literature has become securely established, this work can provide the foundation for a new, less circumscribed approach to children's books, with writing for adults and writing for children read together and within the same contexts. Such criticism should blur the boundaries of children's literatures, not define and police them. If this is how the future of

children's literature studies does develop, then a critical guide to children's books might soon become obsolete (Grenby, 2008, p. 203).

A figura 02 retrata as diferentes perspectivas que podem ser assumidas pelo crítico literário, independentemente do destinatário preferencial do texto literário (seja o público adulto ou o público infantil e juvenil). Vê-se, aí, os meandros e contornos que o exercício crítico pode percorrer, conforme a abordagem centrar-se no autor, na obra ou no leitor. Trata-se, pois, de uma visão panorâmica da crítica literária que resulta da evolução da historiografia literária. A perspectiva biográfica (autoral) refutada pelos formalistas russos e, mais tarde, pelos *new critics* e a perspectiva do leitor que sustenta a *Estética da Recepção* adjacentes à perspectiva estruturalista (centrada na obra) acabam por sugerir, assim, uma abordagem eclética da crítica literária na qual aquelas duas complementam o exercício da crítica literária que remete, principalmente, para a obra de arte. Esta linha de raciocínio dialoga com (Lesnik-Oberstein, 2004, p.3) “recent criticism has forth rightly applied the work of structuralists, deconstruction, feminism, Marxism, Freud, Jung and so on to children's books.”

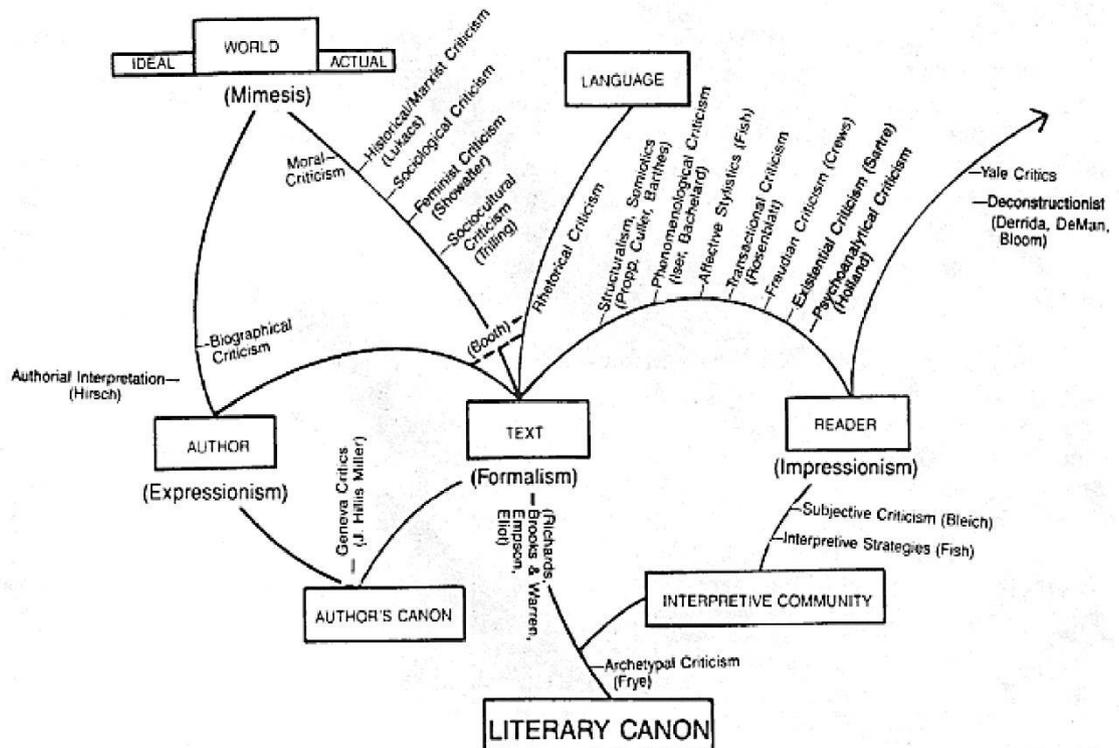


Figura 2 – (Vandergrift, 1990 p. 19)

Na figura 03, ao contrário do que acontece na figura 02, como emissor do processo de comunicação literária, sugere-se que o *mundo literário* e o *mundo do autor* apareçam como o contexto ou a situação que propicia essa intenção comunicativa. Tendo em conta as especificidades da fase do desenvolvimento humano na qual se encontram os destinatários da literatura para a infância e juventude, conta-se com um novo elemento: *a intervenção do adulto*. Trata-se, pois, do adulto que assume a mediação de leitura que, frequentemente, são os pais, professores e bibliotecários. O papel dos mediadores de leitura, neste processo, passa por fazer a intersecção entre o mundo do pequeno leitor e o mundo do texto literário. Corroborando com esta ideia, atenta-se ao entendimento que:

(...) to read with understanding, we must have some means of entering the system of discourse that we confront, and to read with some chance to situating ourselves outside dominant beliefs we must have several means (strategies of reading) at our disposal... if we read with the confidence of knowing why we read and how we interpret, then we have some chance of passing on such knowledge to our children, thereby encouraging them to become active readers too. Making children active, self-aware readers offer them the opportunity to understand the codes and conventions they meet at every turn in their daily lives from their television viewing to their experience of urban sprawl (Lesnik-Oberstein, 2004, p.6).

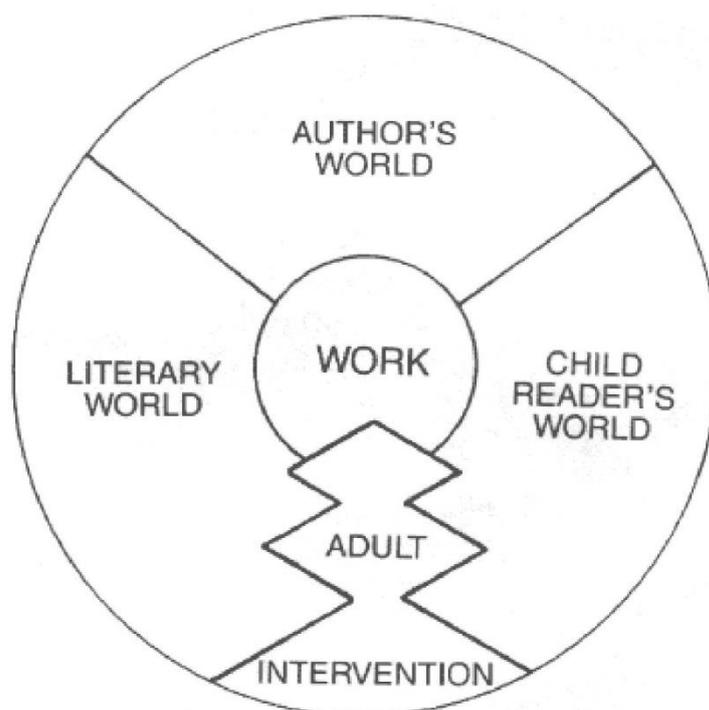


Figura 3 – (Vandergrift, 1990)

A figura 04 representa o modelo teórico proposto por Vandergrift. Os principais contributos desta abordagem teórica passam pelos seguintes aspetos: o ecletismo no qual dialogam várias teorias; do simples recetor passivo, o leitor passa a sujeito da construção de significado, preenche *o espaço em branco* da obra de arte (na perspetiva da Estética da Receção), o leitor vivencia e partilha o significado atribuído ao texto; tem noção da plurissignificação da obra e, por isso, respeita e aceita o significado atribuído pelos restantes membros da comunidade interpretativa; a figura do intermediário adulto ou mediador de leitura que respeita e estimula a autonomia dos pequenos leitores. Este modelo representa um espaço discursivo e de socialização no qual as crianças e adolescentes (leitores), após determinado tempo de experiência privada com um texto, representada pela parte superior deste modelo, participam ativamente de uma discussão pública em torno do significado do texto e das experiências vividas nele.

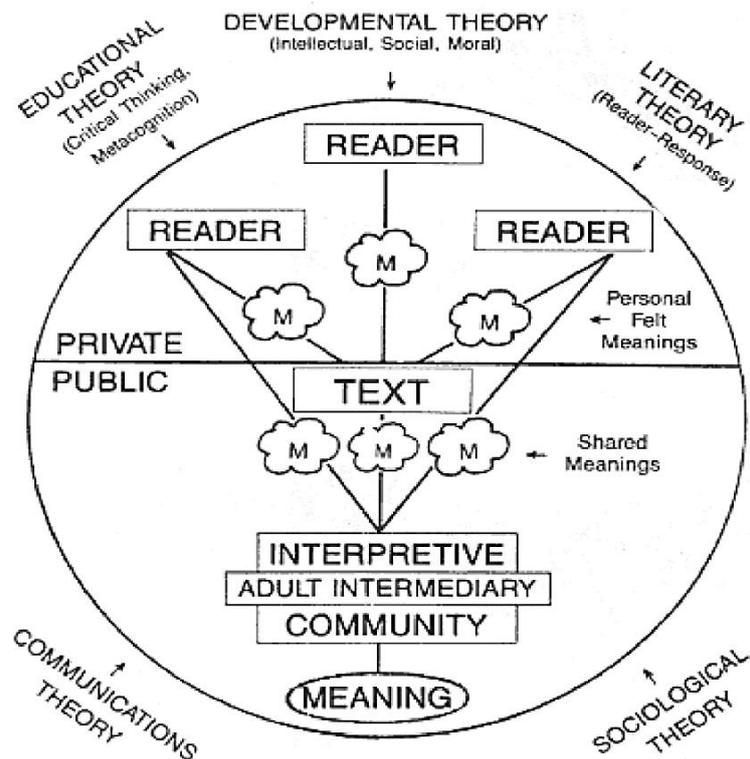


Figura 4 – (Vandergrift, 1990, p. 22)

Portanto, esta secção do segundo capítulo da tese serviu para ilustrar que o ensino e a investigação em literatura infantil e juvenil não podem ser considerados como sendo menos sofisticados do que os estudos literários em segmentos mais estabelecidos. Na verdade, fica cada vez mais evidente que uma das maneiras mais eficazes de introduzir temas e conceitos extrínsecos às potenciais atrações dos alunos, como, por exemplo, história e cultura dos séculos passados; colonização, todas as formas de preconceito, guerras e catástrofes naturais, a cultura da paz - é por meio da literatura para a infância e juventude. Os livros infantis, muitas vezes, parecem convidar a leituras que se concentrem no contexto histórico ou que exponham problemas teóricos. Com efeito, a crítica procura explicar o que, à partida, parece ser óbvio; esse exercício chama a atenção para problemas ocultos. A teoria e crítica literárias pressupõem uma abordagem da literatura infantil e juvenil que nos ajuda a tomar decisões sobre seleção de obras e educação literária com base em evidências. Por outras palavras, a teoria e crítica da literatura infantil e juvenil passam por orientar os mediadores de leitura para melhor escolherem os livros para as crianças.

2.3. Tendências contemporâneas da investigação em literatura para a infância e juventude

Nesta parte do segundo capítulo da tese, busca-se articular alguns temas que marcam o atual período da evolução epistemológica dos estudos sobre a literatura infantil e juvenil. Com efeito, vai-se compreender em que medida conceitos e abordagens como a teoria dos polissistemas, as multimodalidades, a metaficção e a ilustração traduzem as tendências contemporâneas da investigação em literatura para infância e juventude.

2.3.1. Teoria dos polissistemas de Itamar Even-Zohar

Um dos aspectos patentes na lógica da construção desta tese prende-se com a reclamação da marginalização da LIJ pelo mundo afora e o conseqüente enquadramento deste segmento no grande sistema literário. O quadro periférico da literatura infantil e juvenil parece tender a piorar conforme baixam os níveis de desenvolvimento socioeconómico das sociedades.

Pretende-se, aqui, mediante inscrição na Teoria dos Polissistemas de Even-Zohar, demonstrar como a literatura infantil e juvenil, assim como a literatura canonizada, é parte integrante do grande polissistema sociocultural de um país. Entende-se, desta feita, por polissistema “um sistema múltiplo, um sistema de vários sistemas com intersecções e sobreposições mútuas, que usa diferentes opções concorrentes, mas que funciona como um todo estruturado cujos membros são interdependentes” (Even-Zohar, 2013, p.3).

Com efeito, partimos do pressuposto segundo o qual se a obra literária resulta do sentido estético e criador do seu autor, sob influência das boas obras canonizadas e das conjunturas socioeconómicas, políticas e históricas, das mundividências da sua comunidade e não só, então a literatura é parte integrante de um polissistema cultural no qual, isomorficamente, ela desenvolve-se e acaba por se constituir num outro polissistema do qual fazem parte todos os demais subsistemas literários.

Nesta lógica, por mais que determinada sociedade marginalize a literatura infantil e juvenil, ela está impregnada nos substratos, adstratos e/ou superstratos da literatura canonizada e, por essa razão, privilegiada. Trata-se, no fundo, de dois

segmentos literários que se distinguem apenas pelas especificidades dos preferenciais destinatários, e que, apesar disso, constituem repertórios do polissistema literário. Assim sendo, a Teoria dos Polissistemas estabelece que:

(...) é um objetivo principal, e uma possibilidade ao seu alcance, enfrentar as particulares condições nas quais uma literatura pode interferir em outra, como resultado do qual certas propriedades se transferem de um polissistema a outro. Por exemplo, se se aceita a hipótese de que é provável que propriedades periféricas penetrem no centro uma vez que a capacidade do centro, isto é, do repertório do centro para cumprir certas funções debilitou-se, então nem tem sentido negar que esse mesmo princípio opera também a nível intersistêmico. De modo semelhante, é por meio da estrutura polissistêmica das literaturas envolvidas como podemos dar conta dos vários e intrincados processos de interferências. Por exemplo, ao contrário da crença comum, a interferência tem lugar, frequentemente, por meio das periferias. Quando se ignora esse processo, simplesmente não há explicação para a aparição e funcionamento de novos elementos no repertório. Os textos semi-literários, a literatura traduzida, a literatura infantil – todos aqueles estratos ignorados nos estudos literários atuais – são objetos de estudo indispensáveis para entender adequadamente como e por que ocorrem interferências dentro dos sistemas tanto como entre eles (Even-Zohar, 2013, p.18).

Os subsídios da teoria dos polissistemas para os estudos literários sobre a LIJ conduzem, entretanto, a várias ilações. Enquanto repertórios, a) a literatura para a infância e a literatura institucionalizada pertencem ao polissistema cultural; na qualidade de subsistemas do mesmo polissistema literário, b) a literatura para adultos, atendendo ao seu privilégio de institucionalização e canonicidade, ocupa a posição central do polissistema; c) a literatura para a infância e juventude, por sua vez, tendo em conta a sua marginalização, acaba bailando nos limites periféricos do polissistema; d) dada a posição privilegiada da literatura canonizada dentro do polissistema, os estudos literários na LIJ são bem conseguidos mediante recurso aos estudos da literatura institucionalizada.

Nesta conformidade, tendencialmente, parte-se da premissa segunda a qual a abordagem teórica e metodológica e a análise dos textos da LIJ têm como base os mesmos filtros que sustentam os pressupostos da teoria e crítica da literatura

canonizada. Acredita-se, pois, que é tudo literatura e ambos os segmentos remetem para os mesmos padrões semióticos de comunicação, apesar das especificidades dos preferenciais destinatários de cada um dos sistemas.

2.3.2. A metaficção e intertextualidade

Outros dois aspetos muito visíveis nas lides da literatura infantil e juvenil e que têm merecido alguma atenção dos estudiosos deste segmento literário prendem-se com a metaficção e intertextualidade. Com base neste entendimento, faz-se, a seguir, uma breve leitura em torno desses conceitos e das respetivas implicações no que diz respeito à investigação científica no campo da literatura para a infância e juventude.

2.3.2.1. A metaficção

Assim, dando sequência ao tópico acima referido, aborda-se, à partida, o recurso à metaficção na composição literária. Neste caso concreto, a metaficção no processo compositivo de textos para a infância e juventude. Com efeito, de acordo com E-Dicionário de Termos Literários, entende-se por metaficção:

(...) a busca de uma narrativa fundada numa metalinguagem, uma ficção fundada na elaboração de ficções. A metaficção surge na tentativa de superar o peso das tradições regionalistas e realistas na literatura americana. Neste modo, conceber como objetivo imediato a subversão dos elementos narrativos canónicos – intriga, personagem, acção – tendo como estratégia final a elaboração de um jogo intelectual com a linguagem e com a memória literária e artística. O termo metaficção foi introduzido por William Gass, vindo na sequência de outras designações, como *fabulation*, ou *surfiction* que pretendiam definir esta nova atitude. Gass explora aquilo que considera ser a ausência de conexão entre linguagem e realidade e a dimensão sensorial da leitura. (...) estes postulados teóricos e o experimentalismo do autor conhecem o seu momento mais radical através da inclusão de *inserts* visuais (fotografias), de diferentes cores e registos de impressão, assim como de diferentes texturas, (Ceia, 2018).

Num estudo sobre a metaficção e intertextualidade na literatura juvenil, as investigadoras Ana Maria Ramos e Diana Navas, mediante um corpus constituído a

partir da autora brasileira, Ana Maria Machado, trazem à tona alguns traços característicos da metaficção:

Ao recurso de intertextualidade empregado por Ana Maria Machado soma-se um artifício que contribui significativamente para a qualidade estética da obra e o enredamento do jovem leitor: a utilização de estratégias metaficcionais. Instigando o jovem a conhecer os bastidores da ficção, a autora serve-se dos seus elementos compositivos como matéria-prima da sua criação, desnudando o processo de *poesis* (Ramos e Navas, 2016, pp.108-109).

A perspectiva das autoras no que tange ao conceito de metalinguagem explicita a ideia de uma metalinguagem ficcional, ou seja, trata-se, desse modo, da ficção ao serviço da própria composição ficcional. Na mesma investigação, mais adiante, concluem que:

Ressalta-se também o facto de tais obras tematizarem a própria criação literária e/ou o processo de leitura literária, que definem, analisam e sobre o qual refletem assiduamente. Assumindo-se como metaficcionais, os romances recorrem ao espelhamento ou *mise en abîme*, à metalepse, à paródia, à intertextualidade e à (auto) ironia. O desdobramento diegético e a fragmentação narrativa, com implicações polifónicas, a que se soma um registo questionador e autorreflexivo, são alguns dos elementos transversais aos textos estudados. Ao exporem o processo ficcional, os autores chamam a atenção não só para a sua dimensão convencional, mas também partilham os códigos e as convenções que norteiam a leitura literária, promovendo o desenvolvimento de competências de leitura profundas (Ramos e Navas, 2016, 114).

Neste intuito, revela-se indispensável a inclusão, cada vez mais, deste recurso compositivo nas linhas de investigação em literatura para a infância e juventude não só porque dela depreendem estratégias de leitura crítica e reflexiva em torno do processo de produção literária, mas também porque a LIJ é um segmento literário intrinsecamente relacionado com a educação literária e, por conseguinte, com o desenvolvimento do gosto e do prazer pela leitura literária e não só.

2.3.2.2. A intertextualidade

Sendo assim, para completar o tópico em abordagem, é trazido à tona, nesta sequência, a estratégia da intertextualidade na produção literária. Com efeito, busca-se, aqui, compreender como o conceito em apreço se consubstancia no processo compositivo de textos da literatura para a infância e juventude. Neste intuito, de acordo com E-Dicionário de Termos Literários de, entende-se por intertextualidade:

(...) relação entre textos. Considerando-se texto, num sentido lato, como um recorte significativo feito no processo ininterrupto de semiose cultural, isto é, na ampla rede de significações dos bens culturais, pode-se afirmar que a intertextualidade é inerente à produção humana. O homem sempre lança mão do que já foi feito em seu processo de produção simbólica. Falar em autonomia de um texto é, a rigor, improcedente, uma vez que ele se caracteriza por ser um “momento” que se privilegia entre um início e um final escolhidos. Assim sendo, o texto, como objeto cultural, tem uma existência física que pode ser apontada e delimitada: um filme, um romance, um anúncio, uma música. Entretanto, esses objetos não estão ainda prontos, pois destinam-se ao olhar, à consciência e à recriação dos leitores. Cada texto constitui uma proposta de significação que não está inteiramente construída. A significação dá-se no jogo de olhares entre o texto e seu destinatário. Este último é um interlocutor ativo no processo de significação, na medida em que participa do jogo intertextual tanto quanto o autor. A intertextualidade dá-se, pois, tanto na produção como na recepção da grande rede cultural, de que todos participam. Filmes que retomam filmes, quadros que dialogam com outros, propagandas que se utilizam do discurso artístico, poemas escritos com versos alheios, romances que se apropriam de formas musicais, tudo isso são textos em diálogo com outros textos: intertextualidade, (Ceia, 2018).

A intertextualidade está idiossincraticamente ligada ao homem na medida em que toda a sua produção discursiva e comunicativa comporta substratos de produções prévias. Na mesma senda, é trazida à luz a ideia de que:

É facto conhecido nos estudos sobre literatura que a obra literária se constrói como uma rede de relações estabelecidas com textos literários que a antecedem.

É neste sentido que Kristeva, a quem se atribui a criação do termo “intertextualidade, afirma: “todo o texto se constrói como mosaico de citações, todo o texto é absorção e transformação de um outro texto (Kristeva, 2005, p.68). Sob tal perspectiva, a obra literária não é simplesmente produto do trabalho de “escrita” de um único autor; ela nasce do seu relacionamento com outros textos e estruturas da própria linguagem (Ramos e Navas, 2016, p. 97).

Este jogo de intertexto, no qual participam tanto o autor quanto o leitor, apresenta várias dimensões em função do nível de diálogo entre os textos visados. Nesta ordem, os diferentes níveis de entrelaçamento entre os textos distinguem-se entre intertextualidade exoliterária e intertextualidade endoliterária. A primeira dimensão de diálogo textual visa a integração no intertexto de textos não verbais, isto é, como é o caso do texto visual ou icónico, e de textos verbais não literários. O segundo nível de diálogo textual implica uma cadeia de textos literários que estarão na base do intertexto. Esta distinção, entretanto, considera, ainda, o cenário no qual o diálogo é estabelecido mediante textos de autoria de autores diferentes (hetero-autoral) e um outro no qual o dialogismo ocorre sempre que de um mesmo autor se articulam entre si (Silva, 1990).

No que concerne ao interesse da intertextualidade nos estudos sobre a literatura para a infância e juventude, as já referidas autoras sublinham que:

A apropriação de textos alheios é recorrente na atual literatura destinada preferencialmente ao jovem leitor. Revisitando autores canónicos, ou mesmo textos pertencentes ao universo juvenil – sejam eles da música, do cinema, da televisão – os autores propõem o entrelaçamento de intertextos, construindo as suas ficções a partir do diálogo que com eles estabelecem (Ramos e Navas, 2016, p. 97).

Num exercício de análise da intertextualidade na literatura infantil, observa-se que:

Um outro caminho criativo claramente frequente e inovador consiste na recuperação e recriação de textos canónicos, alguns deles situados na literatura infanto-juvenil anexada. É o que se observa, por exemplo, com *As Viagens de Gulliver de Jonathan Swift* (2001), texto dramático da autoria de Luísa Ducla Soares, ou com *António e o Príncipezinho* (1993), e *Moushi, o gato de Anne*

Frank (2002), ambos de José Jorge Letria, apenas para citar alguns exemplos que encaramos como paradigmáticos (Silva, 2011, p. 101).

Portanto, esta especificidade da intertextualidade, isto é, o recurso não só a textos literários canônicos, mas também a textos contidos em outros formatos e modalidades, como filmes, jogos e músicas, fazem desta estratégia de composição literária uma linha de pesquisa pertinente no campo dos estudos da literatura infantil e juvenil.

2.3.3. As multimodalidades

A moderna literatura para a infância e juventude apresenta, cada vez mais, distintas formas de linguagens. Essa particularidade do segmento literário que constitui o objeto de estudo deste trabalho de investigação reveste não só toda a sua complexidade e riqueza, mas também a sua superioridade, em termos de forma e modos semióticos, em relação à literatura escrita preferencialmente para o público adulto. Neste ponto, a atenção estará voltada para a compreensão da especificidade desta linha de investigação que se desenvolve no âmbito dos estudos da literatura infantil e juvenil.

Neste intuito, o conceito de multimodalidades remete para as diferentes formas de linguagem, isto é, a escrita, a oral e, sobretudo, não verbal / pictórica articuladas na mesma composição, desencadeando, assim, o efeito estético da obra literária, neste caso, de textos para o universo infantil e adolescente. As multimodalidades acabam por implicar habilidades de *multiliteracia* por parte dos mediadores e dos pequenos leitores na medida em que haverá sempre necessidade de compreender, elaborar sentido e significado diante dos mais diversos tipos de textos construídos com base nas mais distintas modalidades da linguagem: escrita, oral, não verbal / icônica (Oliveira, 2015).

Atualmente, a tendência dos investimentos alocados ao processo editorial de textos da literatura para a infância e juventude apontam para a consciência da necessidade de se resistir à invasão, numa era híbrida em formatos e dispositivos, dos iPads, iPods, iPhones e todo o tipo de equipamentos que permitem a leitura digital e que coabitam com os audiolivros. Nesta conformidade, apesar da invasão do digital, “o formato papel continua a desempenhar uma função crucial na estimulação dos cinco sentidos, trazendo apelos inigualáveis através do brilho e textura, do tato e olfacto, dos sons e paladares que saem estimulados (Mota, 2016, p. 23).”

Essa sofisticação com que se vai empreendendo a produção e edição de obras para crianças e jovens tem despertado, na academia, o interesse e necessidade em estudos sobre as multimodalidades, visto que encerram uma série de implicações no que diz respeito à educação literária para as crianças e adolescentes. Na mesma ordem de reflexão, sublinha-se que:

(...) Os textos apresentam imagens, arranjos de diagramação, cores, formato das letras, movimentos, sons, etc. É o que chamamos multissemiose que exige multiletramentos. Os textos são construídos por muitos modos semióticos, cuja produção e significação necessitam de habilidades específicas para se interagir com cada um deles (Oliveira, 2015, p. 150).

Para além da dimensão estética e apelativa das multimodalidades, o seu interesse dentro dos estudos da literatura para a infância e juventude remete, também, para a sua utilidade no estímulo e desenvolvimento do gosto estético nos mais pequenos, já que a sensibilidade estética é uma questão de educação. Nesta perspetiva, consideram-se as seguintes considerações:

(...) Na construção de imagens coerentes (entre si e em relação ao texto), têm particular relevo a seleção cromática e a escolha de cores que asseguram a sugestão de ambientes e emoções fortes, como acontece com os tons terra ou com os azuis. Insinuando texturas, relevos e combinações inusitadas de materiais, as imagens apelam a uma leitura sensorial, capaz de conjugar as múltiplas mensagens do recorte e colagem de papéis de diferentes tipos e texturas (dada também pela pintura) promove um destaque das personagens em relação ao fundo e sugere volume e uma certa tridimensionalidade aos seres ou objetivos retratados, ao mesmo tempo que permite jogar com a sobreposição de planos, desafiando o olhar do leitor e promovendo uma certa hesitação na leitura das imagens (Ramos, 2010, pp. 15-16).

Portanto, este tópico, cujo interesse está relacionado com as diferentes formas de linguagem articuladas no texto, isto é, as imagens, a escolha de cores e seleção cromática, a textura e outros aspetos dos modos semióticos não verbais, encara as multimodalidades como tendências contemporâneas da investigação em literatura para a infância e juventude.

Um outro aspecto, dentro das multimodalidades, que convoca estudos mais aprofundados tem que ver com os aspetos da oralidade presente em muitos contos transcritos e recriados e que, todavia, evidenciam características para serem utilizados em ambientes de leitura que convocam a presença do conto (narração), do contador (narrador) e do ouvinte (narratário). Neste caso particular, questões como a voz, os gestos, a integração dos ouvintes na cena de modo a assegurar-se a função fática da comunicação, toda a performance do ato e a sua correspondência e/ou complementaridade ao conteúdo da narração estariam no centro desta investigação.

2.3.3. Tendências atuais dos estudos da ilustração

A ilustração acaba por se inscrever nos tópicos que têm servido para justificar o campo fértil da literatura para a infância e juventude no âmbito da investigação científica. Com efeito, para além de um breve olhar sobre as implicações da linguagem icónica na narrativa verbal, serão trazidos à tona alguns elementos que se têm revelado pertinentes na investigação sobre a literatura infantil e juvenil.

2.3.4.1. Sobre a ilustração

Falar da essência da ilustração remete-nos para o campo da religião que, no exercício das suas atividades pedagógicas e doutrinárias, desde os primórdios da civilização, sempre fez recurso ao material iconográfico, atuando este de forma determinante e eficaz junto das massas ou grupos não alfabetizados, divulgando, assim, conceitos abstractos de difícil apreensão (Ramos, 2010).

Todavia, essa função acessória da ilustração, no que diz respeito à literatura infantil e juvenil, parece mesmo remeter para o passado na medida em que o texto visual preenche outros espaços e desempenha outras funções na obra. Com efeito, sublinha-se:

Tradicionalmente, o papel da imagem nos livros para crianças reduzia-se à transposição para o plano bidimensional do referente entalhado na palavra. A redundância era de tal forma evidente que a leitura de um dos códigos podia ser dispensada. No entanto, esta conceção não é compatível com as abordagens

mais recentes, que sublinham a abrangência do conceito (Sotto Mayor, 2016, p.10).

No mesmo intuito, no sentido de argumentar em torno da abrangência das funções da ilustração num livro infantil ou juvenil, apontam-se os seguintes aspetos:

Outras funções da ilustração a considerar consistem: na sedução do leitor através da imagem; integração de outras possibilidades de leitura; aprofundamento do texto (através da especificação do conteúdo, sua sintetização ou preenchimento de lacunas); ampliação de sentidos ou recriação física e/ou psicológica do ambiente subjacente ao texto; transmissão da carga dramática de determinado episódio; criação de expectativas, espicaçar da curiosidade e persuasão do leitor; intuito pedagógico; e reforço da vertente lúdica do livro. O texto icónico permite ainda situar a ação no tempo e no espaço, dando a conhecer as condições de vida de determinado grupo social, as especificidades culturais e/ou a paisagem, (Mota, 2016, p. 154).

Na sequência do que diz respeito às funções que a ilustração desempenha nos textos para crianças e jovens, com base na argumentação de Sotto Mayor (2016), identificamos, ainda, as seguintes:

- Narrativa - narrar não é um atributo exclusivo da linguagem verbal. Uma imagem também pode conter uma narrativa mediante as possibilidades do próprio suporte livro.
- Representativa - a ilustração representa o real, simula-o, utilizando elementos mínimos da gramática da linguagem visual (ponto, linha, volume, plano, cor, textura, perspectiva) para que o representado seja identificado e reconhecida a sua iconicidade.
- Complementar- cabe à ilustração dar corpo (mostrar) ao vazio que decorre da tensão entre o dito e não dito no texto verbal. A ilustração pode tornar a mensagem verbal polissémica e atrativa, aliciando e seduzindo o leitor, o que contribui para o enriquecimento do referencial imagético em potência da criança em constante desenvolvimento.
- Decorativa – as imagens têm a função de tornar o texto mais agradável à vista, a de decorar, embelezar o texto. Afinal, *o texto ilustrado é a primeira galeria de artes que uma criança deve visitar* (Mota, 2016).

- Contextualizadora – ao servir como contextualizadora da narrativa verbal, a ilustração capta e mostra, no texto, partes do mundo que nos rodeia.

Nesta ordem de ideias, a ilustração é entendida como um modo de representação da linguagem não verbal projetado além de uma simples imagem. Enquanto «representação de pessoa ou coisa» a ilustração é uma imagem que tem em comum com as restantes artes plásticas as técnicas de produção e manipulação de materiais assim como a organização compositiva (Sotto Mayor, 2016).

2.3.4.2. Ilustração e interartes

A função decoradora da ilustração, que visa embelezar a obra literária cujos destinatários preferenciais são crianças e jovens e, por conseguinte, seduzir e atrair a atenção deste segmento do leitorado, tende, cada vez mais, a articular-se com outras artes, plásticas e não só, no sentido de consolidar este fim. Com efeito, a presente secção do capítulo que se desenrola traz à luz essa particularidade da literatura para a infância e juventude que tem merecido a atenção de estudiosos e investigadores deste subsistema literário. Nesta perspetiva, é realçada a necessidade de se:

(...) ampliar os Estudos Interartes, de modo a abarcar e cruzar todo o tipo de linguagens, e não apenas as chamadas artes em sentido tradicional, como a literatura, a pintura, música, dança, artes plásticas e cinema, assim, integrados: a televisão, vídeo e informática, com as inúmeras possibilidades digitais que abrem. (...) Ao serem ampliados estes estudos, agora designados de “intermédias” ou “intermediáticos”, abre-se um expoente máximo de cruzamentos artísticos, antes não explicitamente reconhecidos. Deste modo, saem contemplados/legitimados aspetos tão diversos como: a análise gráfica das letras/palavras, ou seja, “a materialidade do texto na página em branco” (Júnior, 2011, p.231); a comparação entre um poema e um quadro, escultura e/ou peça musical; e a articulação entre o desenho e a pintura, fotografia ou artes plásticas (Mota, 2016, pp.118-119).

Assim sendo, esta articulação de diferentes expressões artísticas revelam-se importantes na medida em que enriquecem os textos literários para crianças e jovens e estimulam habilidades de literacias visuais. Deste modo, convém que se fomente o encontro entre a criança e as artes mais precocemente e que se abram os seus horizontes

para o universo mágico da literatura, das artes plásticas, e da sensibilidade estética (Mota, 2016, p. 22).

Na mesma linha de pensamento, no intuito de recomendar alguns aspetos que os ilustradores devem ter em conta para que o texto icónico apresente cada vez mais qualidade e torne a obra mais apelativa para crianças e adolescentes, Sotto Mayor (2016) realça elementos que remetem para as interartes e permitem “escolher abordagem plástica que mais se adequa ao projeto e/ou ao destinatário preferencial. Poderá variar em técnica (pintura – acrílico, óleo, aguarela, etc. – colagem, escultura, fotografia, etc.) e em materiais utilizados (lápis, tintas, fios, tecidos, papéis, botões, molas, parafusos, etc.).”

Portanto, prestar atenção ao aspeto *interartístico* do texto pictórico abre perspectivas para novos horizontes no que toca ao desenvolvimento de *multiliteracias* necessárias para a apropriação do espaço discursivo individual, que assenta num esquema de comunicação *plurissemiótico* e que, por isso, exige muito mais do que a mera literacia verbal.

Neste capítulo do trabalho de investigação, buscou-se trazer à tona a panorâmica da evolução epistemológica da teoria e crítica literárias, fazer enquadramento da literatura para a infância e juventude dentro do polissistema literário e destacar alguns tópicos que se inscrevem nas tendências atuais da investigação neste segmento literário. No capítulo a seguir, toda a abordagem remeterá para a influência da tradição oral não só na produção de textos destinados, preferencialmente, ao universo infantil e juvenil, mas em todo o sistema literário nacional, isto é, de Angola, tendo em consideração a perspectiva da teoria dos polissistemas.

CAPÍTULO III – INFLUÊNCIA DA TRADIÇÃO ORAL NO SISTEMA LITERÁRIO ANGOLANO

No terceiro capítulo deste estudo, tenciona-se fundamentar a base tradicional do sistema literário angolano. Esta particularidade da literatura nacional está significativamente enraizada na produção discursiva de tradição oral. Embora a tese tenha como principal foco a literatura para a infância e juventude, considerando a perspectiva da teoria dos polissistemas, abordada no capítulo anterior, revela-se pertinente fazer esta leitura à luz de todo o sistema literário nacional.

Neste intuito, revisita-se, inicialmente, uma série de pressupostos que estão na base dos debates em torno da essência da literatura angolana. Em seguida, busca-se operacionalizar o conceito de tradição oral, as suas implicações e, finalmente, argumenta-se sobre a influência deste sobre o sistema literário angolano e as suas marcas na moderna literatura nacional.

3.1. Breve olhar sobre a problemática do conceito de literatura angolana

Deve-se admitir que o conceito de literatura angolana não é de todo pacífico, muito menos uniforme. Muitas são as definições que tentam legitimar a essência desta literatura que se formou, cabalmente, mediante a hegemonia portuguesa no território angolano.

Uma das definições, até então aceite, foi formulada, conforme Luís Kandjimbo explica, por Carlos Ervedosa, em 1973, quando chamado para dissertar sobre a literatura angolana no Colóquio sobre literatura portuguesa realizado em Luanda. Elaborou uma definição, alegando que a “*literatura angolana é um ecletismo civilizacional fundado no diálogo assimétrico de culturas que consiste num longo processo de simbiose cultural*”; (Ervedosa, 1973, citado por Kandjimbo, 2015, p. 56).

A simbiose, ou seja, a associação cultural, fundamentalmente entre a realidade angolana e europeia (portuguesa), esteve na base da formação da literatura angolana e na integração da cultura deste povo.

A literatura angolana constitui-se, hoje, como uma disciplina em sentido epistemológico, diz (Kandjimbo, 2015, p. 12). Desta maneira, existem possibilidades de se agruparem os estudos realizados no domínio dessa disciplina. E, no que toca a essa realidade, Venâncio (1987) afirma que “os estudos que até agora foram dedicados à literatura angolana podem ser agrupados, quanto à sua perspectiva epistemológica, em duas grandes tendências: numa é privilegiado sobretudo o conteúdo, enquanto a outra se circunscreve aos aspectos formais”.

Será literatura angolana, entretanto, aquele conjunto de textos que compreende os *textos orais*, a versão escrita dos textos orais em línguas nacionais, os textos escritos em língua portuguesa, produzidos por autores angolanos com recurso às técnicas da ficção narrativa, de outros modos de escrita desde que se verifique neles uma determinada intenção estética, crítica ou histórico-literária, veiculando elementos culturais angolanos (Ervedosa, 1973, citado por Kandjimbo, 2011).

3.1.1. Crioulidade

Uma das temáticas que têm tornado o debate relativo ao conceito de literatura angolana é, precisamente, a *crioulidade*. Trata-se, entretanto, de uma palavra que se

forma a partir do termo *crioulo*. E, segundo (Machado, 1995, p. 253), no dicionário etimológico da Língua Portuguesa, essa última vem do latim, *criar* + *-olo*. Modernamente, a origem linguística de crioulo está, estritamente, ligada a aspectos sociais. Esse é um étimo, fortemente, polissémico.

Essa designação desenvolveu-se graças à expansão portuguesa, ainda que com a interferência castelhana; entende-se, por conseguinte, que o termo crioulo remete para um conceito de origem portuguesa, tendo sido, à partida, utilizado para a designação dos escravos criados nas casas dos senhores e, mais tarde, mediante evolução semântica, passaria a ser usado como o substantivo designativo das línguas faladas pelos referidos escravos, (Oliveira, 1997, p. 11).

Embora não seja tarefa fácil definir categoricamente o termo criouldade, segundo as informações de (Oliveira, 1997, p.11), pode-se entendê-la como sendo a construção literária resultante da simbiose, i. e., relação entre africanos e portugueses; literatura produzida na língua do colonizador. Fenómeno que se desenvolveu em grande medida nos países da África Lusófona; como é o caso de Angola (Oliveira, 1997, p.11).

Vale ressaltar que esta ideia de simbiose cultural engendrou, muito recentemente, um aceso debate entre investigadores angolanos como, de um lado, José Carlos Venâncio e Francisco Soares que, inspirados na abordagem do Lusotropicalismo do brasileiro Gilberto Freyre, defendem uma criouldade cultural e literária em Angola e, de outro, Victor Kajibanga e Luís Kandjimbo que refutam a tese por aqueles defendida na medida em que a base da literatura angolana está ancorada à história e ao ambiente sociocultura local cuja dimensão é africana.

3.2. Dimensão nacional da literatura angolana

No que diz respeito à problematização do conceito de *Literatura Nacional*, pretende-se, no desenrolar das ideias a seguir, trazer à luz breves argumentos relativamente aos traços característicos de uma literatura que se crê nacional e, por conseguinte, àquilo que seria a dimensão nacional da literatura angolana.

Reclamar o direito à diferença e afirmá-la é, portanto, o objetivo primeiro de uma literatura nacional. E essa diferença não é geográfica nem epidérmica, é filosófica, é ética, é estética (Trigo, 1987).

O padrão de referência da literatura angolana, depois da estreia de autores como José da Silva Maia Ferreira, Alfredo Troni e António de Assis Júnior, está registado no Roteiro da Literatura Angolana do ensaísta Carlos Ervedosa (1974) «Em 1948, aqueles rapazes, negros, brancos e mestiços, que eram filhos do país e se tornavam homens, iniciam, em Luanda, o movimento cultural “Vamos descobrir Angola”. Que tinham em mente? Estudar a terra que lhes fora berço, a terra que eles tanto amavam e tão mal conheciam».

Como vemos, a flor da literatura angolana desabrocha, apenas, no século XIX, época em que a percepção do que é belo começa a tomar outros contornos, começa-se a admitir como forma estética a recriação literária de falares antes tidos como grosseiros, acentua-se o modernismo brasileiro que muito influenciou esta literatura e valoriza-se, cada vez mais, a fauna, a flora e as mundividências dos povos de Angola.

O Nacionalismo angolano leva escritores como António Jacinto, Agostinho Neto, Luandino Vieira, Jofre Rocha, Boa Ventura Cardoso, Pepetela, Manuel Rui, Uahenga Xitu, entre outros, a emancipar a sua cultura e literatura, adotando como língua literária dos seus textos o português angolizado das suas personagens. Por conseguinte, fortemente influenciados por correntes como o modernismo, o romantismo, o realismo e o neo-realismo, esses impulsionadores foram conferindo, progressivamente, à literatura angolana, a *corlocal* que se consubstancia na tradução da angolanidade literária.

3.2.1. Marcas de angolanidade Literária na obra de Boaventura Cardoso

Escritor angolano, Boaventura Cardoso (BC), à semelhança de tantos outros, como Uahenga Xitu, Luandino Vieira e Pepetela, para citar apenas alguns, ao projetar na sua composição literária marcas da visão de mundo e da tradição angolana, preenche o panteão da moderna literatura angolana. O autor é conhecido por causa dos seus romances e contos. Entretanto, delimitamos as narrativas curtas, isto é, os contos de BC para analisar como o contista, mediante recurso à oralidade, consegue traduzir, na sua textualização, os traços da angolanidade.

As narrativas curtas boaventurianas estão mais próximas da “identidade híbrida” identificada por Chinua Achebe (Lopes, 2016). Entretanto,

ao permitir-se experiências de forma e estilo, Cardoso, ao mesmo tempo que explora caminhos e rompe com a escrita formal de origem europeia, volta-se para o tradicional angolano seja a partir de uma “pesquisa intensiva de uma linguagem próxima das potencialidades da fala (Martinho, 2005, citado por Lopes, 2016, p. 26).

O ritmo da prosa de Cardoso é marcado “por um coloquialismo inerente ao próprio ritmo oral, pontuado por expressões fáticas, interjeições, imprecisões, exclamações, lenga-lengas” entre outros recursos, (Mata, 2005, p. 154). Essas particularidades serão apresentadas na análise dos contos “Pai Zé canoa miúdo no mar”, “Mona kassule é Ngamba”, “Canto da fome” e “ Kalu, as garinas e o esquema”.

No decorrer do processo analítico, não houve necessidade de fazer uma interpretação dos contos. Todavia, o foco cingiu-se à identificação dos pressupostos orais nas narrativas que nos propusemos a analisar. Sentir a intensidade das palavras, observar o recurso da imagem nos contos e ver como a linguagem literária é trabalhada.

O ritmo é um elemento indispensável nos contos de BC. Há frases melódicas que parecem canção. Pelo que tudo indica, rebusca-se a técnica das narrativas de tradição oral. Nestas a uma forte associação entre narrativa e canção. Entretanto, nos contos do BC que delimitamos para este estudo há uma marca de resistência. Ou seja, há uma preservação da oralidade. O ritmo, não fica de lado a repetição, é uma marca de intensidade discursiva no tecido narrativo dos contos.

Tinha chuva. Chovia. Chuva grande. [...] O canto crescia [...] O chicote marcava o ritmo do canto nas costas negras [...] Canto. Trabalho. Canto. Trabalho. Canto. Trabalho [...] Canto. Força! Força! Trabalho! Trabalho forçado! Força!¹

Andou, andou, andou. [...] Pai, mãe e mona kasule: o reencontro bandeira branca no camião reentraram Kariango.²

A questão de resistência literária nos contos de BC está estritamente associada à construção da identidade híbrida na cultura literária nos PALOP, e Angola não fica de lado desta ocorrência. A estrutura da Língua Portuguesa, que outrora, era totalmente desconhecida passou a dividir espaço com a natureza da oralidade, um verdadeiro palimpsesto.

[...] “Ninguém percebia as contas que o patrão fazia. Os contratados não sabiam ler, nem escrever.”³

A alegoria também é uma particularidade importante nos contos. Há sempre uma lição para pensar e repensar. Um tecido de significações completas e, até certo ponto, complexas que exige destreza para conceber o sentido da narrativa. Nos contos, o discurso é cheio de coloquialidade, fenómeno particular da oralidade.

“A curiosidade da criança é nascente de água, parar é parar vento com a mão. Vida no mar ele quer saber toda. Pai Zé responde sempre, paciência é dele.”⁴

A linguagem coloquial não inferioriza o discurso dos contos de BC. Por um lado, é uma estética e, por outro lado, é a evidência de uma língua não dominada pela maioria, por isso é usada como se quer; de maneira mais natural e mais coloquial possível; desde que cumpra os postulados da comunicação e satisfaça a vontade da maioria a língua é usada.

Ao analisarmos os contos de BC, inferiu-se que deveremos insistir que a oralidade como característica do campo cultural africano, pensamos numa dominante e não numa exclusividade (Aguessy, 1977). A literatura tem um papel importante na moderna literatura angolana. E por assim ser, o escritor angolano sentiu, ou até sente, a necessidade de resistir na marca da oralidade, pois está é uma dominante africana.

¹O canto da fome, pp. 25-26, in *O Fogo da fala* de Boaventura Cardoso.

²Mona kasule é ngamba, pp. 25-26, in *O Fogo da fala* de Boaventura Cardoso.

³O canto da fome, pp. 25-26, in *O Fogo da fala* de Boaventura Cardoso.

⁴Pai Zé canoa miúdo no mar, pp. 25-26, in *O Fogo da fala* de Boaventura Cardoso.

Embora se deva realçar que, aqui, já não há uma oralidade pura, porque ela já se corrompeu com o modelo da escrita.

3.2.2. Provérbios e adivinhas no conto *A morte do velho Kipacaça*

A Morte do Velho Kipacaça é uma coletânea de contos inspirados na tradição oral. Esta obra apresenta características que a tornam num texto de potencial receção juvenil pelo que os manuais de língua portuguesa quer dos dois últimos anos do ensino primário quer das classes do primeiro ciclo do ensino secundário, em Angola, sempre comportaram excertos narrativos daí retirados.

Pretende-se, assim, esta breve análise textual a partir da obra de um dos mais conceituados escritores da literatura moderna angolana, demonstrar os níveis de interferência da tradição oral na composição da narrativa moderna, promovendo, deste modo, a angolanidade literária.

3.2.2.1. Provérbios

O provérbio – sábia reflexão da vida – ocupa o lugar cimeiro da literatura de um povo. Esta verdade proclamada pelos eruditos não encontra oposição no arquivo oral dos angolanos. (...) Inteligentemente condensado, espelha a sabedoria fecundada pela experiência. Daí, como nos demais de outros povos, revestir-se de uma filosofia característica, ora circunspeta, ora jocosa, ora sentimental (Ribas, 2002, p. 96).

Os provérbios, dentro da tradição bantu, são usados em diferentes contextos, pois desempenham distintas funções, quer pedagógica – no sentido que asseguram, completam e reforçam a educação do indivíduo ao longo da sua existência com o objectivo de assegurar a sua socialização -, quer jurídico consuetudinário – para resolver problemas entre membros do mesmo grupo ou entre grupos diferentes. No conto “A morte do velho Kipacaça”, essas funções são percebidas nas conversas dos mais velhos para transmitir valores, regras e costumes, ou ainda para resolver conflitos em que se destaca o triunfo da verdade e da sabedoria. Eis alguns em Cardoso (1987):

– Não pergunta ngó o porquê é que o carneiro não tem dentes encima. (p. 38)⁵

⁵ Há certas realidades que são dogmáticas, que transcendem a nossa capacidade de percepção.

- O surucucu só morde quando lhe pisam então e se lhe metem o dedo na boca! (p. 38)⁶
- O rato onde está a deixar as pegadas das patas, também está deixar as da cauda! (p.42)⁷
- Não se deve fazer carícias a um cão danado. (p. 43)⁸
- O cágado pode empoleirar-se na árvore, embora por si não seja capaz de o fazer! (49)⁹
- No dia em que morre o elefante, não é o mesmo em que ele apodrece! (52)¹⁰

3.2.2.2. Adivinhas

Além dos provérbios, encontramos também, no conto, as adivinhas que, segundo Óscar Ribas (2002), “são narradas ao serão, ao farol da lua ou de fogueiras, quer em simples recreação do espírito, quer em lenimento de dor por morte de alguém” (p. 97), e “semelhantes aos provérbios, passam importantes ensinamentos para a sociedade, incentivam o raciocínio crítico, a reflexão, para que, por seu intermédio, os participantes possam compreender a concepção do mundo em África”(Silva, 2009, p. 87).

Seguem-se exemplos de Cardoso (1987):

- Opelu-pelú, peléé kate ku maxitu. Ohy?¹¹ – pergunta na estimulação (p. 60)
 - Ongo Soytéé kate ku munguila¹² – a resposta feita de vozes (p.60)
- Awa yaya, awa yassala, óhy?¹³ (p.60)
 - Omema yaya, y sekele kyssala¹⁴ – vibrante, a resposta surge na boca de todos. (p.60)
- Nanhy kamokotika pu kwako?¹⁵ (p.61)

⁶ Toda a paciência tem limites.

⁷ O comportamento dos pais também tem reflexo no dos filhos.

⁸ Com palavras suaves não se educa um bandido.

⁹ Não se envaideça por ocupar um lugar ao sol e de destaque na sociedade, porque alguém o colocou lá.

¹⁰ Em certas situações delicadas, é necessário sensatez, calma e ponderação.

¹¹ – Abriu-se uma picada desde a savana até ao muxito. O que é?

¹² – A onça é malhada deste a cabeça até a cauda.

¹³ – Uns vão e outros ficam, o que é?

¹⁴ – No leito do rio, a água vai e a areia fica.

- Kala lytúbia.¹⁶ (p. 61)
- Wenda njyla, ólonda óyulu, akutuka mulungu, ly xytu yé ku munjimbo. Ohy?¹⁷ (p. 61)
- Laháku.¹⁸(p. 61)
- Yuúá, tupu yú. Ohy?¹⁹ (p. 62)
- Búndu²⁰ – todos responderam em coro. (p. 62)

A pertinência desta obra prende-se com o facto de, para além de apresentar traços que traduzem a dimensão nacional da literatura angolana, o mesmo texto remete, entretanto, para a ideia segundo a qual os provérbios e as adivinhas estão fortemente presentes nos serões e nas sessões de educação informal das crianças e dos jovens e estão na base de toda a lógica da composição literária para as crianças e adolescentes.

¹⁵ – Qual é a coisa, qual é ela que não se pode conter num punho fechado?

¹⁶ – É o carvão em brasa.

¹⁷ – Anda caminhos, sobre montanhas, desce por vales e desfiladeiros, sempre com o pedaço de carne na boca. O que é?

¹⁸ – São as sandálias ou os sapatos.

¹⁹ – Está ali, mas está simultaneamente aqui. O que é?

²⁰ – É o nevoeiro.

3.3. Operacionalização do conceito de oratura/angolana

Segundo os pressupostos da teoria e da historiografia literárias, o património literário da humanidade resultou e tem resultado da tradição oral dos diferentes povos do planeta. Com base neste pensamento apriorístico, tenciona-se fundamentar, teoricamente, que Angola não é uma exceção a esta regra e, por isso, a sua produção literária, isto é, a composição de todo o seu sistema literário está alicerçada na lógica dos saberes endógenos e, por conseguinte, da sua oralidade.

Vale realçar que o que se busca nesta parte do terceiro capítulo da tese é, por um lado, a operacionalização do conceito em abordagem e, por outro, trazer ao de cima, de forma sucinta, a principal produção teórica relativa à oralidade angolana.

3.3.1. Sobre o conceito de oratura

Conforme se teve a atenção de referir no ponto anterior, antes de se enveredar pelos meandros da oratura angolana, importa discorrer pelas diferentes opções terminológicas em torno da designação do património cultural em apreço.

O termo *literatura oral* terá sido criado para a designação de um repertório de narrativas, poemas, veículos de manifestações filosóficas e culturais de fundo literário, transmitida oralmente, isto é, por processos não grafados (Guerreiro e Mesquita, 2011; Sebillot, 1881).

Utiliza-se a expressão *literatura popular de tradição oral* para designar “o vasto conjunto de textos produzidos pelo povo e que são por ele transmitidos de viva voz. Engloba os contos, as lendas, os mitos, as quadras, os romances, os provérbios, as lengalengas, as orações, as fórmulas mágicas, etc. (Alexandre Parafita, (2000, citado por Guerreiro e Mesquita, 2011, p. 153)”.

Essa literatura popular, que comporta todo um conjunto de traços semióticos e práticas significantes de natureza linguística e discursiva, orais (que podem ser recolhidas e grafadas), trabalhadas pela função poética, conforme as condições próprias de cada género, que são tanto produzidas como aceites e, logo, transmitidas pelo povo e para o povo, individualmente ou em grupo, é uma fonte inesgotável do capital simbólico de um povo (Guerreiro e Mesquita, 2011).

Segundo Nunes (2009, p.33):

literatura popular associa uma entidade social que a maior parte das vezes não usa escrita para representar a sua arte verbal. Para a autora, literatura popular significa aquela literatura que exprime, de modo espontâneo e natural, na sua profunda genuinidade, o espírito nacional de um povo.

Contudo, na mesma linha de pensamento, encontrar-se-ão, ainda, estudiosos que preferem utilizar a designação de *literaturatradicional* em detrimento de *popular*, quando se referem ao conjunto de narrativas de tradição oral (Guerreiro e Mesquita, 2011).

Sendo que “a oratura, neste contexto, surge por oposição, em extensão e significado ao conceito de *literatura*, marcadamente voltado para a tradição escrita, para letra, para uma componente visual e gráfica”, isto é, de acordo com Nunes (2009, p. 31), depreende-se, portanto, a ideia segundo a qual o termo *oratura* surge da necessidade de se separar a produção literária de tradição oral da produção literária cujo pendore é a linguagem verbal escrita.

É bem sabido que, não obstante haver aqui uma separação dos conceitos de *literatura* e *oratura* em que o primeiro se fundamenta na escrita e o segundo na oralidade:

(...) não raras vezes, interagem, visto que muitos textos, antes de circularem oralmente, já tiveram um registo escrito e o contrário também se observa. Assim, pensamos que o conceito *oratura* traduz esta interação, associando, num fenómeno de amálgama lexical, os lexemas “oral” e “literatura” (Nunes, 2009, p. 41).

Importa, portanto, reter que, para a referenciação de um mesmo *significado*, a fundamentação teórica relacionada sugere uma variedade de termos, nomeadamente, tradição oral, literatura tradicional, literatura popular, oratura, etc. Todavia, interessa a esse estudo compreender como se consubstancia a influência deste capital simbólico endógeno sobre a composição do sistema literário angolano.

3.4. Oralidade e escrita nas literaturas africanas: caso do sistema literário angolano

Remetendo para uma visão menos geral, em África, a oralidade ocupa um lugar importante. Em muitos espaços é ainda o meio mais importante para a divulgação e inculcação de valores sociais, morais, filosóficos e religiosos. É o meio fundamental para a transmissão de conhecimento de uma geração à outra. Entretanto, é na oralidade onde muita coisa ainda se conserva (Ki-Zerbo, 1999). Deste modo, a literatura angolana, como é o caso de alguns escritores, rebusca-se algumas marcas peculiares da oralidade de modo a dividir o espaço com a prática da escrita. Neste intuito, quando se fala em oralidade, quer-se aludir a algumas particularidades do universo oral que se apresentam no domínio da escrita.

O que se pode entender por oralidade? Em que níveis se diferencia da escrita? Além de não constituir um objetivo, seria uma tarefa bastante árdua, se se propusesse abordar de forma cabal a oralidade. Porque ela é um rio de diferentes afluentes. Contudo, tem-se em conta que quer a oralidade, quer a escrita apresentam as suas particularidades comuns. Facto que permite distinguir uma coisa da outra.

No domínio literário, pelo que se verifica, há um *apartheid*. Divide-se a literatura em duas partes. Num lado, está a literatura oral, que é tida como a medíocre. Quer dizer, a menos boa. Noutra parte, está a literatura escrita, tida como a mais organizada em sentido estético e linguístico. A sua literariedade é mais complexa e trabalhada, pelo facto de existir um sujeito criador. Diante disto, a literatura oral é cada vez mais subjugada. Mas é preciso ter em conta que “o inautêntico e a desorganização existem tanto na literatura oral como na escrita” (Saraiva, 1975, p. 107, p. 105). Portanto, “o desprezo e a desatenção em relação à literatura dita popular é muito mais do que um desprezo e uma desatenção de ordem literária: é o desprezo e a desatenção ao homem popular.”

A literatura oral diferencia-se da escrita em diversas particularidades. Cada uma delas segue um princípio orientador, embora ambas tenham o mesmo denominador comum: a literatura, ou seja, a utilização e a apropriação da linguagem literária. Contudo, se de um lado impera a oralidade, do outro lado, predomina a escrita e os seus moldes essenciais.

É indubitável que a oralidade e a escrita possuam particularidades distintas. Enquanto a primeira se confina, geralmente, à voz, a segunda apega-se à grafia como seu suporte de realização. Embora se verifique a passagem de textos orais à escrita, é necessário ter-se em consideração que esta última não é uma voz registada. Por outro lado, “a voz não é um som privado de registo” (Zumthor, 1997, p. 70). E a transposição da oralidade à escrita vem cada vez mais enfermando os textos de natureza oral (Judice, 1995: 119). Ademais, há a tentativa de adaptação das técnicas orais no discurso escrito. Isso é evidente no âmbito da literatura angolana, principalmente em escritores tais como Luandino Vieira, Uahenga Xitu e Boaventura Cardoso. No domínio da poesia encontra-se o Viriato da Cruz (Macedo, 1989; Riaúzova, 1986).

A valorização da oralidade, em África, longe de significar apenas um meio de comunicação, reluz uma maneira de preservar a sabedoria da ancestralidade. Nesse sentido, “a palavra transmitida na oralidade conduz à herança ancestral tão valorizada por esta cultura” (Nascimento e Ramos, 2011, p. 457).

Para que se apontem, não contraditoriamente, as particularidades específicas dos textos orais e dos textos escritos, é necessário que se tenha em conta as características axiais da oralidade, bem como as da escrita.

São diversas as elucidações sobre a origem da oralidade e da escrita. Porém, não mergulhamos nas achegas míticas que as envolvem. Procura-se, antes, descrever as particularidades essenciais de ambas, a fim de que se possa destacar, de maneira mais precisa, os seus respetivos traços (Tito, 2018).

Diferentemente da escrita, a oralidade remete-nos diretamente para a voz, ou seja, para aquilo que é falado. Neste âmbito, porém, o suporte de transmissão passa pelo som que culmina na fala²¹. Por causa disso, a voz possui um modo de existência específico, valendo-se do poder mágico da palavra (Meireles, 1983).

Seria impossível apontar para todas as características que dizem respeito à oralidade. Mas sabe-se que ela é caracterizada, normalmente, por um lado, por um estilo de linguagem mais familiar, facultando uma manifestação natural²², por outro lado, pela

²¹ Charles Malamoud tem toda razão ao afirmar que os sons precedem as palavras; vide Charles Malamoud. “A voz e o sagrado”, in *Grande Atlas das Literaturas*. s/l: Página Editora, 2000, p. 79. Isto significa que na oralidade há uma espécie de hierarquia, onde tudo tem início no som ou pronúncia; (som – palavra – frase).

²² Essa naturalidade que é uma forma particular da oralidade não significa uma liberdade diante da

utilização harmónica de refrões, repetições, assonâncias, paralelismos, e pela exploração sistemática de elementos adequados.

Visto que os textos orais se põem ao serviço da memória, apoiam-se na força evocadora da repetição sucessiva de uma mesma frase, ritmada ao mesmo tempo pelo número constante de sílabas e pela estruturação melódica dos sons, o que facilita a memorização dos textos da tradição oral (Halbwachs, 2006; Bosi, 2004). Entretanto, estes textos mais velam do que revelam, por isto convidam a partilhar entre o auditório a procura do sentido, tendo, por isso, uma estrutura de tipo dialógico. Por outro lado, os textos da literatura oral não estão, como a escrita, limitados a uma elite; que tende a desvalorizar aqueles textos de registo oral tais como os provérbios, as canções, as adivinhas, as fábulas e outros textos desta natureza²³:

escrita é uma coisa, e o saber, outra. A escrita é a fotografia do saber, mas não o saber em si. O saber é uma luz que existe no homem. A herança de tudo aquilo que nossos ancestrais vieram a conhecer e que se encontra latente em tudo o que nos transmitiram (Tierno Bokar, citado por Bâ, 2010, p. 167).

Essa assertiva incontestável demonstra a dependência da escrita em relação à oralidade. É nesta que assenta o conhecimento latente. Portanto, sem a voz e a fala não pode haver sinais harmónicos que dariam sustento aos sinais gráficos. Por este facto, a escrita constitui a fotografia do saber. Em outras palavras, é a sombra do corpo da oralidade. Entretanto, sem esta, a primeira não tem uma plena realização. Assim sendo, a oralidade é o elemento primário, e a escrita, o secundário. Todavia, “o que acontece na escrita é a plena manifestação de algo que está num estado virtual, algo de nascente e incoativo, na fala viva, a saber, a separação da significação relativamente ao evento (Ricoeur, 1976, p. 37).”

Será que a escrita é a solução para manter vivos os textos orais? E se assim for, como será a natureza da oralidade? Que medidas devem ser adotadas para os passar cuidadosamente de uma geração à outra? Quais são as técnicas, ou até estética, recomendáveis para que se possa fazer a junção entre a oralidade e a escrita? Deixemos que o futuro dê respostas satisfatórias a essas questões. Mas, desde já, podemos afirmar

manifestação linguística. Há regras estabelecidas que devem, no entanto, ser tidas em conta para que a comunicação surta o efeito desejado.

²³ Ver, por exemplo, Jean Vansina. “A tradição oral e sua metodologia”, in *História Geral de África – Metodologia e pré-história de África*, pp. 139-140.

que a passagem da oralidade à escrita tem fragilizado muito a pureza dos fatores primários da oralidade. Na maior parte dos casos, porém, faculta que os textos orais percam cada vez mais espaço em relação aos textos escritos.

Por mais que o processo de escrita desses textos ampute a naturalidade da oralidade, nunca se conseguirá destruir a essência da literatura oral. Mas, para que esse facto se torne evidente, é necessário conhecer as verdadeiras marcas da oralidade, pois só desta maneira poder-se-á preservá-la. No entanto, é preciso defendê-la para que ela não seja confinada aos padrões normativos da escrita.

De facto, a escrita está longe de responder aos artifícios que a oralidade exige. Enquanto esta precisa exclusivamente da voz, a outra realiza-se, unicamente, na grafia. E, em conformidade com D. Vasse, “a voz ultrapassa a palavra. A voz não traz a linguagem: a linguagem nela transita, sem deixar traços” (D. Vasse, citado por Zumthor, 1997, p. 13). Assim sendo, a voz (manifestação pura da oralidade) vai muito além daquilo que a palavra grafada pode representar. Mas há que ter em consideração que a oralidade não se reduz à vocalidade. Porque, acompanhando a voz, está presente o gesto, mesmo que se limite a uma simples mímica do rosto, nomeadamente movimentos dos olhos e das sobrancelhas (Dournes, 2000). Esse é o ponto de intercessão entre a literatura oral e a dramatização²⁴. É que a narração dos textos orais exige, maioritariamente, a representação daquilo que se narra. Porém, no momento da sua realização, a oralidade requer verdadeira naturalidade. Por isto nela se manifesta uma linguagem familiar, sem grandes artifícios, faculta para os ouvintes uma compreensão imediata.

Entretanto, entender a natureza da oralidade antes de passar pela estrutura complexa da escrita pode possibilitar uma maior compreensão, e, quiçá, o domínio da escrita. Mas, como classificar a oralidade, principalmente nestes tempos em que, cada vez mais, os textos são transportados da oralidade à escrita?

A transformação, por recolha, dos textos orais em escritos leva ao abandono da sua natureza pura, legitimando, deste modo, “uma classificação da oralidade em pura, mista e secundária”, explica (Zumthor, 1976, p. 76).

²⁴Esse aspeto sobre a aproximação da literatura oral e teatralidade encontra-se descrito mais desenvolvidamente em Corrado Bologna. “Literatura oral e teatralidade” in *Grande Atlas das Literaturas*. S/l: Página Editora, 2000, pp. 84-85.

Neste domínio, a oralidade pura está presente nas sociedades que ignoram a escrita, o que acontece em extensos territórios chamados outrora do terceiro mundo, como vários países africanos. No que diz respeito à oralidade mista, esta coexiste com a prática da escrita. Por último, a oralidade secundária enquadra-se num regime de hegemonia do texto escrito. Nesta, a prática da oralidade entra na esfera da influência da escrita, a ponto de ficar, por vezes, reduzida à declamação dos produtos da escrita. Este último caso é vivido na Europa bem como em algumas partes do território africano que continua abraçada à cultura colonial, e que renega a oralidade em prol da escrita. Esta, como se sabe, possui uma natureza própria, totalmente diferente da oral.

Todavia, a oralidade prima, preferencialmente, pela linguagem familiar. Serve-se da repetição. Uma narrativa pode ser repetida várias vezes, visto que o principal objetivo é que todos se sirvam, sem nenhum obstáculo, do diálogo posto à volta de todos. Pronunciada por determinado orador, em determinado dia e em determinado local, perante determinado auditório (Alexandre, 2000).

A oralidade, nos seus diversos textos, evidencia uma economia do discurso. Porque a memorização não coaduna com exageros de informações. E ainda um outro princípio neste campo é a mobilidade. Isto é, os textos orais são móveis, têm a capacidade de se modificarem, receberem novas características durante o decorrer dos tempos (Cuisenie, 2000).

Neste contexto, a oratura angolana, de modo geral, em princípio, não fazia distinção em termos de alvo, ou seja, o que servia para adultos servia, de igual modo, para jovens e crianças, porque todos tinham a responsabilidade de absorver conhecimento, legado, cultura, etc., para poderem transmitir às gerações vindouras.

3.4.1. Funções da oralidade

Nunes (2009), ao abordar a temática da oratura angolana e moçambicana, caracteriza-as como sendo exemplares e pedagógicas, apresentam código de conduta indígena e, por fim, são de carácter universal. Segundo a autora, o carácter exemplar e pedagógico adquirido pelas narrativas de tradição oral:

Permite a transmissão de todos os valores, quer educacionais, sociais, político-religiosos, económicos quer culturais. O conteúdo semântico destas narrativas

encerra, de forma indirecta, regras e interdições que são transmitidas ao público ouvinte. Este assimila-as e contribui para preservar, deste modo, o bom funcionamento da comunidade. A narrativa funciona como um dos principais veículos de transmissão do conhecimento, conseguindo a ligação entre as gerações de uma mesma comunidade. Torna-se, ao longo do tempo, um meio pedagógico poderoso ao serviço da educação e da formação das gerações mais novas (Nunes, 2009).

3.4.2. A oralidade como código de conduta

Quanto ao código de conduta, Nunes afirma que as narrativas de tradição oral apresentam um código de moral indígena elementar: o justo castigo de faltas como a inveja, a presunção, a desobediência, o egoísmo, o homicídio, e a bondade, a astúcia e a inteligência são recompensadas. São ilustrações do triunfo da sabedoria sobre a força bruta. No grupo de histórias “A sabedoria dos pequenos”, os simplórios, os deserdados, os detestados, acabam por vencer na vida melhor do que os seus perseguidores, os quais muitas vezes se tornam benfeitores. Por outro lado, os Ogros, que representam a força bruta, a matéria sem espírito, são vencidos, castigados pelas suas más ações e geralmente esquartejados (para permitir a evasão das vítimas que eles tinham engolido). A glorificação da sabedoria ou da bondade é o tema de quase todos os contos.

3.4.3. Função universal da oralidade

Vale, ainda, fazer referência ao carácter universal da tradição oral. Cada indivíduo que ouve a narrativa está apto a compreender que os conflitos apresentados na intriga podem perfeitamente ocorrer no próprio universo do grupo de que faz parte. O questionamento e a dúvida colocados pelo ouvinte perante os problemas apresentados comprovam que este reflete sobre o que ouve. Contudo, ao mesmo tempo, todos os elementos da comunidade percebem os conflitos veiculados pelas narrativas. (Nunes, 2009)

3.4.4. Funções pedagógica, cultural e social

As funções pedagógica, cultural e social da oratura funcionam como o portfólio simbólico de uma determinada comunidade. Trata-se, pois, do reservatório de saberes, de dados respeitantes à memória colectiva das comunidades e, por conseguinte, a índole comunocrática e a dimensão colectiva da tradição oral contribuem para a criação de vínculos e do espírito de fraternidade. Pois, esta manifestação cultural alcança crianças, jovens e adultos e todo esse capital simbólico que os textos implicam concorrem para o enriquecimento do património de toda a humanidade (Santos, 2014, p. 55).

A dimensão pedagógica da tradição oral funciona como o canal de comunicação por intermédio do qual a comunidade transmite e partilha todo um conjunto de saberes filosóficos e religiosos, superstições, códigos de conduta que definem princípios morais e éticos necessários para a boa convivência, paz social e/ou comunitária. Neste intuito, considera-se que a oralidade:

(...) Reveste um carácter pedagógico inestimável, funcionando como ponte entre gerações, perpetuando um corpo de conhecimentos quase hereditário, no sentido biológico do termo e constituindo um património universal da Humanidade. Esta manifestação cultural, e arte verbal, congrega, em si, excepcionais poderes ideológicos modeladores, ombreando com a prática escolar erudita, assente na palavra escrita, científica ou não, veiculada pelo edifício escolar. Hoje, a Escola transcende o campo do meramente escrito e reincorpora, paralelamente a outras práticas culturais, o texto oral, virtual e aberto, como ferramenta psicopedagógica e pedagógica, em particular, (Dias, 2012).

3.4.5. Função estética

Fernandes (2018) defende que a literatura tem uma intenção social, a qual se alia um propósito estético-educativo. Portanto, as obras infantis e/ou juvenis devem “ser concebidas, visando não só o deleite e a recreação, mas igualmente a formação”.

Como se pode ver, o aspecto pedagógico está na base da delimitação da oratura ou da literatura para crianças e jovens. Segundo Dias (2012), para alguns autores, o livro infantil terá surgido devido às necessidades pedagógicas escolares específicas, desencadeadas com a emergência da Escola "industrial". Baumgärtner (1978, citado por

Dias, 2012, p. 32) afirma que "o que chamamos especificamente Literatura infantil, isto é, os textos escritos exclusivamente para crianças, tem a sua origem primariamente não em motivos literários, mas pedagógicos."

3.4.6. Classificação

Quanto à classificação, a literatura de tradição oral, de forma geral, revela a existência de muitas obras as quais muitos estudiosos se propuseram em classificá-las. Para este estudo, foram trazidas algumas das mais consensuais. Para a oratura angolana, especificamente, recorre-se às classificações feitas por Estermann, Héli Chatelain e Óscar Ribas.

Luís da Câmara (1984), também citado por (Nunes, 2009, p. 63), apresenta uma classificação de natureza temática: as narrativas de encantamento, caracterizadas pelo elemento sobrenatural, mirífico e miraculoso. As narrativas de animais, tendo estas personagens um comportamento quer antropomórfico, quer natural. As narrativas etiológicas explicam a origem de certos aspectos. As facécias ou patranhas, em que a manha é o elemento caracterizador:

Henri Junod (1996), na obra *Cantos e Contos dos Ronga*, apresenta uma tipologia de cinco categorias para facilitar a compreensão do leitor. Os Contos de Animais, mencionados em primeiro lugar, como sendo a parte mais original e preciosa do folclore ronga. Celebram os feitos da lebre, do sapo da areia, do camaleão, até mesmo da andorinha, nas suas andanças com grandes animais - grandes e estúpidos - tais como o elefante, os antílopes e... o homem. Na segunda categoria, aparecem sobretudo seres humanos, crianças, indigentes, que, pela sua inteligência ou por virtude de auxílio sobrenatural, triunfaram do menosprezo com que eram tratados e obtiveram sucessos milagrosos. Intitulam-se Sabedoria dos Pequenos. A categoria das Histórias dos Papões (Ogros), apreciadas pelas crianças, onde se celebra a sabedoria das criaturas fracas sobre esses monstros horríveis e cruéis. Os Contos Morais, as histórias de onde se extrai uma lição, embora os narradores nem sempre se apercebiam disso e não pensem de modo algum em termos de moral. E, finalmente, os Contos Estrangeiros, compostos sob influência quer de negros de outras tribos, quer de

indianos ou árabes, numerosos na região ou ainda de portugueses. Neste caso, é difícil saber até que ponto estas histórias são autóctones (Nunes, 2009, p.63).

A respeito da oratura angolana, destacam-se, aqui, tal como se fez referência, os trabalhos realizados pelos investigadores Estermann (1917), Chatelain (1964) e Ribas (2002). Os trabalhos destes autores, dois dos quais em atividade missionária, contribuíram para o resgate e (re) conhecimento da literatura angolana de tradição oral.

Estermann (1971) orientou os seus estudos para a literatura oral dos povos do Sudoeste de Angola, que compreendem os grupos etnolinguísticos Nhaneca-Humbe, Herero e Ambó. Ordenou-as em cinco (5) classes, nomeadamente:

- a) estórias da vida quotidiana;
- b) contos de animais;
- c) contos em que intervêm monstros antropófagos;
- d) contos maravilhosos;
- e) e contos que encerram elementos mitológicos.

Héli Chatelain (1964), por sua vez, deixou uma importante obra no domínio da língua Kimbundu cuja primeira versão data de 1894 com tradução para o inglês. Na obra *Contos populares de Angola*, o autor refere que, no folclore africano, predominam as histórias de animais ou fábulas. Enquadra as narrativas em seis (6) classes:

- a) histórias tradicionais de ficção;
- b) histórias reputadas verdadeiras;
- c) narrativas históricas;
- d) histórias com uma certa filosofia moral;
- e) provérbios e anedotas;
- f) poesia, música e adivinhas.

Por último, Óscar Ribas, em *Missosso Vol. 1, 2 e 3* faz o levantamento da oratura angolana, destacando contos, adivinhas e provérbios de origem Ambundu. O autor evidencia que “a literatura oral angolana é rica de beleza. Nela, como enquadramento de uma tradição secular, figuram contos, adivinhas, provérbios, desdéns, imitação de vozes de animais, canções, passatempos infantis, preces, etc.” (Ribas, 2002, p.83). Para esse estudioso da tradição oral angolana, os contos refletem aspetos da vida real na medida em que:

Neles figuram as mais variadas personagens: homens, animais monstros, sereias, almas. Se, por vezes, a acção decorre entre elementos da mesma espécie – facto, aliás mais corrente – outras vezes, no entanto, desenrola-se misturadamente, numa participação de seres diferentes (...) **As adivinhas**, tal como as histórias, é ao serão, quer ao fulgor do luar, quer ao chamejar das fogueiras, ou ainda, nas vigílias obituárias, que se depreendem em grossos e saborosos cachos, numa geral distribuição aos assistentes. Acomodados em esteiras ou luandos, os participantes, designadamente mulheres e crianças, deitados uns, sentados outros, os mais velhos na carícia dos quifunes, voluptuosamente aguçam a imaginação. Lançar intrincada adivinha, arrancar o véu do mistério, eis o clima do pensamento (...) **O provérbio** – sábia reflexão da vida – ocupa o lugar cimeiro da literatura de um povo. Esta verdade, proclamada pelos eruditos, não encontra oposição no arquivo oral dos Angolanos. Inteligentemente condensado, espelha a sabedoria fecundada pela experiência. Daí, como nos demais de outros povos, revestir-se de uma filosofia característica, ora circunspecta, ora jocosa, ora sentimental (Ribas, 2002, pp. 87-97).

Assim, a oratura angolana (fragmentação da africana) apresenta-se como o principal veículo de toda a riqueza cultural da ancestralidade que se revela muito valiosa tanto para as gerações atuais como para as vindouras. Esta manifestação cultural e oral milenar, na sua forma variada, contribui para a educação de criança, jovens e adultos, ajudando-os a definir e a apurar a sua sensibilidade e aguça sempre a inteligência e o espírito crítico.

Nesta senda, a arte da oratura constitui um instrumento de carácter pedagógico, lúdico e moralizante com o intuito de se manterem mais coesas as comunidades, em termos de relações humanas e, de igual modo, estabelecer relações harmoniosas entre seres humanos e o universo circundante. Ressalta-se, portanto, que o património imaterial e oral de Angola é de tal forma rico que acaba por servir de manancial para toda a expressão artístico-cultural nacional, com particular destaque à composição literária moderna.

3.4.7. A tradição oral e a literatura para a infância e juventude

Após a imersão na argumentação teórica relativa ao conceito de tradição oral africana, toda a terminologia à volta desse e à oralidade angolana, em particular, buscase, agora, ao longo do desenrolar desta parte conclusiva do capítulo, o enquadramento teórico da relação do conceito em apreço com a literatura para a infância e juventude.

Neste intuito, parte-se, aprioristicamente, da premissa segundo a qual todo o património literário universal depreendeu do manancial oral. Trata-se da ideia de que a tradição oral sempre precedeu as *belasartes*. Na mesma linha de pensamento, (Guerreiro e Mesquita, 2011p. 154) destacam o seguinte:

(...) as fábulas, lendas, mitos, contos maravilhosos e novelas de cavalaria são narrativas que circulam por via oral e, poderemos dizer, constituem a pré-história da literatura infanto-juvenil. Foi durante séculos que as crianças escutaram as narrativas dos mais velhos em serões junto ao calor da lareira...

Esta relação de ascendência e descendência está fortemente impregnada na literatura para a infância e juventude. Entende-se, entretanto, que grande parte da composição literária para o universo infantil e juvenil resulta da recriação da tradição oral. Em África e em Angola, em particular, este substrato é muito visível e transversal a toda a produção nacional. Assim, tenciona-se fundamentar como a composição deste segmento literário remete toda para a lógica dos contos tradicionais, dos provérbios, formas sintéticas dos contos e dos enigmas populares. A respeito disso, lê-se ainda:

Em Angola, a literatura infantil surge antes da independência, sobretudo de produções e adaptações portuguesas. Para a classe desprivilegiada, com poucas chances de escolarização ou afastada dos grandes centros, uma literatura oral sempre revitalizada e com formas tradicionais sem marcas nitidamente infantis (Lima, 2016, p. 10).

Na realidade angolana, as crianças e jovens entram em contacto com a oratura antes mesmo de estarem inseridos no sistema de educação e ensino. A oratura é ocidental em que as histórias são contadas às crianças antes de adormecerem.

A pertinência desta forma particular, que serve de substrato da maioria esmagadora da produção literária para o público infantil e juvenil, tem que ver com a ideia segundo a qual as crianças que convivem, desde tenra idade, com as rimas infantis,

lengalengas, trava-línguas, canções, adivinhas e todos os demais géneros de literatura oral tradicional, com destaque para os contos maravilhosos, são mais capazes, intelectualmente, do que aquelas que crescem à margem desse convívio (Dias, 2012).

Todavia, para além da absorção direta deste reservatório simbólico por parte das crianças e jovens em comunidades mais voltadas para os costumes e tradições locais, inspirada nesta forma de manifestação cultural, a literatura infantil e juvenil angolana é ricamente representativa repositório oral dos diferentes subgrupos étnicos que compõem mosaico sociocultural angolano. Esta ideia é corroborada na passagem que segue:

Recriação do real fantástico e maravilhoso da oralidade, quer dizer, os *diquixes*, *kifumbes*, o *mayado*, que devem constituir elementos de inspiração para a produção literária infantil. São muito importantes os vários aspectos apresentados, pois contribuem para a formação da Consciência Nacional, levam as crianças a conhecer e amar as nossas tradições culturais, a nossa terra, os seus usos e costumes, jogos, enfim a conhecer e amar o nosso continente e, aos poucos, serem possuidores de uma preparação que lhes permita compreender as várias obras da literatura universal (Lima 2016, pp. 34-35).

Porém, tal qual ficou evidente em desenvolvimentos anteriores, não existe, até ao presente momento, uma nítida distribuição etária dos diferentes géneros da literatura de tradição oral. Com efeito, os mesmos textos são transmitidos aos ouvintes mais jovens em sessões especificamente organizadas para eles. Com o passar dos tempos e com a atenção específica ao público em apreço, a partir do momento em que Angola alcança a independência, havendo necessidade de emancipar o sistema educativo do padrão do colonizador, tendo em conta a sistematização e organização da educação e ensino, em função da faixa etária, é que houve uma necessidade emergente de se seleccionar e recriar a oratura, produzindo textos em função da faixa etária das crianças. Desta forma, muitos contos, lengalengas, advinhas, etc., assumiram a forma escrita de tal modo que a moderna literatura angolana para crianças e jovens apresenta características da oralidade (Lima, 2016).

Portanto, vale ressaltar que no que, não obstante a inexistência de uma oratura específica para crianças e jovens, no que diz respeito à recolha, recriação e transcrição desta forma de manifestação cultural, a nível da moderna literatura infantil e juvenil angolana, ficam visíveis alguns elementos muito recorrentes. Trata-se, pois, de aspectos imaginários, da presença do maravilhoso, a prevalência de seres fantasmagóricos sobre

os seres humanos, tais como: ogres, *muquixe*, sereias, etc., a linguagem impregnada de marcas da oralidade e do coloquial, com o protagonismo de animais, muitos dos quais, com referência universal, nomeadamente, cágado, raposa, leão, coelho, elefante, lebre, camaleão, etc.).

CAPÍTULO IV – CÂNONE LITERÁRIO E CÂNONE ESCOLAR NO ENSINO

PRIMÁRIO EM ANGOLA

Nesta fase do desenrolar da investigação, o quarto capítulo da tese debruçará sobre o cânone literário e cânone escolar, isto é, aquelas obras e respetivos autores consagrados não só por prémios literários, mas também pela história e antologias literárias e que, por conseguinte, acabam por preencher os programas de língua e leitura no contexto escolar. Por outro lado, tratando-se de literatura com enfoque no ensino, a título de contextualização, é trazido à luz o panorama do sistema educativo angolano com maior incidência sobre o ensino primário.

4.1. Cânone literário

Nesta aceção de regras de gramática, podemos considerar, a título de exemplos, “cânone alexandrino”, uma lista, organizada pelos gramáticos alexandrinos, daqueles que seriam considerados os melhores clássicos gregos (Costa, 2013, pp.33-38).

Depreende-se, assim, que o cânone é, segundo estes entendimentos, “capital cultural e, portanto, tais perspectivas equacionam a importância dos fatores de natureza humana, cultural, social e ideológica, sem excluir a eventualidade de o potencial intrínseco de determinados textos poder configurar-se ou ter-se configurado como relevante” (Costa, 2013, p.46).

Do ponto de vista da exegese bíblica, importa destacar aqui que os textos sagrados reconhecidos se afirmam como textos canónicos, por oposição aqueles que, excluídos, passaram a incluir o *corpus* de textos apócrifos (Costa, 2013). No mesmo intuito, sublinha-se que o cânone literário:

Entendido como um conjunto de autores e de textos preeminentes e modelares, cuja riqueza os torna dignos de serem lidos e estudados nas classes das escolas – ideias presentes na verdadeira e na falsa etimologia da palavra *classicus* -, não é uma invenção voluntarista de quaisquer instituições ou indivíduos com capacidade de intervenção e de prescrição em matéria de gosto estético-literário. O cânone literário corresponde à necessidade, sentida e expressa em todos os tempos, de cada comunidade cultural preservar, organizar e ordenar a sua memória, o seu passado e a sua herança linguístico-literária. O cânone é, por isso mesmo, uma seleção de autores e de textos aos quais se atribui um elevado valor intrínseco e patrimonial e uma correlativa autoridade nos planos do uso da língua, dos critérios do gosto estético e das representações simbólico-imaginárias. Por outras palavras, o cânone literário co-envolve sempre, de modo implícito ou explícito, uma dimensão valorativa (dimensões que estão ambas presentes no significado etimológico de *Kanōn*) (Silva, 2010, p.243).

Tal como se pode depreender a partir do pensamento de Aguiar e Silva acima exposto, o conceito de cânone remete, até certo ponto, para o conceito de clássico. Neste intuito, clássico é o que revoga a diferença das mutações do tempo e a sua oscilação de gosto; é acessível de maneira imediata, não por aquela espécie de contato elétrico que, de vez em quando, celebra uma produção contemporânea, e na qual se consuma

instantaneamente o vislumbre de sentido superador de toda a expectativa consciente. Mais que nada, o clássico é a consciência da permanência, do significado imperecível, independente de qualquer circunstância temporal, consciência na qual designamos algo como clássico. Ele é uma espécie de presença intemporal, que concede contemporaneidade a cada um dos presentes. “O clássico é um abolidor das dimensões espaciais e temporais” (Lima, 2016, p. 80).

Desta feita, temos a reter, a partir dessas posições tomadas, no que diz respeito ao conceito de cânone literário, que se trata de um processo seletivo de autores e textos literários que se prende com critérios estabelecidos pelos canonizadores. Esses critérios correspondem a necessidades de determinados contextos e, ao contrário dos textos que compõem a bíblia sagrada, a escolha de textos literários para fins que se justificam obedece a uma flexibilidade. Pois, permite uma abertura para que, em função do tempo e da mudança dos contextos, se insiram, se suprimam ou substituam determinados textos. Assim sendo, o referido processo de seleção implica sempre a exclusão de textos que não se enquadram nos critérios pré-estabelecidos. Todavia, os textos que ficam de fora não podem ser encarados como apócrifos, uma vez que, dada a flexibilidade do *corpus* literário canonicamente constituídos, se pode contar com a possibilidade de virem a ser inseridos futuramente.

4.2. Cânone escolar

Apresentado o conceito de cânone literário, procurar-se-á, a seguir, compreender como este processo se desenvolve no contexto escolar. Com efeito, pretende-se trazer algumas ideias que remetem para os critérios que estão na base da constituição ou reajustamento de um cânone literário escolar.

O estabelecimento do cânone enquanto instituição social dever-se-á à escolarização da literatura moderna, durante o século XIX. Com a generalização da escolaridade obrigatória, nas sociedades ocidentais, a escola e, em particular, a aprendizagem da leitura, associada a uma seleção de autores e de textos, passou a funcionar como o fator determinante de fixação e transmissão de cânones. Mais recentemente, o «conceito» de cânone adquiriu visibilidade crítica no seio dos estudos literários, organizados como disciplina, e acedeu à condição de problema central, não só do campo de conhecimentos, como também da estrutura institucional que o suporta (Silva e Costa 2017).

Refletindo sobre o conceito, a formação, as funções e os objetivos do cânone literário (escolar), considera-se a seguinte definição:

corpo de autores e obras artefactos de um fazer internacional e um conjunto de normas, regras ou convenções discursivas, estéticas e culturais, seja para conservar e reproduzir aquele corpo como um legado projetável, seja para acrescentar por inovação, ampliação ou substituição. Desse conjunto normativo, podem deduzir-se procedimentos para ler e escrever, para compreender e exprimir, comunicar e fazer o que nunca está feito ou feito-acabado, perfeito. O cânone é aberto e imperfeito; a literatura é também o fazer dessa imperfeição. Porque a literatura não é o cânone. O cânone é [...] a melhor literatura ou o melhor da literatura, tal como é legitimado pela tradição e por várias comunidades profissionais (científicas, interpretativas ou estéticas), para tal socialmente autorizadas. No caso [...] de um cânone escolar, trata-se do que da literatura consideramos, num dado período histórico, ser ensinável a/e apreensível por uma determinada comunidade educativa, uma comunidade determinada em termos etários, de grau de formação escolar, ou genericamente em termos socioculturais (Gusmão 2008, citado por Silva e Costa, 2017, pp. 231-304).

Nesta perspectiva, a ideia de que o cânone aspira a uma lista de autores e de obras considerados modelos de mestria e perfeição, seja à escala nacional, seja à escala ocidental, seja à escala universal, a sua estabilização, sempre a entender em termos flexíveis e abertos a sucessivas incorporações, supõe a passagem do tempo, a filtragem pela consciência coletiva e a inserção em coordenadas civilizacionais, a existência e funcionamento de critérios de valor identitários e estéticos, uma tradição analítica de comentários e uma história cultural, e, provavelmente, uma tensão dinâmica com sucessivos contra cânones, (Silva e Costa, 2012).

Segundo Ceia (2004, p. 123), os estudos literários de um país podem ser orientados em duas direções:

1. Uma via cronológica, que remete para abordagem historicista da literatura;
2. Uma via temática que remete para questões sociopolíticas, históricas e económicas recriadas na obra literária.

Deste modo, o sistema educativo é entendido como uma autoridade com legitimidade de avaliar e decidir sobre os textos a serem seleccionados na constituição do *corpus* literário que se pretende perfeito para literacia literária e formação de sujeitos leitores de determinado contexto social. Entendimento complementar destaca a ideia de que:

A regulação canónica da cultura linguístico-literária de uma comunidade exerceu-se em todos os tempos através de *metatextos* – tratados de gramática, de retórica e de poética, comentários, ensaios de crítica literária, manuais de história literária, antologias, etc. – produzidos por agentes institucionais e individuais aos quais se reconhece autoridade e legitimidade para tanto: academias, universidades e escolas em geral, filólogos, críticos e teorizadores literários, historiadores da literatura, etc. Os manuais de história literária e as antologias têm constituído, ao longo dos séculos XIX e XX, instrumentos poderosos de canonização, ora projetando uma luz brilhante sobre alguns autores, ora obscurecendo outros, ora esquecendo-se de uns tantos ... toda a história literária pressupõe uma antologia e toda a antologia repousa sobre uma história da literatura (Silva, 2010p. 244).

Com base no acima exposto, compreende-se nitidamente a pobreza a que se assiste em Angola no que diz respeito à teorização, à crítica e o presumível inventário literário de obras para crianças e jovens. Se, por um lado, alguns autores empenham-se heroicamente para a produção de textos para o universo infantil e juvenil, por outro lado, a academia relegou a atenção a esse segmento do sistema literário para plano algum. Por conseguinte, até hoje, regista-se um grande hiato entre a escola e a literatura para a infância e juventude. Daí a pertinência do objeto de estudo desta tese que busca selecionar e propor um corpus literário para o ensino primário em Angola.

4.3. Literatura infantojuvenil

Em primeiro lugar, gostávamos de apresentar o conceito de literatura infantil segundo vários autores. Pois, é a partir desta que, seguidamente, chegaremos a compreender a outra.

A literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenómeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização (Coelho, 2000, p. 27).

A este propósito, denota-se o seguinte:

A literatura infantil é destinada especialmente às crianças entre dois a dez anos de idade. O conteúdo de uma obra infantil precisa ser de fácil entendimento pela criança que a lê, seja por si mesma, ou com a ajuda de uma pessoa mais velha. Além disso, precisa de ser interessante e, acima de tudo, estimular a criança (Lima, 2012, pp. 5-6).

Para Basso (2015), a literatura infantil encontra-se dividida em dois momentos fundamentais – *a escrita e a lendária, oralidade*. Para a autora, a lendária surge da necessidade iminente que tinham as mães de se comunicar com os seus filhos, de contar coisas que os rodeavam, sendo estas apenas contadas, não sendo registadas por escritos, ou seja, aquela que ocorre durante o período de gestação e depois dele, digamos, uma espécie de literatura oral. Já a outra fase, a da escrita, entretanto, surge no século XVII, aquando da escrita das histórias contadas oralmente.

No entender de Rocha e Lopes (2016), tem-se como verdade que o surgimento da literatura infantil no contexto mundial ocorreu no século XVII, com Charles Perrault e a publicação de *Contes de ma mère l'oyé* (1697). As lendas e tradições folclóricas transmitidas oralmente de geração em geração foram as principais fontes inspiradoras do trabalho desse intelectual francês. O resultado foi uma grande atração por parte das crianças por essas histórias, que acabaram por constituir-se a primeira grande expressão da literatura infantil no Ocidente.

Ainda, foram escritas histórias que vieram a ser englobadas como literatura também apropriada à infância: as fábulas, de La Fontaine, editadas entre 1668 e 1664, por exemplo.

A literatura deixou de ser apenas um jogo verbal para se caracterizar pela busca do conhecimento, passando a ser usada para instruir. Os livros tornaram-se, então, quase como manuais, pois a preocupação didática passou a ser uma das características dos novos tempos. E, assim, esse singular fazer literário passou a servir para a divulgação de novos valores, servindo, ao mesmo tempo, para serem alcançadas finalidades pedagógicas (Rocha e Lopes 2016).

A importância destinada à literatura infantojuvenil é algo relativamente recente. Somente no século XIX a escola começou a se organizar e o livro didático, agora mais aperfeiçoado, deu outra forma ao ensino, principalmente ao da leitura de literatura infantojuvenil. Até então, as crianças e os jovens não se podiam valer de uma literatura dedicada totalmente a eles, o que fazia com que lessem obras endereçadas aos adultos ou, na maioria das vezes, nada lessem (Biasioli, 2007).

A literatura infantojuvenil “enriquece as próprias ideias, uma vez que impulsiona o pensamento, a capacidade de identificar, a vontade, a fantasia, a simpatia, etc. (Hartman, 1990, p.05) ”.

Conforme vimos, a literatura infantojuvenil pode ser compreendida como uma criação de textos literários destacados a dois tipos de leitores (crianças e jovens), com a finalidade de introduzir, desde cedo, as crianças ao hábito de leitura, para que as mesmas possam cultivar e valorizar esta ferramenta primordial de ensino na fase adulta.

4.3.1. Literatura infantojuvenil Angolana

A literatura angolana é fortemente caracterizada pelo compromisso que a mesma tem com a sociedade, isto é, veicula, no seu universo estético-artístico, temas relacionados com a cultura e com a história do país. Ou seja, “representa uma manifestação do espírito, cuja abordagem não pode ficar-se pelo valor estético” (Todorov, 1995, citado por Mata, 2010, p. 27). A literatura infantojuvenil angolana, particularmente, sendo ramificação daquela, não foge desse pressuposto, “ela deve ser concebida, visando não só o deleite e a recreação, mas igualmente a formação”. (Fernandes, 2008, p.2).

Tabela 1 – Obras e autores da Literatura Infantil Angolana

Obras	Autores
<i>A montanha do sol</i> <i>A trepadeira que queria ver o céu azul e outras histórias</i> <i>...E nas florestas os bichos falaram...</i>	Eugénia Neto
<i>A montanha da água lilás; fábulas para todas as idades</i> <i>As aventuras de Ngunga</i>	Pepetela
<i>Os meninos de Huambo</i>	Manuel Rui e Rui Mingas
<i>Quem me dera ser onda</i> <i>Conchas e búzios</i> <i>Da palma da mão: estórias infantis para adultos</i> <i>Ombela (Edição bilingue português umbundu)</i> <i>Alegria e a Girafa</i>	Manuel Rui
<i>Alegria e a girafa</i>	Manuel Rui e Martinho da Vila
<i>A cidade e a infância</i> <i>A guerra dos fazedores de chuva com os caçadores de nuvens. Guerra para crianças</i> <i>Kapapa: pássaros e peixes,</i> <i>Kaxinjengele e o poder; uma fábula angolana</i>	Luandino Vieira
<i>Bola com Feitiço</i>	Uanhenga Xitu
<i>A bicicleta que tinha bigodes</i> <i>Ynari, a menina de cinco tranças.</i> <i>O leão e o coelho saltitão</i> <i>O voo do golfinho</i>	Ondjaki
<i>A girafa que comia estrelas</i> <i>Estranhões & Bizarrocos (estórias para adormecer anjos)</i>	José Eduardo Agualusa
<i>As lágrimas do Rei-sol</i> <i>Nzamba – O rei sou eu</i>	John Bella
<i>A união faz a força</i>	Alice Berenguel
<i>As férias de Yahula</i>	Kanguimbo Ananás

<i>O regresso de Kambundu</i>	
<i>O soba kangueia e a palavra</i>	
<i>O voo das 4 aves</i>	Fernando Costa Andrade
<i>Kibala o Rei Leão</i>	
<i>O cubo amarelo</i>	Gabriela Antunes
<i>O Fumo e o Vento Não Casam</i>	
<i>A abelha e a flor do campo e kalimba (2 contos)</i>	
<i>As amigas em Kalandula</i>	Maria Celestina Fernandes
<i>A árvore dos Gingongos</i>	
<i>A Estrela que Sorri; poesia</i>	
<i>A colher e o génio do canavial</i>	
<i>A Kianda e o Barquinho de Fuxi</i>	
<i>A Raposa e a Perdiz</i>	
<i>O Maboque Mágico e Outras Histórias</i>	Cremilda de Lima
<i>Missanga e o sapupo</i>	
<i>O balão vermelho</i>	
<i>O “nguiko” e as mandiocas</i>	
<i>Tambarino dourado</i>	
<i>As sete vidas de um gato</i>	
<i>Estórias do leão velho</i>	
<i>O velho das quatro tranças</i>	
<i>Quitubo, a terra do arcoíris</i>	Dario de Melo
<i>No país da brincaria</i>	

A literatura, em Angola, começa a conhecer a sua organização um mês depois da proclamação da independência nacional, isto é, a 10 de Dezembro de 1975, data da proclamação da União dos Escritores Angolanos (UEA), por um punhado de cidadãos, alguns já reconhecidos escritores, como António Agostinho Neto, António Jacinto, Luandino Vieira, Arnaldo Santos, Artur Pestana (que usa o apelido de guerra Pepetela, que significa pestana em kimbundo), Agostinho Mendes de Carvalho (de nome kimbundo Uanhanga Xitu), Manuel Rui Monteiro e outros tantos, alguns ainda desconhecidos. Apenas uma mulher subscreveu a acta constitutiva da UEA, essa mulher é Maria Eugénia Neto, esposa de Agostinho Neto, que fazia parte da lista de escritores sem obra publicada na altura. Agostinho Neto foi eleito primeiro presidente da

Assembleia-Geral da União dos Escritores Angolanos, tendo a tomada de posse tido lugar a 24 de novembro (Fernandes, 2011, citado por Ananaz, 2016).

Vale realçar que, dentre os membros fundadores da União dos Escritores Angolanos, encontramos alguns que já, naquela altura, haviam dedicado parte do seu tempo e mestria para publicar para o público infantil e/ou juvenil, nomeadamente, Manuel Rui Monteiro, Artur Pestana e Maria Eugénia Neto.

Assim, salienta-se ainda que:

Aqueles que escreviam e guardavam seus textos em gavetas, os que queimaram o tempo preenchendo folhas de cadernos durante o cativeiro nas masmorras coloniais e no exílio, ou nas zonas de guerrilha libertadas saíram do anonimato. A UEA foi, de facto, a primeira editora angolana, tendo publicado no início obras de grande valor literário e em grandes tiragens. Do lado das pessoas houve grande entusiasmo, havia a ânsia de conhecer a literatura angolana escrita pelos próprios angolanos, e mesmo os que não sabiam ler adquiriam livros, talvez com a esperança de em pouco tempo poderem lê-los, visto que a tarefa de alfabetização conheceu grande dinamismo e adesão populacional durante o regime socialista que vigorou nos primeiros anos de independência (Fernandes citado por Ananaz, 2016, pp.12-13).

Foi deste modo que, no dia 01 de dezembro de 1977, o Conselho Nacional de Cultura fez sair a obra infantil *A Caixa*, da autoria do escritor Manuel Rui, para comemorar o 1º de Dezembro, o Dia do Pioneiro Angolano. O livro, *A Caixa*, de Manuel Rui Monteiro foi o primeiro livro infantil escrito no período pós-independência (Fernandes, 2011, citado por Ananaz, 2016).

Cremilda de Lima (2016), em conformidade com Ananaz (2016), diz, a respeito do percurso da Literatura Infantil Angolana, que os primeiros autores e os respectivos livros são: Maria Eugénia Neto - *E nas florestas os bichos falaram*; *As nossas mãos constroem a liberdade* e *A formação de uma estrela e outras histórias na terra* publicados em 1972 e 1979; Pepetela - *As aventuras de Ngunga*, também publicado em 1972; Manuel Rui Monteiro - *A caixa* publicado em 1977.

4.3.2. Literatura infantojuvenil da CPLP

Segundo Ribeiro (2016), literatura infantil é vista, às vezes, como uma literatura menor. O mesmo autor afirma também que a literatura infantil é aquela que faz a ponte entre a imaginação infantil e o mundo das palavras.

Falar sobre a Literatura infantojuvenil da CPLP constitui um trabalho muito exaustivo, principalmente quando se pretende analisar as temáticas das obras produzidas e veiculadas nos países de língua oficial portuguesa. Assim sendo, pretendemos, neste ponto, não fazer um estudo profundo sobre as literaturas para a infância e juventude desta comunidade linguística, relativamente às temáticas que as mesmas encerram, mas apresentar uma lista de escritores angolanos, brasileiros, cabo-verdianos, moçambicanos, são-tomense cujas obras são de carácter infantojuvenil.

4.3.3. Literatura infantojuvenil Brasileira

De acordo com Silva (2011), prefaciando a obra *A Literatura infantil e juvenil hoje: Múltiplos olhares, diversas leituras*, a literatura infantil e juvenil, no Brasil, é imensa e multifacetada.

No Brasil, a produção cultural para a infância e juventude, em especial a literária, cresceu exponencialmente a partir de 1970. Cresceu em quantidade e qualidade, tornando cada vez mais refinado o vasto menu de obras. Vale lembrar que tal refinamento, tendo como norte o respeito ao imaginário infantojuvenil, encontra em Monteiro Lobato o seu artesão primeiro e maior (Silva, 2011).

Tabela 2 – 25 Clássicos da Literatura Infantojuvenil Brasileira (Ribeiro, 2016)

Obras	Autores
<i>Reinações de Narizinho</i>	Monteiro Lobato
<i>A bolsa amarela</i>	Lygia Bojunga
<i>Chapeuzinho Amarelo</i>	Chico Buarque
<i>A Operação do Tio Onofre</i>	Tatiana Belinky
<i>Bisa Bia Bisa Bel</i>	Ana Maria Machado
<i>A Arca de Noé</i>	Vinícius de Moraes
<i>Lúcia Já-Vou-Indo</i>	Maria Heloísa Penteadó
<i>O Gênio do Crime</i>	João Carlos Marinho

<i>Xisto no Espaço</i>	Lúcia Machado de Almeida
<i>Marcelo, Marmelo, Martelo</i>	Ruth Rocha
<i>A Bruxinha Atrapalhada</i>	Eva Furnari
<i>Uni Duni Tê</i>	Angela Lago
<i>O Fantástico Mistério da Feiurinha</i>	Pedro Bandeira
<i>Pluft, o Fantasminha</i>	Maria Clara Machado
<i>A Fada Que Tinha Ideias</i>	Fernanda Lopes de Almeida
<i>A Vida íntima de Laura</i>	Clarice Lispector
<i>Ou Isto ou Aquilo</i>	Cecília Meireles
<i>O Vovô Fugiu de Casa</i>	Sérgio Caparrelli
<i>Tonzeca, O Calhambeque</i>	Camilla Cerqueira Cesar
<i>A Vaca Proibida</i>	Edy Lima
<i>O Menino Mágico</i>	Rachel de Queiroz
<i>Uma ideia toda azul</i>	Marina Colasanti
<i>A Vaca Mimosa e a Mosca Zenilda</i>	Sylvia Orthof
<i>O Menino Maluquinho</i>	Ziraldo
<i>Poema Para Brincar</i>	José Paulo Paes
<i>Antologia de Poemas Portugueses para Juventude</i>	Henriqueta Lisboa

4.3.4. Literatura infantojuvenil Cabo-verdiana

Segundo Silva, a Literatura Infantil Cabo-verdiana era expressa em crioulo ou língua cabo-verdiana por um conjunto de narrativas orais, contadas às crianças, jovens e adultos, como uma actividade comunitária que ainda sobrevive em áreas rurais do arquipélago.

Apresentamos, neste ponto, algumas obras infanto-juvenis lidas e disponíveis no mercado livreiro de Cabo-Verde, referenciadas nos trabalhos de Silva (2003-2015).

Tabela 3 – *Obras e autores da Literatura Infantil disponíveis em Cabo-Verde*

Obras	Autores
<i>A história de Blimundo (1982)</i>	Leão Lopes

<i>Chiquinho (1947)</i> <i>O lobo e o Chibinho</i>	Baltasar Lope
<i>O ouriço-cacheiro espreitou 3 vezes (1981)</i>	Maria Alberta Menéres
<i>Um gato sem nome (1992)</i>	Natércia Rocha
<i>O sonho de Mariana (2003)</i>	António Mota
<i>O elefante cor de rosa (1974)</i>	Luísa Dacosta
<i>A árvore (1985)</i>	Sophia de Mello Breyner Andresen
<i>A porta 1990</i>	José Fanha
<i>A fita cor-de-rosa (2005)</i>	Alice Vieira
<i>O trono do rei Escamiro (1977)</i>	António Torrado
<i>O soldado João (2002)</i>	Luísa Ducla
<i>Pelo fio de um sonho (1990)</i>	<i>José Jorge Letria</i>
<i>Comandante Hussi (2006)</i>	Jorge Araújo

4.3.5. Literatura infantojuvenil Portuguesa

Quanto à literatura infantojuvenil portuguesa, há uma produção vasta desta literatura. Porém, destacamos, aqui, uma lista de algumas obras e seus respectivos autores, entre eles: José Saramago, Agustina Bessa-Luís e Fernando Pessoa, obras referenciadas no trabalho de Oliveira (2013).

Tabela 4 – Obras e autores da Literatura Infantil Portuguesa

Obras	Autores
<i>O monge e o passarinho</i>	Manoel Bernardes; Ângela Lago
<i>Dentes de rato</i> <i>Vento, areia e amoras bravas</i>	Agustina Bessa-Luís
<i>Antologia de poemas para a juventude</i>	Florabela Espanca
<i>Pé de pai. Ilustrações Bernardo Carvalho</i>	Isabel Minhós Martins
<i>A Mata dos Medos</i>	Álvaro Magalhães
<i>Todas as crianças da terra</i>	Sidónio Muralha
<i>Fernando Pessoa – O menino da sua mãe</i>	Amélia Pinto Pais
<i>Dia brinquedo</i>	Fernando Paixão
<i>O amor bate à porta</i>	

<i>Comboio, saudades, caracóis</i> <i>Poemas Para Crianças</i>	Fernando Pessoa
<i>Contos do arco-da-velha.</i>	Maria Teresa dos Santos Silva
<i>O mercador de coisa nenhuma</i>	António Torrado
<i>Os olhos de Ana Marta</i>	Alice Vieira

4.3.6. Literatura infantojuvenil Moçambicana

Segundo Oliveira, a produção de literatura infantojuvenil, em Moçambique, tem registado pouco investimento. A situação é mitigada graças aos guerreiros empreendedores da área, a saber, os escritores, editoras, as ONGs, além dos órgãos responsáveis pela viabilização do objecto livro na região, se percorrermos as livrarias de Maputo podemos nos decepcionar com a sua escassez. Portanto, há pouca referência de escritores, cujas obras podem ser classificadas de literatura infantojuvenil.

Tabela 5 – *Obras e autores da Literatura Infantil Moçambicana*

Obra	Autor
<i>A chuva pasmada</i> <i>O beijo da palavrinha</i> <i>O gato e o escuro</i>	<i>Mia Couto</i>
<i>O macaco macaquinho</i> <i>Nós matámos o cão tihoso</i>	José Craveirinha Luís Bernardo Honwa
<i>O coelho que fugiu da história</i>	Rogério Manjate
<i>Contos moçambicanos do vale do Zambeze</i> <i>O homem que não podia olhar para trás</i>	Lourenço Joaquim da Costa do Rosário Nelson Saúte
<i>Marianinha</i>	Giselle Neves Silva

4.4. Sistema de Educação em Angola

De acordo com a Lei de Bases do Sistema de Educação (Lei nº 32/20), no Artigo 2.º, o sistema de educação é o conjunto de estruturas e modalidades, através das quais se realiza a educação, tendentes à formação harmoniosa e integral do indivíduo, com vista à construção de uma sociedade livre, democrática, de paz e progresso social.

Em Angola, a Educação realiza-se através de um sistema unificado, constituído pelos seguintes subsistemas de ensino:

- a) Subsistema da Educação Pré-Escolar;
- b) Subsistema de ensino geral;
- c) Subsistema de ensino técnico-profissional;
- d) Subsistema de formação de professores;
- e) Subsistema de educação de adultos;
- f) Subsistema de ensino superior.

Neste contexto, o sistema de educação estrutura-se em quatro níveis:

- a) Pré-escolar
- b) Primário;
- c) Secundário;
- d) Superior.

O subsistema de ensino geral estrutura-se em:

- a) Ensino Primário (1ª, 2ª, 3ª, 4ª, 5ª e 6ª classes);
- b) Ensino Secundário com dois ciclos: 1º Ciclo (7ª, 8ª e 9ª classes) e o 2º Ciclo (10ª, 11ª e 12ª classes).

4.4.1. Ensino Não Universitário em Angola

De acordo com a Lei de Bases do Sistema de Educação (Lei nº 32/20), a educação constitui um processo que visa preparar o indivíduo para as exigências da vida política, económica e social do País e que se desenvolve na convivência humana, no círculo familiar, nas relações de trabalho, nas instituições de ensino e de investigação científico - técnica, nos órgãos de comunicação social, nas organizações comunitárias, nas organizações filantrópicas e religiosas e através de manifestações culturais e gimno-desportivas. Deste modo, para a concretização deste processo, a Lei de Bases do

Sistema de Educação (Lei n.º 32/20), no seu artigo 3.º, apresenta os seguintes objectivos gerais:

- a) Desenvolver harmoniosamente as capacidades físicas, intelectuais, morais, cívicas, estéticas e laborais da jovem geração, de maneira contínua e sistemática e elevar o seu nível científico, técnico e tecnológico, a fim de contribuir para o desenvolvimento socioeconómico do País;
- b) Formar um indivíduo capaz de compreender os problemas nacionais, regionais e internacionais de forma crítica e construtiva para a sua participação activa na vida social, à luz dos princípios democráticos;
- c) Promover o desenvolvimento da consciência pessoal e social dos indivíduos em geral e da jovem geração em particular, o respeito pelos valores e símbolos nacionais, pela dignidade humana, pela tolerância e cultura de paz, a unidade nacional, a preservação do ambiente e a consequente melhoria da qualidade de vida;
- d) Fomentar o respeito devido aos outros indivíduos e aos superiores interesses da nação angolana na promoção do direito e respeito à vida, à liberdade e à integridade pessoal;
- e) Desenvolver o espírito de solidariedade entre os povos em atitude de respeito pela diferença de outrem, permitindo uma saudável integração no mundo.

Desta feita, a consumação desses objectivos dependem de cinco princípios gerais previstos na Lei n.º 32/20, nomeadamente:

- a) Princípio da Integridade (Artigo 4.º)

O sistema de educação é integral, pela correspondência entre os objectivos da formação e os de desenvolvimento do País e que se materializam através da unidade dos objectivos, conteúdos e métodos de formação, garantindo a articulação horizontal e vertical permanente dos subsistemas, níveis e modalidades de ensino.

- b) Princípio da Laicidade (Artigo 5.º)

O sistema de educação é laico pela sua independência de qualquer religião.

- c) Princípio da Democraticidade (Artigo 6.º)

A educação tem carácter democrático pelo que, sem qualquer distinção, todos os cidadãos angolanos têm iguais direitos no acesso e na frequência aos diversos níveis de ensino e de participação na resolução dos seus problemas.

d) Princípio da Gratuitidade (Artigo 7.º)

1. Entende-se por gratuitidade a isenção de qualquer pagamento pela inscrição, assistência às aulas e o material escolar.
2. O ensino primário é gratuito, quer no subsistema de ensino geral, quer no subsistema de educação de adultos.
3. O pagamento da inscrição, da assistência às aulas, do material escolar e do apoio social nos restantes níveis de ensino, constituem encargos para os alunos, que podem recorrer, se reunirem as condições exigidas, à bolsa de estudo interna, cuja criação e regime devem ser regulados por diploma próprio.

Princípio da Obrigatoriedade (Artigo 8.º)

O ensino primário é obrigatório para todos os indivíduos que frequentem o subsistema do ensino geral.

4.4.1.1. Ensino primário em Angola

De acordo com a Lei de Bases do Sistema de Educação (Lei n.º 32/20), no Artigo 17.º, o Ensino Primário, unificado por seis anos, constitui a base do ensino geral, tanto para a educação regular como para a educação de adultos e é o ponto de partida para os estudos a nível secundário. Por isso, deve constituir uma oportunidade para que os alunos realizem experiências de aprendizagem a vários níveis: do saber – fazer e do saber – ser. Portanto, “é neste nível de ensino que se determina em grande parte o futuro dos alunos, ao tratar-se de uma escolaridade obrigatória traz ainda maiores responsabilidades à escola e aos professores” (INIDE/MED, 2019, p. 32), porque não é justo obrigar as crianças e os adolescentes a passarem seis anos na escola para interiorizarem sucessivos fracassos, que os convencerão de que não são capazes de serem bem sucedidos no futuro.

A sua função social consiste, pois, em proporcionar conhecimentos necessários com a qualidade requerida, desenvolver capacidades e aptidões, consciencializar para a aquisição de valores para a vida social (que exige o país) ou para o prosseguimento de

estudos. O próprio carácter da função social do Ensino Primário impõe o prosseguimento de metas mais exigentes de desenvolvimento, tendo em vista a realidade sociocultural dos alunos. (INIDE/MED, 2019)

A Lei de Bases do Sistema de Educação (Lei n.º 32/20) apresenta, no seu artigo 18.º, os objectivos gerais do Ensino Primário que são:

- a) desenvolver e aperfeiçoar o domínio da *comunicação e da expressão*;
- b) aperfeiçoar hábitos e atitudes tendentes à socialização;
- c) proporcionar conhecimentos e capacidades de desenvolvimento das faculdades mentais;
- d) estimular o *espírito estético* com vista ao desenvolvimento da *criação artística*;
- e) garantir a prática sistemática de educação física e de actividades gimno-desportivas para o aperfeiçoamento das habilidades psicomotoras.

4.4.1.2. Estrutura Curricular do Ensino Primário

- Na escolaridade obrigatória o currículo deve reflectir um projecto educativo, globalizador, que agrupa diversas facetas da cultura, do desenvolvimento pessoal e social, das necessidades vitais dos indivíduos para se desenvolverem em sociedade, destrezas e habilidades consideradas fundamentais.
- Neste nível de escolaridade (e particularmente nos quatro primeiros anos), criam-se condições para proporcionar aos alunos:
 - Uma transição sem traumas do meio familiar para o meio escolar;
 - A aquisição progressiva de que são capazes de aprender o que se lhes propõe, o que os torna auto-confiantes.
 - A aquisição dos conhecimentos básicos que lhe permitam, quer a continuação dos estudos, quer a passagem para a vida activa, uma vez que se trata da escolaridade obrigatória.
 - Uma aprendizagem globalizadora em que os conteúdos das diversas disciplinas se organizam à volta de eixos ou núcleos de globalização.
 - O uso de metodologias e estratégias que permitam um ensino globalizador, que os possibilite interpretar a realidade que os cerca como um todo e não como compartimentos estanques, como é apresentado pelo seu Plano de Estudos que adiante se apresenta.

4.4.1.2.1. Carga lectiva do Ensino Primário

Tabela 6 – Carga horária semanal do ensino primário referente ao ano lectivo

Disciplinas	Horário Semanal						Ciclos
	1 ^a Classe	2 ^a Classe	3 ^a Classe	4 ^a Classe	5 ^a Classe	6 ^a Classe	
Língua Portuguesa	9	9	9	9	8	8	1560
Matemática	7	7	7	7	6	6	1200
Estudo do Meia	3	3	3	3			360
Ciências da Natureza					4	4	240
História					2	2	120
Geografia					2	2	120
Ed. Moral e Cívica					2	2	120
Ed. Manual e Plástica	2	2	2	2	2	2	360
Ed. Musical	1	1	1	1	1	1	180
Educação Física	2	2	2	2	2	2	360
Total de T.L. Semanal	24	24	24	24	29	29	
Total de T.L. Anual	720	720	720	720	870	870	4.620
Total de Disciplinas	6	6	6	6	9	9	

Nota: TL – Tempo lectivo

4.4.1.2.2. Perfil dos alunos à saída da 6.^a classe

Os objectivos já referidos permitem, depois de ampliadas as suas dimensões, completar o perfil de saída dos alunos deste ciclo com os pontos que se seguem:

- A nível do saber:

Conhece e aplica instrumentos básicos de comunicação e expressão oral e escrita. Revela ter adquirido conhecimentos e desenvolvido capacidades de trabalho, pesquisa, organização, estudo, memorização e raciocínio adequadas às tarefas. Conhece o meio natural e social que o circunda. Conhece o corpo nas suas funções e a importância da higiene e da conservação da saúde.

- A nível do saber-fazer

Aplica técnicas de trabalho (estudo, pesquisa, memorização e raciocínio) a novas situações. Manifesta o *espírito estético* com base nas novas destrezas, conhecimentos e competências adquiridas (física, técnica e criação artística).

- A nível do ser

Demonstra atitudes correctas de regras e normas de conduta. Revela atitudes de apreço e respeito pela realidade cultural angolana. Revela atitudes de respeito pelo meio ambiente, pela saúde e pela higiene.

4.5. Situação linguística e língua de ensino em Angola

Em Angola, devido ao longo percurso de colonização portuguesa, é possível observar a presença de dois grandes grupos de línguas: as línguas de origem africana e a língua de origem europeia, a língua portuguesa. No primeiro grupo, incluímos as línguas bantu, em que se destacam: o Umbundo com 22,96% de falantes do total da população de Angola, nas províncias de Bie, Namibe, Benguela e Huambo; o Kimbundu, falado nas províncias do Bengo, Luanda, Kwanza Norte, Kwanza Sul e Malanje, com 7,82% de falantes do total da população angolana; o Kikongo, com 8,24% de falantes, é falado nas províncias do norte do país, Zaire, Uíge e parte da província do Bengo; o Fiote (Kyombe), com 2,39%, é falado na província de Cabinda; o Luvale, com 1,04%, é falado também na província do Moxico; o Muhumbi, com 2,12%, é falado na Província da Huíla; o Nhaneca, com 3,42%, é falado também na província da Huíla e o Chokwe que é falado, nas províncias de Lunda Norte, Lunda Sul e Moxico, por 6,54% da população angolana. Por seu lado, segundo a informação do Observatório da Língua Portuguesa (2016), a língua portuguesa é falada por 16 930 000 habitantes, correspondendo a 71,15% da população total. Os censos de 2014 corroboram a informação disponibilizada por este Observatório, indicando, nos resultados definitivos, que “o Português é falado por mais de metade da população (71%) com maior predominância nas áreas urbanas onde 85% da população fala a língua portuguesa enquanto que somente 49% na área rural”. (Instituto Nacional de Estatística, 2014).

Segundo a Constituição da República de Angola (2010), no seu Artigo 19.º, o português é a língua oficial de Angola. Por outro lado, os instrumentos legais que regem as práticas pedagógicas no país, isto é, a Lei de Bases do Sistema de Educação (Lei n.º 17/16, 2016) no seu Artigo 9.º, assim como os estatutos orgânicos dela decorrentes, estabelece que o português é a língua de escolarização, mas sem prejuízo de o processo poder decorrer numa língua de Angola de origem africana, sobretudo na alfabetização de cidadãos adultos, caso tal recurso se justifique. Isto é posto nos seguintes termos:

1. O ensino nas escolas é ministrado em língua portuguesa.
2. O Estado promove e assegura as condições humanas, científico-técnicas, materiais e financeiras para a expansão e a generalização da utilização e do ensino de línguas nacionais.

3. Sem prejuízo do n.º 1 do presente artigo, particularmente no subsistema de educação de adultos, o ensino pode ser ministrado nas línguas nacionais.

4.6. Apresentação do cânone literário escolar do ensino primário em Angola

Apresentados os conceitos chave que depreendem do objeto de estudo deste trabalho, revisitado o contexto sociolinguístico e a organização de sistema de educação em Angola, vai-se, nesta parte de estudo, apresentar o *corpus* literário constituído para o ensino primário e, em seguida, tratando-se da parte prática do texto, vai-se proceder a uma breve análise crítica da referida seleção textual.

Como já se referiu, o ensino primário em Angola compreende seis classes, nomeadamente 1.^a, 2.^a, 3.^a, 4.^a, 5.^a e 6.^a classes. A partir dos programas de língua portuguesa, disciplina da qual constam os conteúdos de literatura (dada a inexistência da literatura como disciplina curricular neste nível de ensino), constatou-se a inexistência de textos literários nas primeiras três classes deste nível de ensino (1.^a, 2.^a e 3.^a classes). Por conseguinte, os textos literários começam a aparecer a partir da 4.^a classe, isto é, o *corpus* literário constituído para o ensino primário em Angola está distribuído nas três últimas classes (4.^a, 5.^a e 6.^a). Posto isto, passar-se-á a apresentar os textos selecionados para as três classes do ensino primário ora referidas.

Eis, então, o cânone literário escolar do ensino primário em Angola:

Tabela 7 – *Apresentação do cânone literário escolar do ensino primário em Angola (4.^a, 5 e 6.^a classes)*

4.^a Classe	
<i>Náusea / Sagrada Esperança</i>	Agostinho Neto
<i>A Pérola Misteriosa (conto)</i>	Dário de Melo
<i>Meu livro, Meu amigo</i>	Júlio Roberto
<i>As Pedras Falaram (conto)</i>	Maria Alberta Menéres
5.^a Classe	
<i>Sagrada Esperança</i>	Agostinho Neto
<i>Poemas, (1961)</i>	António Jacinto
<i>Poemas, (1966)</i>	Alda Lara
<i>Versos, (1916)</i>	Caetano da Costa Alegre
<i>Tambarino dourado (conto adaptado)</i>	Cremilda de Lima
<i>Quem se gaba sempre acaba (conto adaptado)</i>	Dário de Melo
<i>O Beijaflor e o Gafanhoto</i>	Fábula Umbundu
<i>Estórias do Musseque</i>	Jofre Rocha

<i>A água, a rola, as galinhas e os 50 lwei (conto adaptado)</i>	Gabriela Antunes
<i>Karingana ua Karingana</i>	José Craverinha
<i>O Patinho que não sabia nadar (conto)</i>	Octaviano Correia
<i>O Cão e os Caluanda</i>	Pepetela
<i>Tatuagem</i>	Tomás Viera da Cruz

6ª Classe

<i>Sagrada Esperança</i>	Agostinho Neto
<i>Meu Amor da Rua Onze</i>	Aires de Almeida Santos
<i>Conto popular – Origem Nyaneka-Nkumbi</i>	Benjamim Mphandi
<i>Múcua que baloiçava ao vento / A velha sanga partida</i>	Cremilda de Lima
<i>O Canto de Martrindinde</i>	Ernesto Lara Filho
<i>Estórias Velhas, Roupas Novas (adaptado)</i>	Gabriela Antunes
<i>Traço de União</i>	João Maimona
<i>Minha avó (conto)</i>	Jorge Macedo
<i>Manana</i>	Mendes de Carvalho
<i>O Patinho que não sabe nadar (conto)</i>	Octaviano Correia
<i>Ritos de Passagem</i>	Paula Tavares
<i>O Pequeno Livro dos Medos</i>	Sérgio Godinho

4.7. Análise do corpus

Feita a apresentação do *corpus* com base na programação da disciplina de língua portuguesa da 4.^a, 5.^a e 6.^a classes, vai-se proceder à análise deste *corpus* literário. Para isso, pretende-se verificar a frequência com que figuram os autores nos programas de português das referidas classes do ensino primário; constam, ainda, desta análise elementos como a nacionalidade do autor, a temática encerrada na obra, (in)existência de uma ordem cronológica e o enquadramento da obra (se se trata de literatura infantil e/ou juvenil ou de uma literatura de potencial recepção infantil).

4.7.1. Frequência dos autores

Neste ponto, como já se referiu, pretende-se verificar com que frequência os autores selecionados aparecem nos programas de língua portuguesa das três últimas classes do ensino primário (4.^a, 5.^a e 6.^a classes). Nesta ordem de ideias, o resultado da referida verificação é apresentado na tabela abaixo:

Tabela 8 – *Frequência dos autores em função do número de classes em que aparecem*

Autores	4^a Classe	5^a Classe	6^a Classe	Frequência
Agostinho	✓	✓	✓	3 ^a Classes
Aires de Almeida Santos	×	✓	×	1 ^a Classe
Alda Lara Neto	×	✓	×	1 ^a Classe
António Jacinto	×	✓		1 ^a Classe
Benjamim Mphandi	×		✓	1 ^a Classe
Caetano da Costa Alegre	×	✓		1 ^a Classe
Cremilda de Lima	×	✓	✓	2 ^a Classes
Dário de Melo	✓	✓	×	2 ^a Classes
Ernesto Lara Filho	×		✓	1 ^a Classe
Gabriela Antunes	×	✓	✓	2 ^a Classes
João Maimona	×	×	✓	1 ^a Classe
Jorge Macedo	×	×	✓	1 ^a Classe
José Craverinha	×	✓	×	1 ^a Classe
Jofre Rocha	×	✓	×	1 ^a Classe
Júlio Roberto	✓	×	×	1 ^a Classe

Maria Alberta Menères	✓	×	×	1ª Classe
Mendes de Carvalho	×	×	✓	1ª Classe
Octaviano Correia	×	✓	✓	2ª Classes
Paula Tavares	×	×	✓	1ª Classe
Pepetela	×	✓	×	1ª Classe
Sérgio Godinho	×	×	✓	1ª Classe
Thomaz Viera da Cruz	×	✓	×	1ª Classe

4.7.2. Nacionalidade dos autores

Quanto à nacionalidade dos autores selecionados, ficou patente que a grande maioria é nacional. Todavia, ao nível da CPLP, foram identificados cinco autores de outras nacionalidades, nomeadamente três de nacionalidade portuguesa, um são-tomense e outro de nacionalidade moçambicana:

- **angolanos:** Agostinho Neto, Aires de Almeida, Alda Lara, António, Benjamim Mphandi, Cremilda de Lima, Dário de Melo, Ernesto Lara Filho, Gabriela Antunes, João Maimona, Jofre Rocha, Jorge Macedo, Mendes de Carvalho, Octaviano Correia, Paula Tavares Pepetela, Tomás Viera da Cruz;
- **portugueses:** Júlio Roberto, Sérgio Godinho, Maria Alberta Menerès;
- **são-tomense:** Caetano da Costa Alegre;
- **moçambicano:** José Craverinha.

Com base no acima exposto, importa sublinhar que da lista dos autores selecionados para constituição do *corpus* literário para o ensino primário não foram encontrados autores de literatura não lusófona.

4.7.3. Principais temas

Dos vários temas tratados nos poemas e contos dos manuais da 4.^a, 5.^a e 6.^a classes, a natureza e o meio ambiente, o nacionalismo angolano (angolanidade) e valores como o amor, a honestidade, a solidariedade e o comprometimento com as pessoas e o trabalho predominam os programas de língua portuguesa das referidas classes do ensino primário.

4.7.4. Ordem cronológica

Apesar de não se registar uma rígida ordem cronológica na seleção dos textos literários de autores angolanos, sobretudo poéticos, para o ensino primário, verifica-se uma clara opção por textos que remetem para a primeira metade do século XX e, nalguns casos, até à década de 70, época da luta de libertação nacional e, por conseguinte, de uma produção literária claramente comprometida com esta causa (literatura de combate e/ou nacionalista). Pois, trata-se de poemas que exaltam uma nação em construção e disputa (*Caminho do Mato* de Agostinho Neto e *Meu berço do infinito* de João Maimona); trata-se ainda de textos que resgatam a imagem das potencialidades da Angola colonial e que promovem a negritude, a angolidade. Todavia, constitui exceção a obra de Paula Tavares cuja obra (*Ritos de Passagem*) tem que ver com ritos de iniciação na cultura dos povos do sul de Angola.

Com exceção de autoras como Cremilda de Lima, Gabriela Antunes, Maria Alberta Menéres e Octaviano Correia cujas obras apresentam características de literatura infantil, isto é, estão presentes nestes textos elementos como o maravilhoso e a fantasia, jogo de palavras e o cómico, as demais obras, sobretudo as poéticas, para além do fato de serem destinadas a um público leitor adulto, não demonstram propriedades para uma potencial recepção infantil.

4.8. Presença da literatura para a infância e juventude nos cursos de formação de professores para o ensino primário

A formação de professores para o ensino primário, em Angola, compreende dois níveis: o curso secundário de formação de professores e a licenciatura em ensino primário. Vale ressaltar que os cursos superiores de formação de professores e de educadores infantis são relativamente recentes. Nesta conformidade, para a análise da formação literária e da presença da literatura para a infância e juventude nos currículos dos cursos de formação de professores do ensino primário, foram seleccionados dois currículos de cursos secundários de formação de professores para o ensino primário, um currículo do curso de licenciatura em ensino primário e um outro currículo do curso de licenciatura em língua e literaturas em língua portuguesa cujos finalistas são potenciais professores de literaturas nos cursos de formação de professores.

4.8.1. Currículo do curso de Pré-Escolar do IMNE Marista

Começaremos por analisar o currículo do IMNE Marista de Luanda cuja designação é Formação Profissional Pré-Escolar o qual destaca que o estudante aí formado sai habilitado para atuar como:

- a) Educador de infância: Creche, Pré-Escola, Iniciação;
- b) Professor Primário: 1.^a a 6.^a classes.

No que diz respeito à carga horária, a disciplina com maior peso é a língua portuguesa com 14 tempos letivos semanais e as menos carregadas são Administração e Gestão, Metodologia Científica, Higiene e Saúde e Sociologia da Educação com 2 tempos letivos semanais cada uma delas. Depois aparecem as disciplinas com um peso horário intermédio a variar entre as 6 e 8 horas letivas dentre as quais está a literatura infantil com 6 tempos letivos semanais.

Entretanto, em termos de formação literária dos futuros educadores infantis e professores do ensino primário, o currículo do IMNE Marista dedica apenas 2 horas semanais no penúltimo ano (12.^a classe) e 4 horas semanais no último ano do curso (13.^a classe) de literatura infantil, isto é, a LIJ, para além de não estar presente em todos os anos curriculares, não é concebida, aqui, em articulação com a literatura angolana e/ou a análise textual.

4.8.2. Plano de Estudos de formação de professores do ensino primário no Magistério Primário (de acordo com a Lei 17/16-INIDE, 2016)

O plano de estudos do Magistério Primário que, por sinal, é a versão aprovada pelo INIDE (Intituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação) distribui as unidades de estudo em três grupos, nomeadamente, formação geral, formação específica e formação profissional. Todavia, em nenhum dos grupos é contemplada a formação literária dos futuros professores do ensino primário, nem mesmo, pelo menos, foi contemplada a literatura para a infância e juventude, como se viu no currículo do curso afim da escola missionária dos Irmãos MRISTAS.

4.8.3. Plano de Estudos do curso de licenciatura em Ensino Primário do ISCED-Luanda

Os ISCEDs (institutos superiores de ciências da educação) são as instituições vocacionadas à formação superior de professores. O ISCED-Luanda, especificamente, apenas há dois, criou os cursos de licenciatura em educação de infância e ensino primário.

Os futuros licenciados em ensino primário habilitar-se-ão à docência neste nível de ensino, isto é, da 1.^a à 6.^a classes ou à formação secundária de professores do ensino primário.

No que diz respeito à formação literária dos futuros licenciados em ensino primário, a literatura infantil, com três horas semanais dedicadas, aparece isolada, ou seja, ao longo dos quatro anos, tudo o que os formandos recebem sobre literatura são as 3 horas semanais dedicadas ao 2.^o semestre do 2.^o ano curricular.

4.8.4. Plano de Estudos do curso de licenciatura em língua e literaturas em língua portuguesa da Faculdade de Letras da Universidade Agostinho Neto

Este curso de licenciatura em letras, do ponto de vista da formação específica, o plano de estudos comporta um equilíbrio entre unidades curriculares da área da linguística e outras relacionadas com as literaturas. Um dos poucos cursos de graduação, em Angola, em que os formandos têm uma formação literária considerável.

Os finalistas deste curso de licenciatura são os potenciais professores de português e de literaturas nos mais variados cursos secundários existentes no país. Todavia, não obstante o espaço privilegiado que a literatura tem neste curso, a literatura para a infância e juventude não é tida nem achada. Isso também está na base da inexistência de linhas de pesquisa e de produção teórica e/ou antológica relativamente ao segmento literário em apreço. Por conseguinte, os professores que acabam por assumir a disciplina de literatura infantil e juvenil, nas poucas instituições em que são contempladas, esforçam-se para a poderem ministrar, pois, não tiveram antes a oportunidade de se familiarizar com as especificidades destas obras literárias.

Portanto, o cenário da formação literária dos professores do ensino primário em Angola, aqueles que terão a responsabilidade de desenvolver nos alunos, durante os primeiros anos de escolaridade, o gosto e o prazer pela leitura, é relativamente débil, nalguns casos, e precário noutros. Para reverter o presente quadro do sistema educativo, será necessário despertar para a importância da educação literária, sobretudo, durante a infância e adolescência para que os futuros professores e cuidadores das crianças possam adquirir habilidades e competências sobre a leitura literária no quadro da literatura infantil e juvenil. E as universidades possam, de igual modo, despertar para a necessidade de inserção deste subsistema literário nos planos de estudos relativos às letras e aos cursos de educação infantil e ensino primário.

No sentido de se buscar a alteração do atual quadro, o capítulo a seguir será dedicado à apresentação de proposta de um corpus literário para o ensino primário em Angola. Pois, a escola é o espaço por excelência para o fomento e a orientação da leitura. Afinal, o país cuja escola não promove a leitura literária não consegue dinamizar o mercado editorial e, por conseguinte, põe em perigo o presente e o futuro da memória colectiva, assim como a valorização do seu matrimónio linguístico-literário.

CAPÍTULO V – PROPOSTA DE UM CORPUS LITERÁRIO PARA O ENSINO EM ANGOLA

O quinto e último capítulo compreende a parte prática da tese, isto é, trata-se, aqui, da constituição do corpus literário proposto para o ensino primário em Angola. Nesta fase, importa descrever o desenho metodológico que definiu as linhas mestras que determinaram o exercício da recolha de textos e asseguraram clareza e objetividade dos critérios que estão na base da seleção de autores e obras que são as peças fundamentais da construção deste cânone literário escolar.

Sendo assim, na constituição deste *corpus*, teve-se em consideração a diversidade sociocultural de Angola, que ficou facilitada graças a base tradicional da produção literária local; as idades que compreendem o grupo etário alvo do ensino primário; assim como os estádios do desenvolvimento da infância e da adolescência.

5.1. Metodologia

Atendendo à complexidade do objeto de estudo desta tese, importa ressaltar, de forma nítida, o percurso que conduziu o estudo até atingir-se o desfecho exitoso da investigação. Eis a razão da forma detalhada e criteriosa como se apresenta, aqui, todo o quadro metodológico.

5.1.1. Estrutura do corpus

O *corpus* constituído comporta a seguinte estrutura:

- Uma variedade de textos da literatura para infância e juventude de autores angolanos;
- Integra à lista a recolha e transcrição de textos da tradição oral angolana de potencial receção infantojuvenil;
- São incluídos, igualmente, textos da literatura infantil e juvenil de autores dos demais países da CPLP com maior incidência à literatura infantil e juvenil portuguesa;
- Fazem ainda parte da lista traduções de textos deste subsistema de literatura de autores de reconhecido mérito e já lidos e estudados no quadro do Plano Nacional de Leitura de Portugal.

5.1.2. Estudo bibliográfico

A abordagem bibliográfica foi fundamentada mediante inscrição em aportes teóricos que remetem para contribuições de Sousa (1990), Mendonza (2004) e Rechou (2013) sobre a educação literária enquanto metodologia para ensino e aprendizagem da leitura de textos literários, inspirados no *Reader Response Theory* de Rosenblatt (1978). Por conseguinte, a pesquisa teve como base, no que diz respeito à teoria e crítica literárias, uma fundamentação teórica herdada dos formalistas russos, dos *new critics* americanos, da escola de Constância dos alemães, e colaboração checa; fez-se, também, recurso à escola anglo-saxónica (Inglaterra e EUA), isto para subsídios sobre teoria e crítica da literatura para a infância e juventude; por outra, os países da comunidade europeia, através de projetos transnacionais de testes para medição e aferição de competências de literacia, deram passos significativos em matéria de educação literária

e formação de leitores, pelo que serviram de fonte para consulta. Com efeito, países da CPLP, como Portugal e Brasil também dispõem de alguma experiência de investigação nesta área, sobretudo aqueloutro que, como já se referiu, tem em curso a materialização do projeto sobre o respetivo Plano Nacional de Leitura, servindo de padrão de referência para o corpus literário proposto na presente tese.

5.1.3. Constituição do corpus

A constituição do *corpus* literário a propor, a meta desta tese, foi precedida pela análise documental dos programas e manuais de língua portuguesa das classes do ensino primário em Angola. Esta pesquisa exploratória serviu para saber o que a escola oferece aos alunos sobre literatura neste nível de ensino. A referida análise deixou claro que o currículo escolar não dispõe de absolutamente nada sobre literatura nos três primeiros anos de escolaridade. Em seguida, constatou-se que o que se tem sobre literatura, nas últimas três classes do ensino primário (4^a, 5^a e 6^a classes) são alguns excertos narrativos e certos poemas timidamente inseridos nos respetivos manuais de língua portuguesa.

Constatadas as insuficiências de leitura literária nas classes do ensino primário em Angola, foi definido um conjunto de critérios que se ocuparam de presidir à escolha, análise e seleção das obras.

5.1.3.1. Critérios de inclusão de obras ao corpus

Tal como já se referiu, esses critérios foram estabelecidos no intuito de assegurar a qualidade, a diversidade de livros e a adequação ao público a que se vão destinar. Deste modo, fazem parte desta lista as obras que preenchem, cumulativamente, os seguintes requisitos:

- Obras escritas em português correto ou traduzidas corretamente para o português;
- Temáticas apelativas e que vão ao encontro dos questionamentos das crianças e dos jovens: o medo da escuridão, da solidão, a sexualidade, o nascimento, a morte, fantasia, as catástrofes naturais, a fauna, a flora, o mar, o extraterrestre, a ficção científica, etc.

- Obras que permitam desenvolver o imaginário cultural dos jovens leitores e que promovam a interdisciplinaridade;
- Grande diversidade de estilos: ilustrações, album, design, narrativa e ficção narrativa, poesia, peças de teatro;
- Alguns livros informativos, obras clássicas da literatura infanto-juvenil e histórias tradicionais recontadas em linguagem contemporânea;
- Livros de escritores e ilustradores angolanos e estrangeiros, tanto consagrados quanto estreantes.
- Material apelativo: qualidade do papel, a projeção das ilustrações, a vida, voz e sensibilidade das cores, a harmonia entre a narrativa verbal e a narrativa visual;

5.1.3.1.1. Critérios de inclusão de obras da literatura oral

Tendo em conta que a literatura oral é uma herança do património imaterial dos povos, trata-se de um mundo cujo horizonte é inalcançável para qualquer projeto de investigação científica. Assim sendo, a partir das recolhas e transcrições feitas, tendo em conta a linguagem contemporânea, procedeu-se à análise e seleção de textos com base nos critérios acima definidos. Esta seleção, à semelhança dos textos da literatura moderna, obedecerá a uma diversidade de géneros e subgéneros. A inclusão destes textos tem por objetivo responder ao critério do respeito à diversidade sociocultural do país.

5.1.3.1.2. Critérios de inclusão de obras de autores angolanos

Relativamente aos textos e autores angolanos, à partida, foram consideradas obras cujos excertos fazem parte do cânone literário escolar vigente no ensino primário em Angola, desde que apresentassem traços de literariedade. Em seguida, foi incluída a coleção designada *11 Clássicos da Literatura Infantil Angolana*, que resultou do um projeto recente do governo angolano que visava uma tentativa de disseminação da literatura nacional e a promoção da leitura. Finalmente, foram tidos e achados, no presente *corpus*, autores consagrados e/ou estreantes contemplados pelo prémio literário Jardim de Infância, o mais alto reconhecimento para a produção literária para crianças e adolescentes.

5.1.3.1.3. Critérios de inclusão de obras de autores portugueses

No que diz respeito à inclusão de autores e obras de literatura portuguesa, foram selecionados textos que já passaram pelo crivo e filtro do Plano Nacional de Leitura de Portugal. Nesta seleção, teve-se em conta a adequação das obras de acordo com as idades e classes dos pequenos leitores. Pois, importa que estes textos respondam às necessidades e interesses do público alvo desta tese: os leitores dos 6 aos 12 anos de idade.

5.1.3.1.4. Critérios de inclusão de obras de autores dos demais países da CPLP

Para a inclusão de autores e textos dos demais países da comunidade dos países de língua portuguesa, tiveram-se em conta os seguintes critérios: a internacionalização do autor; a presença de títulos do autor nas listas e currículos escolares no atual cânone escolar angolano e /ou no Plano Nacional de Leitura de Portugal; assim como conteúdos que promovam a interculturalidade e a unidade da língua portuguesa, apesar da sua espontânea diversidade.

5.1.3.1.5. Critérios de inclusão de tradução de obras de autores não lusófonos

Neste ponto, para além dos critérios acima referidos, inclui-se, também, a necessidade de uma tradução para o português com correção linguística, de acordo com a norma gramatical e ortográfica em vigor em Angola; autores de clássicos internacionais e traduzidos para tantas outras línguas do mundo.

Definidos os critérios de análise e seleção dos textos, o passo a seguir remete para um levantamento, a partir dos catálogos disponíveis nos mercados editoriais angolano e português, nas livrarias e bibliotecas.

5.1.4. Análise documental

A técnica da análise documental revelou-se pertinente para o alcance dos objetivos desta tese na medida em que possibilitou a análise da formação literária e da presença da literatura para a infância e juventude nos currículos dos cursos de formação de professores para o ensino primário. Neste intuito, foram selecionados dois currículos de cursos secundários de formação de professores para o ensino primário: IMNE Marista e Magistério Primário; um currículo do curso de licenciatura em ensino primário e um outro currículo do curso de licenciatura em língua e literaturas em língua portuguesa cujos finalistas são potenciais professores de literaturas nos cursos de formação de professores.

5.2. Apresentação do corpus

Nesta fase do estudo, em que se avança para a constituição do *corpus* a ser proposto, busca-se, num primeiro momento, a apresentação da lista geral de autores e textos. Para a materialização da referida apresentação, os dados que foram tidos em conta passam por título da obra, ano da publicação, nomes do autor e do ilustrador, assunto encerrado pela trama da narrativa, cenas do drama ou sentimentos exteriorizados pelo sujeito poético, na poesia, assim como a nacionalidade do autor e/ou da obra. A quantidade ou o número de obras a serem inseridas, em si, não foi um critério a considerar, pois, mais do que isso, procurou-se alcançar a maior variedade possível de autores e textos. Tal pensamento é corroborado por:

por citar reflexiões que a maioria dos interessados no tema consideran de valor, e non entrar en se as listas de autores canónicos deben estar formadas por vinte e sete, corenta ou máis obras, en se se deben respectar as cotas femenina, negra, hispana, francesa... aínda que, como é lóxico, o “multiculturalismo” hai que telo en conta como o tiveron xa as correntes literarias máis actuais, e mesmo outras cuestións das que falaremos máis adiante (Rechou, 2013 p.104).

Sendo assim, a constituição do *corpus* obedeceu à lógica da seguinte estrutura:

- Uma variedade de textos da literatura para infância e juventude de autores angolanos – este quesito concorre para a o preenchimento da necessidade de se trabalhar o imaginário cultural dos mais novos a partir do capital simbólico e cultural nacional, promovendo, assim, o processo de construção da

identidade nacional e, concomitantemente, pôr à disposição das crianças e adolescentes um acervo literário e cultural que vai servir de padrão de referência e confronto aquando do contacto com a literatura e a cultura estrangeiras, visto *que se vaia motivando a autores para que escriban libros para os máis novos e así ir igualando as producións autóctonas e as traducións, pois pódese correr o risco de que o mundo máis inmediato, o mundo no que viven nenos e mozos, deixe de ser o punto de referencia principal, en favor doutros mundos que, ainda de coñecemento necesario, lles son máis alleos*, (IDEM).

- Integram à lista a recolha e transcrição de textos da tradição oral angolana de potencial receção infanto-juvenil – essa herança da tradição oral recontada e transcrita à índole da linguagem e da literatura modernas respondem à necessidade de representatividade sociocultural do *corpus* e de uma escolarização voltada para a interculturalidade num contexto multicultural e multi-étnico como é o caso de Angola.
- São incluídos, igualmente, textos da literatura infantil e juvenil de autores dos demais países da CPLP com maior incidência à literatura infantil e juvenil portuguesa – os países que integram a CPLP partilham uma herança histórica, linguística e cultural, que está subjacente à produção literária de toda a comunidade. Esta herança histórica e património linguístico-cultural conduzem a afinidades e complementaridades indispensáveis ao desenvolvimento das mais variadas esferas da vida em cada Estado membro. Portanto, tendo em conta a noção de proximidade como estratégia de abertura para o mundo, após a literatura nacional, a seleção de autores e textos recai, significativamente, sobre a produção literária dos demais países membros da comunidade lusófona.
- Fazem, ainda, parte da lista traduções de textos deste subsistema da literatura autores estrangeiros não lusófonos, de reconhecido mérito, e clássicos internacionais traduzidos para o português e já lidos e estudados no quadro do Plano Nacional de Leitura de Portugal – isto para demonstrar a lógica construtivista e sequencial do cânone proposto na presente tese. Pois, a referida lógica parte do pressuposto segundo o qual o ensino da literatura, nesta fase do desenvolvimento humano, principalmente, deve

partir sempre da realidade sociocultural do pequeno leitor e evoluir gradualmente para a perspetiva comparatista. Todavia, vale ressaltar que, tendo em conta a necessidade gritante, que se registou, de recorrer a outras literaturas para enriquecer o repertório literário para o ensino primário em Angola, quanto mais elementar fosse o nível escolar e, conseqüentemente, as habilidades de leitura do grupo etário, mais se evitava a inserção de obras estrangeiras com referenciais da nacionalidade do autor. Desta feita, foram selecionadas, preferencialmente, obras cujas tramas encerram assuntos transversais e de universais simbólicos e culturais.

Portanto, os aspetos acima referenciados estão na base da filosofia que sustenta a lista de autores e obras literárias para a infância e juventude que constituem o *corpus* literário a ser proposto para o ensino primário em Angola. Mais do que uma mera seqüência de textos e respetivos autores, a lista que vem a seguir foi composta numa lógica não só da teoria e crítica literárias, não só da história e antologias literárias, mas, também, sociocultural e económica do país.

5.2.1. Literatura infanto-juvenil

Tabela 9 – *Obras de autores angolanos*

Nº	Ano	Autor/ilustrador	Título da obra	Tema/assunto	Género
1	s/d	Irene Guerra Marques e Cremilda de Lima	<i>História de encantar: O Livro de Ouro da Literatura Infantil Angolana</i>	História da literatura infantil Angolana	História
2	1957	José Luandino Vieira	<i>A cidade e a Infância</i>	Crítica da modernidade; divisão de classe por raça (tensão entre negros brancos e mulatos)	Contos
3	1961	António Jacinto	Poemas	Segregação racial; Opressão colonial; divisão de classes por raça.	Poesia

4	1966	Alda Lara	Poemas	Nostalgia; Infância; Esperança;	Poesia
5	1973	Pepetela	<i>As aventuras de Ngunga</i>	Ideologia da guerra contra o colonialismo português; a importância dos valores éticos e humanos; patriotismo	Novela
6	1974	Agostinho Neto	Sagrada Esperança	Luta pela independência; construção nacional; preparação para o futuro; identidade cultural	Poesia
7	1974	Ernesto Lara Filho	<i>O Canto de Martrindinde</i>	Angolanidade; miséria; tradição; luta contra o domínio colonial.	Poesia
8	1974	Mendes de Carvalho	<i>Manana</i>	A realidade sócio-cultural luandense.	Novela
9	1977	Maria Eugénia Neto/ António Campelo	<i>En nas Florestas os Bichos Falaram...</i>	Opressão/guerra colonial	Fábula
10	1977	Manuel Rui Monteiro	<i>A caixa</i>	O drama da guerra civil em Angola	Conto
11	1979	Manuel Rui Monteiro	<i>O assalto</i>	Homenagem ao primeiro presidente, de Angola	Poesia
12	1979	Henrique Guerra/ Ana Valente	<i>O círculo de Giz de Bombô</i>	Liberdade/ propriedade comunitária	Drama
13	1979	Maria Eugénia Neto	<i>Foi esperança e certeza</i>	Esperança	Poesia
14	1980	Octaviano Correia/ Filipe Goulão	<i>O País das Mil Cores</i>	Opressão colonial/ Libertação nacional	Conto
15	1980	Agostinho Neto	<i>Náusea</i>	Pobreza; A psique do homem negro na era colonial	Conto
16	1980	Maria Eugénia Neto	<i>A montanha do sol</i>	Privação da liberdade; atraso do povo	Conto

17	1980	Jofre Rocha	<i>Estórias do Musseque</i>	A vida suburbana em Luanda	Conto
18	1982	Manuel Rui Monteiro	<i>Quem medera ser onda</i>	Contexto angolano pós-independência: guerra, condição humana, classes sociais, corrupção...	Novela
19	1982	Rosalina Pombal/ Sara Paz	<i>Lutchila</i>	Natureza	Conto
20	1982	Gabriela Antunes/ Mário Jorge	<i>Kibala, o Rei Leão</i>	União/mudança	Conto
21	1982	Cremilda de Lima/ Ana Valente	<i>A Velha Sanga Partida</i>	Reciclagem, preservação da natureza; importância e utilidade de todos (fortes e fracos)	Conto (recriação)
22	1984	Zaida Dáskalos/ Mário Jorge	<i>Duas Histórias</i>	Irreflexão/solidariedade	Narrativa tradicional
23	1987	Aires de Almeida Santos	<i>Meu Amor da Rua Onze</i>	Nostalgia da terra natal; infância; Angolanidade	Poesia
24	1988	António Jacinto/ Filipe Goulão	<i>Fábulas de Sanji</i>	Opressão colonial/ dor e sofrimento	Fábula
25	1989	João Maimona	<i>Traço de União</i>	Melancolia; decadência; desilusão e angústia	Poesia
26	1990	Maria Celestina Fernandes	<i>A borboleta azul</i>	A natureza; o belo e o maravilhoso; o amor; a amizade e a solidariedade; o respeito pelos mais velhos; guerra e paz	Conto
27	1993	Maria Celestina Fernandes/ Filipe Goulão	<i>Árvore dos Gingongos</i>	Costumes tradicionais angolanos	Tradição oral (mito)
28	1995	Pepetela	<i>O desejo de Kianda</i>	Crítica da moderna sociedade angolana	Romance
29	1996	Pepetela	<i>A parábola do cágado velho</i>	Ideologia económica e política de Angola no pós-independência	Romance
30	1998	Dário de Melo/ António Campelo	<i>As Sete Vidas de um Gato</i>	Quotidiano citadino e rural angolano	Fábula
31	2000	Pepetela	<i>A montanha de água</i>	Intemporalidade humana; desigualdade	Fábula

			<i>lilás: fábula para todas as idades</i>	social	
32	2001	John Bella/ Pedro Casimiro	<i>A canção mágica</i>	Valores éticos; convivência social	Conto
33	2003	Maria João/ Micaela Cabral	<i>A Viagem das Folhas do Caderno</i>	Reciclagem/ecologia	Conto
34	2005	Maria Celestina Fernandes	<i>A estrela que sorri</i>	Paz, patriotismo, amor, natureza, amizade, jogos e brincadeiras do passado e do presente	Poesia
35	2005	José Eduardo Agualusa/Henrique e Cayatte	<i>A girafa que comia estrela</i>	Amizade e engenhosidade	Conto
36	2006	José Luandino Vieira	<i>A guerra dos fazedores de chuva com os caçadores de nuvens</i>	Guerra, natureza, infância e cultura tradicional cokué	Fábula
37	2006	Kanguimbu Ananaz	<i>Avô Sabalu</i>	Hábitos e costumes da comunidade rural; solidariedade	Conto
38	2006	Maria Eugénia Neto/ A. Domingues	<i>A trepadeira que queria ver o céu azul</i>	Resgate dos valores morais, cívicos e culturais	Conto
39	2007	Paula Tavares	Ritos de Passagem	Tradição; rituais de passagem; feminismo	Poesia
40	2007	Maria Celestina Fernandes	<i>É preciso prevenir</i>	Problematização do VIH/SIDA	Conto
41	2010	Alice Berenguel	<i>A união faz a força</i>	União e solidariedade; amor ao próximo	Conto
42	2010	Kanguimbu Ananaz	<i>O soba kangeiya e a palavra</i>	Aposta na formação; valores cívicos	Conto
43	2011	John Bella	<i>As lágrimas do Rei-sol</i>	Agressão e preservação da natureza; relação homem/natureza	Conto
44	2011	Kanguimbu Ananaz	<i>O regresso de Kambongue</i>	Aposta na formação; solidariedade	Conto

45	2011	Ondjaki	<i>A bicicleta que tinha bigodes</i>	Criatividade e imaginação	Conto
46	2012	Kanguimbu Ananaz	<i>As férias de Yahula</i>	Amizade e sabedoria; convivência social	Conto
47	2012	Kanyaanga/Vitorin o Kiala	<i>Wana no país do silêncio</i>	Obediência; humildade	Conto
49	2012	Sendi Pabtista/Fernando Hugo Fernandes	<i>A incrível Palanca</i>	Acção do homem sobre a fauna/preservação da palaca negra gigante	Conto
50	2013	Sendi Pabtista/Fernando Hugo Fernandes	<i>Juba, a chita do deserto</i>	Acção do homem sobre a fauna/preservação da fauna angolana	Conto
51	2013	Manuel Rui Monteiro/Maurício Neto	<i>Conchas e búzios</i>	Proteção da natureza, solidariedade, união	Conto
52	2015	Sendi Pabtista/Fernando Hugo Fernandes	<i>Floki, o flamingo aventureiro</i>	Acção do homem sobre a fauna/exploração da fauna angolana	Conto
53	2016	Adjany Costa e Sendi Baptista/Fernando Hugo Fernandes	<i>Muadi; o regresso dos elefantes</i>	Acção do homem sobre a fauna/exploração da fauna angolana	Conto
54	2018	Maria Eugénia Neto	<i>As nossas mãos constroem a liberdade</i>	Independência, patriotismo, liberdade, amor ao próximo	Conto
55	2015	Valdemar Sakuesa	<i>Era Uma Vez na Terra do Tomate</i>	Desejo	Conto
56	2014	Ngonguita Diogo	<i>Weza, A Princesa</i>	Cultura africana e Poder	Conto

Tabela 10 – Obras de autores da CPLP

N.º	Ano	Autor/Ilustrador	Nacionalidade do autor	Título	Tema/assunto	Género literário
1	1921	Monteiro Lobato//Paulo Borges	Brasileira	<i>O Saci</i>	Cultura brasileira	Conto
2	1976	Maria Heloísa	Brasileira		Diferença,	

		Penteado		<i>Lúcia Já-Vou- Indo</i>	solidariedade , amizade, aceitação	Conto
3	1981	Ana Maria Machado / Regina Yolanda	Brasileira	<i>Bisa Bia Bisa Bel</i>	Aventura, mistério, genealogia	Conto
4		José Mauro de Vasconcelos	Brasileira	O veleiro de cristal	Esperança, superação, aventura	Conto
5	1931	Monteiro Lobato / <i>Jean G. Villin-</i>	Brasileira	<i>Reinações de Narizinho</i>	Imaginário brasileiro	Conto
6	1970	Chico Buarque / Ziraldo Alves Pinto	Brasileira	<i>Chapeuzinho Amarelo</i>	Medo, coragem, aventura	Conto
7	1970	Vinícius de Morais / Marie Louise	Brasileira	<i>A Arca de Noé</i>	Preservação animal, meio ambiente, religião	Poesia
8	1976	Lygia Bojunga	Brasileira	<i>A bolsa amarela</i>	Conflitos familiares	Romance
9	1986	Ana Maria Machado/ <i>Rosana Faria</i>	Brasileira	<i>Menina bonita do laço de fita</i>	Quebra do estereótipo da raça negra, convivência racial, miscigenaçã o racial	Conto
10	1947	Baltasar Lopes	Cabo- verdiana	<i>Chiquinho</i>	O drama da insularidade cabo- verdiana (seca, fome)	Conto
11	2001	Mia Couto/Danuta Wojcielechows ka	Moçambicana	<i>O gato e o escuro</i>	Medos	Conto
12	2004	Mia Couto	Moçambicana	<i>A chuva pasmada</i>	Pobreza, racismo, oralidade,	Conto

					pós-colonialidade		
13	2006	Mia Couto/ <i>Malangatana</i>	Moçambicana	<i>O beijo da palavrinha</i>	Miséria	Conto	
14	2015	Rafo Díaz	Moçambicana	<i>Nyeleti, a filha das estrelas</i>	Albinismo	Conto	
15	1964	Luís Bernardo Honwana	Moçambicana	<i>Nós matámos o cão tihoso</i>	Colonização, exploração, injustiça, alienação	Conto	
16	2013	Pedro Pereira Lopes/Filipa Pontes	Moçambicana	<i>Viagem pelo mundo num grão de pólen e outros poemas</i>	Conexões	Poesia	
17	2015	Marcelo Panguana/Luís Cardoso	Moçambicana	<i>Leona, a filha do silêncio</i>	Superação	Conto	
19	2016	Rafo Díaz/ Ruth Banón	Moçambicana	<i>O coração apaixonado do embondeiro</i>	Árvore Africana	Conto	
20	2016	Celso Cossa/ Luís Cardoso	Moçambicana	<i>O Gil e a bola gira</i>	Recreação	Conto	
21	2011	Rogéri Manjate/ Celestino Mudaulane	Moçambicana	<i>Wazi</i>	<i>Contos da tradição oral</i>	Conto	
22	2010	Mia Couto/Malanga Tana	Moçambicana	<i>O Pátio das sombas</i>	Eternidade	Conto	
23	2019	Rogério Manjate/Ivone Ralha	Moçambicana	<i>O coelho que fugiu da história</i>	Factos Reais	Fábula	
24	2012	Tatiana Pinto / Luís Cardoso	Moçambicana	<i>A viagem</i>	Coragem	Conto	
25	1974	José Craverinha	Moçambicana	Karingana ua Karingana	Luta contra a ocupação colonial	Poesia	
26	2004	Rogério Manjate	Moçambicana	<i>Casa em flor</i>	Poemas sobre a vida quotidiana	Poesia	

Tabela 11 – *Obras de autores portugueses.*

Nº	Ano	Autor/ilustrador	Título	Tema/assunto	Gênero literário
1	1879	Adolfo Coelho	<i>Conto Populares Portugueses</i>	Tradição portuguesa	Conto
2	1900	António Botto	<i>História do Arco da Velha</i>	Altruísmo, coragem e resiliência	Conto
3	1913	Guerra Junqueiro	<i>Contos para a infância</i>	Ingenuidade e inocência	Conto
4	1962	Papiniano Carlos	<i>A menina Gotinha de Água</i>	O ciclo da água	Conto
5	1976	Manuel António Pina	<i>O Têpluquê e Outras Histórias</i>	Maravilhoso	Conto
6	1980	Luísa Ducla Soares	<i>O Dragão</i>	Fantasia; Medo	Conto
7	1983	Manuel António Pina/ Ilda David	<i>O Pássaro da Cabeça</i>	Mundo da imaginação	Poesia
8	1986	Eugénio de Andrade	<i>Aquela Nuvem e Outras</i>	O maravilhoso	Poesia
9	1989	Maria Alberta Meneres	<i>Ulisses</i>	Mitologia grega	Conto
9	1992	Violeta Figueiredo	<i>Fala bicho</i>	Imaginação	Fábula
10	1994	Matilde Rosa Araújo	<i>As Fadas Verdes</i>	A natureza	Poesia
11	1995	Vergílio Alberto Vieira	<i>A cor das vogais</i>	Língua, Leitura	Poesia
12	1995	Luísa Ducla Soares	<i>O Rapaz e o Robô</i>	Honestidade; moral	Conto
13	1996	Miguel Sousa Tavares	<i>O Segredo do Rio</i>	Amizade; imaginário infantil	Conto

14	1997	Manuel António Pina	<i>Os Piratas</i>	Aventura	Teatro
15	1998	Matilde Rosa Araújo	<i>As Cançõeszinhas da Tila</i>	A natureza, o quotidiano infantil	Poesia
16	2001	José Saramago	<i>A maior flor do mundo</i>	Contos de fada tradicionais	Conto
17	2003	Luísa Ducla Soares	<i>A cavalo no Tempo</i>	O mundo	Conto
18	2004	Manuel António Pina	<i>A Guerra do Tabuleiro de Xadrez</i>	A inutilidade das guerras;	
19	2004	Manuel António Pina	<i>História com Reis, Rainhas, Bobos, bombeiros e Galinhas</i>	Quotidiano Real;	Conto
20	2006	Miguel Sousa Tavares	<i>O Planeta Branco</i>	Aventura espacial; universo; vidaapós morte;	Conto
21	2008	Luísa Ducle Soares	<i>O Planeta Azul</i>	Exploração, enigmas e proteção da terra	Conto
22	2009	Manuel António Pina	<i>O pequeno Livro de Desmatemática</i>	O mundo da matemática	Conto
23	2010	Valter HugoMãe	<i>As mais belas coisas do mundo</i>	Aprendizado, luto, esperança, beleza, felicidade.	Ficção
24	2013	Sidónio Muralha	<i>O rouxinol e a sua namorada</i>	Animais domésticos; Aves e Insectos.	Poesia
25	2013	Sidónio Muralha	<i>Bichos, Bichinhos e Bicharocos</i>	A natureza, o maravilhoso	Poesia

				animal	
26	2014	Valter Hugo Mãe	<i>O paraíso são os outros</i>	Amor e inocência	Ficção
27	2014	Luísa Ducla Soares	<i>As viagens de Gulliver com escala em Portugal</i>	Fantasia; aventura; exploração.	Conto
28	2016	Raul Brandão	<i>A Pesca da Baleia e outras narrativas</i>	Quotidiano pesqueiro; Exploração	Conto
29	2016	António Sérgio	<i>Contos Gregos</i>	Mitologia grega	Conto
30	2016	Almeida Garrett	<i>A Nau Catrineta e Bela Infanta</i>	Tradição popular portuguesa	Conto
31	2017	João Pedro Mésseder e Isabel Ramalhete	<i>Contos e Lendas de Portugal e do Mundo</i>	Imaginário infantil	Conto/Lenda
32	2019	Gentil Marques	<i>Lendas</i>	Cultura, imaginário português	Lenda

Tabela 12 – *Obras da literatura mundial (não portuguesa) traduzidas para o português.*

Nº	Ano	Autor/ilustrador	Título	Tema/assunto	Género literário
1	1959	Antoine de Saint-Exupéry	<i>O principezinho</i>	Mistério	Conto
2	1968	Maria Alberta Meneres (tradutora)	<i>Contos de Perrault</i>	Maravilhoso	Contos
3	2003	Michael Ghejniec	<i>A que sabe a lua?</i>	Maravilhoso	Conto
4	2007	Hans Cristian Andersen	<i>Contos de Andersen</i>	Amor, aparência e verdade	Contos

5	2007	Micchael Rosen e Helen Oxenbury	<i>Vamos à caça do urso</i>	Aventura infantil; Exploração	Conto
6	2008	Óscar Wilde	<i>O menina-Estrela</i>	Humildade, amor, respeito pelo próximo	Contos
7	2010	Lewis Carroll	<i>Alice no país das Maravilhas</i>	Fantasia e aventura	Romance
8	2012	Nelson Mandela (prefácio)	<i>As mais felas fábulas africanas</i>	Tradição africana	Fábulas
9	2013	Jacob e Wilhelm Grimm	<i>Contos de Grimm</i>	Fantasia	Contos
10	2015	Virginia Woolf	<i>A viúva e o papagaio</i>	Imaginário fantastico	Romance
11	2015	António Pescada	<i>Ali Babá e os Quarenta Ladrões</i>	Aventura;	Conto
12	2015	Charles Perault /Clementine Sourdais	<i>O Capuchinho Vermelho</i>	Conto de fadas; Fantasia	Conto/Fabula
13	2016	Beatrix Potter	<i>A história do Pedrito Coelho</i>	Aventura, traquinices e desobediência	Conto
14	2016	Jean de La Fontaine	<i>Fábulas de La Fontaine</i>	Maravilhoso; a natureza fantástica.	Contos/Fabulas
15	2016	Rudyard Kipling/ Debra Bandelin e Bob Dacey	<i>O Livro da Selva: As aventuras de Mogli</i>	Aventura na selva	Conto
16	2017	Jeanne-Marie Lepince de Beaumont	<i>A bela e o monstro</i>	Amor; conto de fadas	Conto
17	2017	Carlo Collodi	<i>As aventuras de Pinóquio</i>	Enganos, mentira	Romance

18	2017	Óscar Wilde	<i>O gigante egoísta e o príncipe feliz</i>	O valor da partilha	Contos
19	2017	Lizzy Stewart	<i>Há um tigre no jardim</i>	A natureza; o fantástico	Fábula
20	2017	Óscar Wilde	<i>O Aniversário da Infanta</i>	Quotidiano Real; fantasia	Conto
21	2018	J.M. Barrie/Sarah Warburton	<i>Peter Pan</i>	Fantasia; maravilhoso infantil	Conto
22	2019	<i>Daniel Defoe</i>	Robbison Crusoe	Aventura	Romance

5.3. Distribuição etária

Conforme a abordagem feita no capítulo inicial da tese, vale ressaltar que o *corpus* a ser proposto deve articular-se com a noção de plano progressivo de leitura de maneira a garantir-se uma distribuição de autores e textos de acordo com as especificidades psico-afetivas dos diferentes estádios do desenvolvimento humano nos quais se encontram os leitores iniciantes:

De todos os xeitos hai casos nos que é preciso, ao noso parecer, diferenciar os textos que os creadores dirixen á infancia e os que dirixen á adolescencia, polas súas propias características literarias de adaptación a etapas educativas ou cuestións comerciais (Rechou, 2013 p. 40).

O modelo de Chall, que serviu de referência na investigação de Isabel Alçada, com base nas predisposições do organismo humano e as especificidades da leitura, tendo em conta o nível etário dos leitores iniciantes, no que à aprendizagem da leitura diz respeito, propõe, para além da fase de pré-leitura, cinco diferentes estádios:

inclui um pré-estádio, denominado pré-leitura (do nascimento aos 6 anos) e a definição de cinco estádios, associados a grupos de idades: estágio inicial, ou de descodificação (6-7 anos); estágio de confirmação e fluência (7-8 anos); estágio ler para a render (dividido em duas fases - 9-11 anos e 12-14 anos); estágio pontos de vista diferenciados (14-18 anos); estágio construção e reconstrução (a partir dos 18 anos) (Alçada, 2016, p. 55).

Nesta conformidade, para a distribuição etária das obras que compõem o *corpus* literário proposto para o ensino primário, em Angola, será adotado o referido modelo. Sendo assim, tendo em conta as características do público alvo desta investigação, ficam de fora dois grupos, nomeadamente, o primeiro grupo: o de pré-leitura (do nascimento aos 6 anos) e o último grupo: estágio de construção e reconstrução (a partir dos 18 anos), uma vez que os leitores do ensino primário estão em idades compreendidas entre 6 e os 11/12 anos. Desta feita, levando em consideração algumas especificidades de Angola, um contexto em que a maioria esmagadora das crianças não tem acesso à educação pré-escolar e, em muitos casos, tem acesso ao sistema de ensino com algum atraso, a distribuição etária dá margem a essa adaptação necessária.

5.3.1. Estádio Inicial ou de Descodificação – 6/7 anos (1ª Classe)

O estágio inicial ou de descodificação, de acordo com o já referido modelo de Chall (1983), é compreendido entre as idades dos 6 e 7 anos, nível etário que integra o estágio fonológico do modelo de Uta Ch (1985). Trata-se, pois, de um estágio inicial, no processo de aprendizagem da leitura, no qual o leitor iniciante já dispõe do conhecimento explícito do código alfabético e é capaz de reconhecer as palavras através da descodificação dos grafemas.

Neste nível etário, a planificação da leitura literária deve ter em consideração a necessidade imperiosa de estimular a disposição e os processos cognitivos do leitor que vai trilhando os primeiros passos do exercício da leitura. Nesta fase, a criança deve começar a desligar-se do álbum para explorar as obras infantis ilustradas, “outros consideram que compreende todo material de lectura, dende a nenez (libros ilustrados), pasando polo libro infantil (normalmente en forma narrativa), até chegar á Literatura Xuvenil sensu stricto: a literatura para mozos e mozas entre 12 e 16 anos” (Rechou, 2013, p. 27).

Embora a inclinação da criança e a estrutura da criança, nesta fase, ainda é preponderantemente atraída pelo texto visual, parece ser o momento ideal para, gradualmente, ir-se expondo o leitor iniciante à narrativa verbal. Assim sendo, o papel do mediador de leitura na promoção da leitura literária, com este grupo etário, é muito ativo. Tendo em conta, ao facto de as referências, neste estágio do desenvolvimento, estarem muito voltadas para a família e natureza, a seleção de autores, textos e temas teve em consideração esta particularidade das crianças.

Tabela 13 – *Obras para a 1ª classe, compreendendo as idades 6-7 anos*

Nº	Ano	Autor/ilustrador	Título da obra	Tema/ Assunto	Género
1	2006	Kanguimbo Ananás	<i>Avô Sabalu</i>	Hábitos e costumes da comunidade rural; solidariedade	Conto

2	2010	Kanguimbo Ananás	<i>O soba kangeiya e a palavra</i>	Aposta na formação; valores cívicos	Conto
3	2011	Kanguimbo Ananás	<i>O regresso de Kambongue</i>	Aposta na formação; solidariedade	Conto
4	2012	Kanyaanga/Vitorino Kiala	<i>Wana no país do silêncio</i>	Obediência; humildade	Conto
5	1986	Eugénio de Andrade	<i>Aquela Nuvem e Outras</i>	O maravilhoso	Poesia
6	1998	Matilde Rosa Araújo	<i>As Cançõezinhas da Tila</i>	A natureza, o quotidiano infantil	Poesia
7	2005	José Eduardo Agualusa/Henrique Cayatte	<i>A girafa que comia estrela</i>	Amizade e engenhosidade	Conto
8	2016	Beatrix Potter	<i>A história do Pedrito Coelho</i>	Aventura, traquinices e desobediência	Conto
9	2014	Helga Santos, José Salomão e Eliézer Santo	<i>O Mosquito Picão</i>	Saúde e Bem-estar	Conto

5.3.2. Estádio de Confirmação e Fluência - 7/8anos e 8/9 anos (2ª à 3ªClasse)

O estágio de confirmação e fluência, tendo em conta o modelo de Chall (1983), que serve de referência nesta investigação, é compreendido entre as idades dos 7 e 8 anos, nível etário que refere o período mais avançado do estágio fonológico do modelo de Uta Frith (1985). Refere-se, com efeito, a um estágio inicial, no processo de aprendizagem da leitura, no qual o pequeno leitor consolida a capacidade de reconhecer as palavras através da descodificação dos grafemas.

Neste nível etário, o leitor iniciante começa a ganhar confiança na leitura e a marcar os primeiros passos no desenvolvimento da fluência, isto é, na precisão com que pronuncia as palavras, no ritmo, velocidade e prosódia com que vai discorrendo ao longo da leitura e a consciência da expressividade do texto que ele começa a ganhar. Trata-se, por esta razão, de uma fase crucial para desenvolver na criança o hábito e os consequentes gosto e prazer pela leitura.

Nesta conformidade, o estágio de confirmação e fluência representa a fase do processo de desenvolvimento de competências de leitura na qual se deve expor a criança à maior diversidade possível de livros infantis ilustrados que correspondem com os processos cognitivos e afetivos dos leitores iniciantes nesta fase da vida, “para que as crianças se tornem leitores fluentes é indispensável que leiam textos que não sejam demasiado difíceis, textos que lhes agradem e consigam compreender” (Alçada, 2016, p. 73).

Por conseguinte, este nível etário implica, para escola, uma atenção especial no que diz respeito não só à necessidade de uma planificação de leitura rigorosa, mas, também a um ambiente motivador e mediadores de leitura altamente qualificados:

Como exemplos de práticas que melhor resultam, são enumeradas as seguintes: a iniciação à leitura com o método fónico; o contacto dos alunos com grande diversidade de livros que lhes agradem, a leitura em voz alta na sala de aula e a realização de atividades centradas em livros infantis ou juvenis; a difusão de estratégias variadas para que cada professor possa seleccionar a que melhor se adequa aos seus alunos e à sua maneira de ensinar. A par destas recomendações destaca ainda as vantagens de turmas com reduzido número de alunos,

professores devidamente preparados e especialistas de leitura para prestarem apoio quando necessário (Alçada, 2016).

Nesta faixa etária, os pequenos leitores, embora ainda muito ligados com o ambiente familiar e as maravilhas da natureza, o que justifica a prevalência da fábula e das aventuras animais, outros temas mais voltados para a moral, cultura e história começam a ser introduzidos. Tendo em conta a capacidade leitora que se começa a desenvolver, o papel do mediador de leitura, tanto obrigatória como orientada, na promoção da leitura literária, com este grupo etário, começa, gradualmente, a reduzir a intervenção ativa, assegurando, assim, não só a autonomia do pequeno leitor, mas também o desenvolvimento do gosto e do prazer pela leitura.

Tabela 14 – *Obras para a 2ª classe, compreendendo as idades 7-8 anos*

Nº	Ano	Autor/ilustrador	Título da obra	Tema/ Assunto	Género
1	2012	Kanguimbo Ananás	<i>As férias de Yahula</i>	Amizade e sabedoria; convivência social	Conto
2	2013	Sidónio Muralha	<i>O rouxinol e a sua namorada</i>	Animais domésticos; Aves e Insectos.	Poesia
3	2017	Guerra Junqueiro	<i>Contos para infância</i>	Ingenuidade e inocência	Conto
4	2013	Sidónio Muralha	<i>Bichos, Bichinhos e Bicharocos</i>	A natureza, o maravilhoso animal	Poesia
5	1976	Manuel António Pina	<i>O Têpluquê e Outras Histórias</i>	Maravilhoso	Conto

6	1992	Violeta Figueiredo	<i>Fala bicho</i>	Imaginação	Fábula
7	1879	Adolfo Coelho	<i>Conto Populares Portugueses</i>	Tradição portuguesa	Conto
8	1962	Papiniano Carlos	<i>A menina Gotinha de Água</i>	O ciclo da água	Conto
9	2003	Maria João / Micaela Cabral	<i>A Viagem das Folhas do Caderno</i>	Reciclagem; Reutilização; ecologia	Conto
10	2015	Rosa Pereira	<i>O Sonho da Menina Kissanga</i>	Sonho e Viagem à Capital de Angola	Conto

Tabela 15 – *Obras para a 3ª classe, compreendendo as idades 8-9 anos*

Nº	Ano	Autor/ilustrador	Título da obra	Tema/assunto	Género
1	1990	Maria Celestina Fernandes	<i>A borboleta azul</i>	A natureza; o belo e o maravilhoso; o amor; a amizade e a solidariedade; o respeito pelos mais velhos; guerra e paz	Conto
2	2010	Alice Berenguel	<i>A união faz a força</i>	União e solidariedade; amor ao próximo	Conto
3	1931	Monteiro Lobato/	<i>Reinações de</i>	Imaginário	Conto

		<i>Jean G.Villin-</i>	<i>Narizinho</i>	brasileiro	
4	1970	Chico Buarque/Ziraldo Alves Pinto	<i>Chapeuzinho Amarelo</i>	Medo, coragem, aventura	Conto
5	1995	Vergílio Alberto Vieira	<i>A cor das vogais</i>	Língua, Leitura	Poesia
6	1994	Matilde Rosa Araújo	<i>As Fadas Verdes</i>	A natureza	Poesia
7	1968	Maria Alberta Meneres (tradutora)	<i>Contos de Perrault</i>	Maravilhoso	Conto
8	2017	Carlo Collodi	<i>As aventuras de Pinóquio</i>	Enganos, mentiras	Conto

5.3.3. Primeira Fase do Estádio Ler Para Render – 9/11 anos (4^a à 5^a Classe)

O estágio ler par render, na perspectiva do modelo de Chall (1983), que serve de referência desta tese, está subdividido em duas fases, a primeira compreende as idades entre os 9 e 11 anos, já a segunda integra as idades dos 12 aos 14 anos. Este nível etário, à luz do modelo proposto por Uta Frith (1985), implica a transição do estágio fonológico para o estágio ortográfico. Trata-se, com efeito, de um estágio, no processo de desenvolvimento de competências de leitura, no qual o pré-adolescente começa a desenvolver competências de compreensão escrita e a construir o seu repertório lexical mental:

Quando as crianças adquirem capacidade e autonomia na leitura, precisam de conhecimento prévio e de dominar um léxico mental que abranja a maioria das palavras do texto para o compreender e para inferir o significado dos vocábulos desconhecidos a partir do contexto – entre 95% a 98% das palavras (Alçada, 2016, p. 102).

Na primeira fase deste estágio, isto é, dos 9 aos 11 anos, apesar do papel da ilustração e de outros elementos peritextuais nas inferências e compreensão do leitor, o

texto escrito deve começar a ganhar mais espaço. Sendo assim, preconiza-se a exposição do leitor iniciante a obras com extensão textual cada vez mais alargada. Do ponto de vista dos temas, deve-se ter em atenção que se trata de um nível etário no qual ocorre a transição da infância para a adolescência.

Nesta etapa da vida, ao contrário da fase dos 5 aos 8 anos, o pequeno leitor já tem consciência da existência de um universo além do seu mundo fantástico e está ávido por fazer esta viagem com destino à descoberta de um mundo mais real e de um espaço mais sociável e universal:

(...) polo tanto o autor de Literatura Infantil e Xuvenil non deberá esquecer o egocentrismo dos primeiros anos do neno, que o fai referir todo ao seu "eu" sen se decatar apenas da obxectividade na que está inmerso; nin o animismo e fabulación, que ten a partir dos sete anos, nunha visión máis obxectiva, ou a apertura ao social cando entra na adolescencia (Rechou, 2013, p. 139).

Neste intuito, para captar a atenção e o interesse dos pequenos leitores, a seleção dos autores e textos propostos para esse nível etário teve em atenção a articulação das propriedades literárias com as observações feitas acima relativamente as especificidades psico-afetivas dos leitores.

Tabela 16 – *Obras para a 4ª classe, compreendendo as idades 9-10 anos*

Nº	Ano	Autor/ilustrador	Título da obra	Tema/assunto	Género
1	1982	Gabriela Antunes/ Mário Jorge	<i>Kibala, o Rei Leão</i>	União/mudança	Conto
	1982	Cremilda de Lima/ Ana Valente	<i>A Velha Sanga Partida</i>	Reciclagem, preservação da natureza; importância e utilidade de todos (fortes e fracos)	Conto (recriação)
3	1993	Maria Celestina Fernandes/ Filipe Goulão	<i>A Árvore dos Gingongos</i>	Costumes tradicionais angolanos	Conto (mito)

4	2011	John Bella	<i>As lágrimas do Rei-sol</i>	Agressão e preservação da natureza; relação homem/natureza.	Conto
5	2001	John Bella/ Pedro Casimiro	<i>A canção mágica</i>	Valores éticos; convivência social	Conto
6	1970	Vinícius de Moraes/ Marie Louise	<i>A Arca de Noé</i>	Preservação animal, meio ambiente, religião	<i>Poesia</i>
7	1900	António Botto	<i>História do Arco da Velha</i>	Altruísmo, coragem e resiliência	Conto
8	2012	Sendi Pabtista/Fernando Hugo Fernandes	<i>A incrível Palanca</i>	Acção do homem sobre a fauna/preservação da palaca negra gigante	Conto
9	2016	Celso Cossa/ Luís Cardoso	<i>O Gil e a Bola Gira</i>		Poesia
10	2013	Sendi Pabtista/Fernando Hugo Fernandes	<i>Juba, a chita do deserto</i>	Acção do homem sobre a fauna/preservação da fauna angolana	Conto
11	2015	Sendi Pabtista/Fernando Hugo Fernandes	<i>Floki, o flamingo aventureiro</i>	Acção do homem sobre a fauna/exploração da fauna angolana	Conto
12	2016	Adjany Costa e Sendi Pabtista/Fernando Hugo Fernandes	<i>Muadi; o regresso dos elefantes</i>	Acção do homem sobre a fauna/exploração da fauna angolana	Conto
13	2015	Sendi Pabtista/Fernando Hugo Fernandes	<i>Floki, o flamingo aventureiro</i>	Acção do homem sobre a fauna/exploração da fauna angolana	Conto
14	2017	Óscar Wilde	<i>O gigante egoísta e o príncipe feliz</i>	O valor da partilha	Contos

15	2008	Soute Moniz	<i>Historiazinha de trás para a frente</i>	A Vida da Nobreza	Conto
16	2019	Domingas Monte	<i>O Sapu Azul</i>	Inclusão	Conto
17	1980	Octaviano Correia / Filipe Goulão	<i>O País das Mil Cores</i>	Opressão colonial / Libertação nacional	Conto
18	2018	José Benzora's	<i>A Ave do Senhor Dikanza e a Macaca</i>	Diverso	Conto
19	2018	Maria Celestina Fernandes	<i>Kambas Para Sempre</i>	Memórias da Escravatura e Preconceito Racial	Conto

Tabela 17 – Obras para a 5ª classe, compreendendo as idades 10-11 anos

Nº	Ano	Autor/ilustrador	Título da obra	Tema/assunto	Género
1	1982	Rosalina Pombal/ Sara Paz	<i>Lutchila</i>	Natureza	Conto
2	1984	Zaida Dáskalos / Mário Jorge	<i>Duas Histórias</i>	Irreflexão; solidariedade	Narrativa tradicional
3	1998	Dário de Melo / António Campelo	<i>As Sete Vidas de um Gato</i>	Quotidiano citadino e rural angolano	Fábula
4	2007	Maria Celestina Fernandes	<i>União Arco-Íris</i>	Natureza	Conto
5	2005	Maria Celestina Fernandes	<i>A estrela que sorri</i>	Paz, patriotismo, amor, natureza, amizade, jogos	Poesia

				e brincadeiras do passado e do presente	
6	2007	Maria Celestina Fernandes	<i>É preciso prevenir</i>	Problematização do VIH/SIDA	Conto
7	2019	Gentil Marques	<i>Lendas</i>	Cultura, imaginário português	Lenda
8	2006	Miguel Sousa Tavares	<i>O Planeta Branco</i>	Aventura espacial; universo; vida após morte;	Conto
9	1996	Miguel Sousa Tavares	<i>O Segredo do Rio</i>	Amizade; imaginário infantil	Conto
10	2003	Luísa Ducla Soares	<i>A cavalo no Tempo</i>	O mundo	Conto
11	2009	Manuel António Pina	<i>O pequeno Livro de Desmatemática</i>	O mundo da matemática	Conto
12	2017	Óscar Wilde	<i>O Aniversário da Infanta</i>	Quotidiano Real; fantasia	Conto
13	2008	Luísa Ducla Soares	<i>O Planeta Azul</i>	Exploração, enigmas e proteção da terra	Conto
14	1980	Luísa Ducla Soares	<i>O Dragão</i>	Fantasia; Medo	Conto

15	2017	João Pedro Mésseder e Isabel Ramalhete	<i>Contos e Lendas de Portugal e do Mundo</i>	Imaginário infantil	Conto/Lenda
16	1983	Manuel António Pina/ Ilda David	<i>O Pássaro da Cabeça</i>	Mundo da imaginação	Poesia
17	1961	António Jacinto	<i>Poemas</i>	Segregação racial; Opressão colonial; divisão de classes por raça.	Poesia
18	1966	Alda Lara	<i>Poemas</i>	Nostalgia; Infância; Esperança;	Poesia
19	1974	Agostinho Neto	<i>Sagrada Esperança</i>	Luta pela independência; construção nacional; preparação para o futuro; identidade cultural	Poesia
20	1980	Jofre Rocha	<i>Estórias do Musseque</i>	A vida suburbana em Luanda	Conto
21	1974	José Craverinha	Karingana ua Karingana	Luta contra a ocupação colonial	Poesia
22	2011	Ondjaki	<i>A bicicleta que tinha bigodes</i>	Criatividade e imaginação	Conto

23	2008	Óscar Wilde	<i>A menina- Estrela</i>	Humildade, amor, respeita pelo próximo	Conto
24	2015	Virginia Woolf	<i>A viúva e o papagaio</i>	Imaginário fantástico	Conto
16	2015	Rafo Díaz	<i>Nyeleti, a filha das estrelas</i>	<i>O Albinismo</i>	Conto
17	2013	Pedro Pereira Lopes/Filipa Pontes	<i>Viagem pelo mundo num grão de pólen e outros poemas</i>		Poesia
18	2015	Marcelo Panguana/Luís Cardoso	<i>Leona, a filha do silêncio</i>	Superação	Conto
19	2011	Rogéri Manjate/ Celestino Mudaulane	<i>Wazi</i>	<i>Contos da tradição oral</i>	Conto
20	2014	Domingas Monte	<i>O Gelado de Múcua da Mamita</i>	O Embondeiro e As suas Representações	Conto
21	2016	Maria Celestina Fernandes	<i>O Grande Encontro</i>	A Fauna Angolana	Conto
22	2016	Maria Celestina Fernandes	<i>A Disputa entre o Vento e o Sol e Outras Histórias</i>	Contos sobre a Cultura e Paisagens Angolanas	Conto
23	2015	Henrique Guerra/ Ana Valente	<i>O círculo de Giz de Bombô</i>	Liberdade/ propriedade comunitária	Drama
24	2015	Valdemar Sakuesa	<i>Era Uma Vez na Terra do Tomate</i>	Desejo	Conto
25	2014	Ngonguita Diogo	<i>Weza, A Princesa</i>	Cultura africana e Poder	Conto

5.3.4. Segunda Fase do Estádio Ler Para Render – 11/12 anos (6ª Classe)

Neste período de transição, os pré-adolescentes, dotados da capacidade de ler e compreender o que se lê, para além dos temas para a descoberta de si e do mundo, faz sentido começar a prepará-los para os grandes assuntos da vida nacional e do mundo. O meio de transporte ideal para esta viagem ao desconhecido são textos para a adolescência cuja temática encerra assuntos que se prendam com a relação com os adultos (pais e professores, principalmente), a sexualidade, a identidade e alteridade, o relacionamento com o sexo oposto, o nascimento e a morte, o heroísmo, a guerra e a paz (o bem prevalece sempre sobre o mal), o altruísmo, a questão da raça, a migração, os fenómenos da natureza, o sobrenatural, entre outros.

Na segunda fase do estágio ler para render, que abarca leitores dos 12 aos 14 anos (e aqui incluímos os leitores da 6ª classe), tendo em conta que os leitores já se encontram na fase de consolidação do referido estágio, acredita-se que tenham desenvolvido consideravelmente os níveis de fluência. Assim sendo, para preparar a transição para o estágio subsequente, não obstante a continuidade dos temas acima referidos, urge expor os leitores iniciantes a obras cada vez mais extensas, com construção textual, enredos e expressão mais complexos, e com um espaço dedicado à ilustração cada vez mais reduzido.

Tabela 18 – Obras para a 6ª classe, compreendendo as idades 11-12 anos

Nº	Ano	Autor/ilustrador	Título da obra	Tema/assunto	Género
1	1957	José Luandino Vieira	<i>A cidade e a Infância</i>	Crítica da modernidade; divisão de classe por raça (tensão entre negros brancos e mulatos)	Contos
2	1973	Pepetela	<i>As aventuras de Ngunga</i>	Ideologia da guerra contra o colonialismo português; a	Novela

				importância dos valores éticos e humanos; patriotismo	
3	1977	Maria Eugénia Neto / António Campelo	<i>E nas Florestas os Bichos Falaram...</i>	Opressão/guerra colonial	Fábula
4	1977	Manuel Rui Monteiro	<i>A caixa</i>	O drama da guerra civil em Angola	Conto
5	1979	Manuel Rui Monteiro	<i>O assalto</i>	Homenagem ao primeiro presidente de Angola	Poesia
6	1979	Maria Eugénia Neto	<i>Foi esperança e certeza</i>	Esperança	Poesia
7	1980	Maria Eugénia Neto	<i>A montanha do sol</i>	Privação da liberdade; atraso do povo	Conto
9	1982	Manuel Rui Monteiro	<i>Quem medera ser onda</i>	Contexto angolano pós-independência: guerra, condição humana, classes sociais, corrupção...	Romance
10	1988	António Jacinto/ Filipe Goulão	<i>Fábulas de Sanji</i>	Opressão colonial/ dor e sofrimento	Fábula
11	1995	Pepetela	<i>O desejo de Kianda</i>	Crítica da moderna sociedade angolana	Romance

12	1996	Pepetela	<i>A parábola do cágado velho</i>	Ideologia económica e política de Angola no pós-independência	Novela
13	2000	Pepetela	<i>A montanha de água lilás: fábula para todas as idades</i>	Intemporalidade humana; desigualdade social	Fábula
14	2006	José Luandino Vieira	<i>A guerra dos fazedores de chuva com os caçadores de nuvens</i>	Guerra, natureza, infância e cultura tradicional cokue	Fábula
15	2006	Maria Eugénia Neto/ A. Domingues	<i>A trepadeira que queria ver o céu azul</i>	Resgate dos valores morais, cívicos e culturais	Conto
16	2013	Manuel Rui Monteiro/ Maurício Neto	<i>Conchas e búzios</i>	Proteção da natureza, solidariedade, união	Conto
17	2018	Maria Eugénia Neto	<i>As nossas mãos constroem a liberdade</i>	Independência, patriotismo, liberdade, amor ao próximo	Contos
18	1921	Monteiro Lobato//Paulo Borges	<i>O Saci</i>	Cultura brasileira	Romance
19	1947	Baltasar Lopes	<i>Chiquinho</i>	O drama da insularidade cabo-verdiana (seca,	Romance

fome)					
20	1964	Luís Bernardo Honwana	<i>Nós matámos o cão tihoso</i>	Colonização, exploração, injustiça, alienação	Conto
21	2016	Almeida Garrett	<i>A Nau Catrineta e Bela Infanta</i>	Tradição popular portuguesa	Conto
22	1997	Manuel António Pina	<i>Os Piratas</i>	Aventura	Drama
23	2006	Miguel Sousa Tavares	<i>O Planeta Branco</i>	Aventura espacial; universo; vida após morte;	Conto
24	1996	Miguel Sousa Tavares	<i>O Segredo do Rio</i>	Amizade; imaginário infantil	Conto
25	2009	Manuel António Pina	<i>O pequeno Livro de Desmatemática</i>	O mundo da matemática	Conto
26	1989	Maria Alberta Meneres	<i>Ulisses</i>	Mitologia grega	Conto
27	1995	Luísa Ducla Soares	<i>O Rapaz e o Robô</i>	Honestidade; moral	Conto
28	2014	Luísa Ducla Soares	<i>As viagens de Gulliver com escala em Portugal</i>	Fantasia; aventura; exploração.	Conto
29	2004	Manuel António Pina	<i>A Guerra do Tabuleiro de Xadrez</i>	A inutilidade das guerras;	Conto

30	2004	Manuel António Pina	<i>História com Reis, Rainhas, Bobos, bombeiros e Galinhas</i>	Quotidiano Real;	Conto
31	2008	Luísa Ducla Soares	<i>O Planeta Azul</i>	Exploração, enigmas e proteção da terra	Conto
32		António Sérgio	<i>Contos Gregos</i>	Mitologia grega	Conto
33	2016	Raul Brandão	<i>A Pesca da Baleia e outras narrativas</i>	Quotidiano pesqueiro; Exploração	Conto
34	2007	Paula Tavares	<i>Ritos de Passagem</i>	Sexualidade e ritos de iniciação	Poesia
35	1989	João Maimona	<i>Traço de União</i>	Melancolia; decadência; desilusão e angústia	Poesia
36	1987	Aires de Almeida Santos	<i>Meu Amor da Rua Onze</i>	Nostalgia da terra natal; infância; Angolanidade	Poesia
37	1974	Agostinho Neto	<i>Sagrada Esperança</i>	Luta pela independência; construção nacional; preparação para o futuro; identidade cultural	Poesia
38	1974	Ernesto Lara Filho	<i>O Canto de Martrindinde</i>	Angolanidade; miséria; tradição;	Poesia

				luta contra o domínio colonial.	
39	1974	Mendes de Carvalho	<i>Manana</i>	A realidade cultural luandese	Novela
40		<i>Daniel Defoe</i>	Robbison Crusoe	Aventura	Conto
41	2013	Jacob e Wilhelm Grimm	<i>Contos de Grimm</i>	Fantasia	Conto
42	2019	Óscar Wilde	<i>A menina-Estrela</i>	Humildade, amor, respeito pelo próximo	Conto
43	2015	António Pescada	<i>Ali Babá e os Quarenta Ladrões</i>	Aventura	Conto
44	2004	Rogério Manjate	<i>Casa em flor</i>	Poemas sobre a vida quotidiana	Poesia
46	2016	Rafo Díaz	<i>O coração apaixonado do embondeiro</i>	Árvore Africana	Conto
47	2019	Rogério Manjate	<i>O Coelho que fugiu da história</i>	Factos Reais	Conto
48	2019	José Luís Mendonça	<i>Lenda da Mãe África e do Filho que Vendeu o Coração</i>	África	Conto

5.4. Enquadramento do corpus

O processo de constituição deste *corpus* literário, tal qual se evidenciou aquando da abordagem metodológica que definiu as linhas mestras que conduziram a investigação, obedeceu a determinados critérios que lhe asseguraram uma base e suporte sólidos:

Na longa história e tradição da fenomenologia literária, figuram, mais ou menos consensualizados pela “praxis”, determinados instrumentos comumente utilizados para a fixação e legitimação do cânone. Dessa lista de potenciais indicadores importa mencionar alguns deles, que são postos em evidência, de forma articulada e interligada, objectivando decidir sobre quais as obras integráveis no conjunto das canonizadas: (1) **a crítica ou o discurso ensaístico**; (2) **os prémios literários** (havendo registo de autores cujo nome por sua vez, legitima factual e simbolicamente eventos carregados da ideia de referência e de reverência a um certo escritor, pela grandiosidade da sua escrita); (3) **a actividade dinâmica da indústria editorial**, mormente a que se enquadra no subdomínio, da indústria literária; (4) **a experiência e (re) conhecimento empíricos** (consubstanciados no facto, comum e simples, de que quase "todos nós" somos capazes de reconhecer e prestar homenagem devida a certos escritores e a certas obras em ambientes sociais concretos como cafés, congressos, em conversa de restaurante ou até na forma como se multiplicam as pesquisas universitárias ou pela procura de uma obra "A" ou "B" nas papelarias). Os aspectos acima apresentados são denunciatórios do reconhecimento da grandiosidade da obra ou de um autor específico e funcionam (são validados tacitamente) como critérios aceites, quer no plano das literaturas nacionais, que no plano da literatura universal. (Leite et al, p. 40)

Nesta conformidade, os autores e textos contemplados passaram pelo crivo crítico do processo de seleção dos Clássicos da Literatura Infanto-Juvenil Angolana, do Plano Nacional de Leitura de Portugal e do vigente Cânone Literário Escolar do Ensino Primário em Angola; em seguida, foram, também, inseridas na lista obras de autores, consagrados e estreados, galardoados pelo Prémio Jardim de Infância, do Ministério angolano da Cultura; por último, a opinião de académicos e escritores, entrevistados no

quadro desta investigação, também conduziu à inserção de obras com algum valor estético e/ou simbólico.

Mais do que uma abordagem essencialmente historicista do ensino da literatura, a base filosófica e pedagógica deste corpus assenta no desenvolvimento do gosto e do prazer pela leitura. Posto isso, foram selecionados autores, obras e temas que conduzam a criança a ler com prazer:

para despertar o gosto pela leitura e estimular a autonomia é necessário ter em mente a diversidade humana, considerar as idades, os estádios do desenvolvimento, as características próprias de cada grupo, o gosto e o ritmo próprios de cada pessoa,(Alçada, 2016, p.157).

Tendo em conta o facto de se tratar de uma investigação conduzida sob a perspetiva dos estudos literários, por isso essencialmente expositiva, impõe-se a necessidade de se agrupar o maior número possível de obras para facilitar a fase de experimentação pelos mediadores, na escola e em casa. Pois, a ideia passa por disponibilizar um *corpus* tão rico, que possibilite a escolha do mediador em função das características e necessidades dos seus leitores e/ou dos abjetivos da escola. A partir da amostra do mediador, os pequenos leitores devem ter a oportunidade de, também, fazerem as suas escolhas de acordo com os seus gostos e preferências:

(...) a escolha dos livros deve procurar agradar aos alunos. Mas sendo os alunos muito diferentes e o que agrada a um pode não agradar a outro, uma das preocupações deve ser a diversidade: obras muito diferentes entre si, géneros diferentes, temas diferentes, autores diferentes, ilustrações de diferentes estilos, etc. Deste modo, ao longo do ano os alunos terão oportunidade não só de conhecer amostra representativa de livros disponíveis como ampliar os seus interesses e efetuar o seu percurso pessoal de leituras, (Alçada, 2016, p. 193).

A ideia de listas, de inclusão e exclusão de autores remete-nos para a noção de cânone literário. Todavia, o *corpus* literário proposto na presente tese pretende-se flexível, isto é, dada a necessidade da escolha dos professores e/ou mediadores, dada a importância da preferência do pequeno leitor para o desenvolvimento do gosto e do prazer pela leitura, o exercício de inclusão e exclusão de autores e obras deve ser permanente. Desta feita, em vez de cânone, falar-se-á em canonização, no lugar de livro

canónico, livro canonizado, isto para retirar a ideia de permanência que separa definitivamente os livros sagrados (canónicos) dos livros apócrifos. Por isso, o processo de constituição do presente *corpus* literário fundamentou-se numa perspectiva que, em detrimento do conceito tradicional de cânone literário, considera a noção de canonização enquanto processo. Deste modo, abriu-se a possibilidade de integração de autores que, embora se estreassem na publicação deste segmento literário, tenham dado provas de uma produção com mestria muito bem conseguida.

Portanto, um dos elementos mais relevantes para a boa execução da leitura orientada na sala de aula é a disponibilização, para as escolas e as famílias, de livros adequados a cada ano de escolaridade e aos diferentes níveis de leitura, que sempre coexistem em cada ano. A fim de ser possível proporcionar-se experiências agradáveis, de acordo com o horizonte de expectativa de diversos tipos de leitores iniciantes, acredita-se, pois, que a disponibilização das listas de livros deveria obedecer a um conjunto de requisitos: quantidade suficiente para permitir que o trabalho se realizasse diariamente em todas as salas de aula; diversidade de títulos abrangendo diferentes géneros de textos em prosa, poesia e drama e abordando vários temas, diferentes géneros de prosa, poesia e drama; obras escritas por autores angolanos e estrangeiros que se dirigem às crianças nos seus estilos próprios; ilustrações e *design* gráfico igualmente representativos dos múltiplos estilos das expressões artísticas. Pois, esse é o espírito que norteou o desenrolar desta investigação até à fase da constituição do *corpus* literário para o ensino primário em Angola.

CONCLUSÃO

Nesta etapa final da presente tese, tiram-se algumas ilações do longo processo de investigação, que culminou com a constituição do *corpus* literário a ser proposto para o ensino primário em Angola. Neste intuito, buscou-se, sobretudo, estabelecer a relação entre a literatura, o seu ensino e a leitura. A educação literária é encarada, neste estudo, enquanto metodologia de ensino da literatura. Através deste instrumento da didática da literatura, a escola, nos primeiros anos de escolaridade, revela-se como um espaço privilegiado de receção da literatura para infância e juventude.

O plano progressivo de leitura faz alusão à necessidade de uma planificação de leitura ao longo dos anos de escolaridade do indivíduo. Essa planificação deve ter em conta a necessidade de adequar a seleção de obras e autores de acordo com as especificidades do estágio de desenvolvimento dos diferentes níveis etários nos quais se encontram os leitores iniciantes.

O conceito de literacia fundamenta a necessidade de formação de leitores competentes. Estabelece-se, ainda, uma relação entre a literacia e a leitura de textos literários, concluindo-se que essa última é a ferramenta que conduz àquela.

Disciplinas dos estudos literários, como a teoria e crítica literárias, dispõem-se, igualmente, a partir dos filtros subjacentes aos seus aportes teóricos, que fundamentam as propriedades literárias de todo o sistema literário, à análise de textos escritos, preferencialmente, para a infância e juventude, assegurando, assim, a disponibilização de obras produzidas com mestria e qualidade, dando subsídios necessários para a melhor seleção de livros literários para um plano progressivo de leitura capaz de suscitar o gosto e o prazer pela leitura nas crianças e nos jovens de maneira a poder-se desenvolver as competências de literacia necessárias para o mundo atual.

Portanto, as abordagens teóricas expostas neste estudo evidenciam que prestar atenção ao aspeto *interartístico* do texto pictórico abre perspectivas para novos horizontes no que toca ao desenvolvimento de *multiliteracias* necessárias para a apropriação do espaço discursivo individual, que assenta num esquema de comunicação *plurissemiótico* e que, por isso, exige muito mais do que a mera literacia verbal.

Neste percurso do trabalho de investigação, a exposição teórica, entre outros aspetos, visou trazer à tona a panorâmica da evolução epistemológica da teoria e crítica literárias, fazer enquadramento da literatura para a infância e juventude dentro do polissistema literário e destacar alguns tópicos que se inscrevem nas tendências atuais da investigação neste segmento literário. Percebeu-se, de igual modo, que toda a bordagem deste segmento literário remete para a influência da tradição oral não só na produção de textos destinados, preferencialmente, ao universo infantil e juvenil, mas em todo o sistema literário nacional, isto é, de Angola, tendo em consideração a perspetiva da teoria dos polissistemas.

Vale, ainda, ressaltar que, não obstante a inexistência de uma oratura específica para crianças e jovens, no que diz respeito à recolha, recriação e transcrição desta forma de manifestação cultural, a nível da moderna literatura infantil e juvenil angolana, ficam visíveis alguns elementos muito recorrentes. Trata-se, pois, de aspetos imaginários, da presença do maravilhoso, a prevalência de seres fantasmagóricos sobre os seres humanos, tais como: ogres, *muquixe*, sereias, etc., a linguagem impregnada de marcas da oralidade e do coloquial, com o protagonismo de animais, muitos dos quais, com referência universal, nomeadamente, cágado, raposa, leão, coelho, elefante, lebre, camaleão, etc.).

Entretanto, o cenário da formação literária dos professores do ensino primário, em Angola, aqueles que terão a responsabilidade de desenvolver nos alunos, durante os primeiros anos de escolaridade, o gosto e o prazer pela leitura, é relativamente débil, nalguns casos, e precário noutros. Para reverter o presente quadro do sistema educativo, será necessário despertar para a importância da educação literária, sobretudo, durante a infância e adolescência para que os futuros professores e cuidadores das crianças possam adquirir habilidades e competências sobre a leitura literária no quadro da literatura infantil e juvenil. E as universidades possam, de igual modo, despertar para a necessidade de inserção deste subsistema literário nos planos de estudos relativos às letras e aos cursos de educação infantil e ensino primário.

A constituição do *corpus* literário a propor para o ensino primário em Angola foi materializada. Pois, a escola é o espaço por excelência para o fomento e a orientação da leitura. Afinal, o país cuja escola não promove a leitura literária não consegue dinamizar o mercado editorial e, por conseguinte, põe em perigo o presente e o futuro da memória coletiva, assim como a valorização do seu património linguístico-literário.

Nesta conformidade, o sistema educativo angolano terá êxito na promoção de políticas educativas de promoção da leitura mediante a materialização de um projecto sério que garanta as condições para que as escolas executem as boas práticas de leitura orientada na sala de aula. As referidas condições passam, entre outras, pela disponibilização, para as escolas e as famílias, de livros adequados a cada ano de escolaridade e aos diferentes níveis de leitura, que sempre coexistem em cada ano.

A fim de ser possível proporcionar-se experiências agradáveis, a partir das escolhas e preferências dos leitores, urge a necessidade de se disponibilizar listas de obras literárias, obedecendo a um conjunto de requisitos: quantidade suficiente para permitir que o trabalho se realize diariamente em todas as salas de aula; diversidade de títulos, abarcando a maior diversidade possível de géneros: desde a prosa, a poesia até ao género dramático; obras escritas por autores angolanos e estrangeiros, desde que se dirijam às crianças e adolescentes nos seus estilos próprios e com pendor estético-literário; ilustrações, com toda a sua tendência de interartes, e *design* gráfico igualmente representativos dos múltiplos estilos das mais variadas formas de expressão artística.

Para isso, a criação de bibliotecas escolares, da figura do professor bibliotecário e realizações de sessões de formação em matéria de mediação de leitura para crianças e adolescentes com professores, pais e outros responsáveis que garantem os cuidados dos mais novos são passos indispensáveis.

Pois, essas estratégias para a valorização da literatura para a infância e juventude, a promoção da leitura literária e a conseqüente formação de leitores competentes estão na base do espírito que norteou o desenrolar desta investigação até à fase da constituição do *corpus* literário para o ensino primário em Angola.

Todavia, os fenómenos estudados não se esgotam com a elaboração de uma tese de doutoramento. Entende-se, pois, que se trata de um exercício académico de iniciação científica. Desta feita, tendo em conta que o desenho metodológico da presente investigação foi estabelecido numa lógica hipotético-dedutiva e conduzido na perspectiva dos estudos literários, o resultado do estudo acaba sendo suscetível de outros olhares. Neste intuito, longe da pretensão da consecução de um trabalho acabado e infalível, a presente investigação abre horizontes para novos olhares e perspectivas. Assim sendo, a abordagem da didática da literatura e/ou da leitura, mediante aplicação do método

experimental, estão entre as potenciais disciplinas convocadas para a testagem e garantia da flexibilidade do *corpus* proposto.

Vale, ainda, ressaltar que alguns aspectos, fora do controlo de qualquer investigador, saltaram a vista da investigação e constituíram-se insuficiências a colmatar em futuros estudos. Trata-se da necessidade de inserção de mais obras de autores angolanos, dada a letargia do mercado editorial, há poucos escritores a escreverem para a criança com qualidade e mestria.

A mesma dificuldade é extensiva para os demais países da CPLP. Graças à flexibilidade implicada por um cânone literário escolar, esse exercício de propostas de inserção de novas obras e autores, nacionais e estrangeiros fará, seguramente, parte das linhas de investigação do autor da presente tese. Uma outra lacuna extrínseca à abordagem desta investigação, tem que ver com o facto de que os países da CPLP, para além do Brasil que sempre teve uma norma linguística própria, atualmente, dividem-se em duas normas ortográficas diferentes: a ortografia antiga e o novo acordo ortográfico. Angola, não tendo ainda ratificado o novo acordo ortográfico, a aplicação prática deste corpus implicaria aquisição de direitos autorais e reedição local das obras portuguesas, brasileiras, assim como das traduções dos clássicos internacionais.

Portanto, os resultados das pesquisas feitas para a elaboração desta tese conduziram à identificação das seguintes insuficiências no ensino primário em Angola:

- Falta da disciplina de literatura infantil no currículo deste nível de ensino;
- Falta de uma metodologia para o ensino da literatura infantil no currículo do curso de formação de professores para o ensino primário (Magistério Primário);
- Pouca valorização da literatura infantil nos programas de língua portuguesa do nível de ensino em reflexão;
- Falta de alinhamento entre os objetivos preconizados, o perfil de saída dos alunos e os textos selecionados na constituição do *corpus* literário para o ensino primário;
- A inexistência de linhas de investigação, na academia, voltadas para estudos da literatura para a infância e juventude torna precária a intervenção científica neste domínio e débil a crítica e o discurso ensaístico sobre este segmento literário.

As dificuldades identificadas demonstram que o sistema de educação está em dívida com os alunos uma vez que desconhece as práticas necessárias para uma educação literária precoce que contribua para o desenvolvimento da capacidade comunicativa da criança e da sua sensibilidade artística e estética.

Parece ser urgente que o país pare para reorganizar o ensino primário, pois, trata-se da base para um sistema de ensino com mais qualidade. Para isso, há necessidade de se rever o currículo deste nível de ensino e inserir conteúdos de literatura infantil e conferir mais flexibilidade na seleção de obras e autores para os manuais escolares.

Urge, ainda, a necessidade de se rever o currículo do curso de formação de professores para este nível de ensino. Pois, é indispensável a metodologia de ensino de literatura infantil nesta especialidade.

Com base nisso, cabe envidar esforços no sentido de se colmatar tais insuficiências. Com efeito, levar-se-á a cabo o desenvolvimento de mais ações de investigação nesta matéria no sentido de se prestar uma contribuição que dê pistas para a promoção de uma educação literária baseada num *corpus* literário reajustado e adequado aos novos desafios do subsistema do ensino geral e às necessidades das crianças do ensino primário, de maneira a poder-se alinhar as práticas pedagógicas aos objetivos preconizados pelo Ministério da Educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andersen, H. C. (2018). *Seleção de contos de Andersen*. Portugal: Porto Editora.
- Agualusa, J. E. (2019). *A girafa que comia estrelas*. Portugal: D. Quixote.
- Aguessy, H. (1977). *Introdução à Cultura Africana*. (E. L. Godinho, G. C. Franco & A. M. Leite, Trans.) Luanda: Instituto Nacional do Livro e do Disco.
- Alçada, I. (2016). *O Plano Nacional de Leitura*. Portugal: Caminho.
- Alexandre, P. (2000). *A África: zonas culturais e grandes tradições orais*. In *O grande atlas das literaturas* (pp. 94-95). s/l: Página Editora.
- American Psychological Association. (2010). *Publication Manual of the American Psychological Association* (6ª Ed.). Washington, DC: Autor.
- Ananaz, M. (2016). *A Literatura Infantil Angolana No Período Pós-Independência: Estudo de Caso da Escritora Cremilda de Lima* (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade Agostinho Neto, Luanda.
- Andrade, E. (2018). *Aquela nuvem e outras*. Portugal: Porto Editora.
- Andrade, J. (2014). *Mia Couto e Luandino Vieira: a ficção de fronteira nas obras para o público infantojuvenil*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Antunes, G. (2015). *Kibala, o Rei Leão* Luanda: Grecima
- Araújo, L., Costa, P., e Folgado, C. (2016). *Avaliação da leitura: PIRLS 2011*. In Azevedo, F., e Balça, A. (Eds.), *Leitura e educação literária* (pp. 15-30). Lisboa: Editora Pactor.
- Araújo, M. R. (2018). *As cançõezinhas da Tila*. Portugal: Porto Editora.
- (2018). *As fadas verdes*. Portugal: Porto Editora.
- Auerbach, E. (1970). *Introdução aos Estudos Literários* (Trad. J. P. Paes). São Paulo: Cultrix.
- Azevedo, F. e Balça, A. (2016). *Educação Literária e Formação de Leitor*. In Azevedo, F., e Balça, A. (Eds.), *Leitura e educação literária* (pp. 1-14). Lisboa: Editora Pactor.

- Bâ, A. H. (2010). *A tradição viva*. In J. Ki-Zerbo (Ed.), *História Geral de África: Metodologia e pré-história de África* (2ª Ed., Vol. I) Brasília: UNESCO.
- Bach, C. B. (2011). *José Eduardo Agualusa e o cânone literário angolano*. *Nau Literaria*, 7 (1). Acesso em <http://seer.ufrgs.br/Nauliteraria>
- Balça, A., e Costa, P. (2017). *Leitura e educação literária: da viagem possível às restrições do mapa*. *Ensino em Re-Vista*, 1 (1), 201-220. <https://doi.org/10.14393/ER-v24n1a2017-9>
- Barrie, J. M. (2018). *Peter Pan*. Lisboa: Editora Edicare.
- Beaumont, J-M. L. (2019). *A Bela e o Monstro*. Portugal: Porto Editora.
- Berenguel, A. (2014). *A união faz a força* (contos da avó Ximinha). Luanda: INIC.
- Bojunga, L. (2019). *A bolsa amarela*. Brasil: Editora Casa Lygia Bojunga.
- Bologna, C. (2000). *Literatura oral e teatralidade*. In *O grande atlas das literaturas* (pp. 84-85). S/I: Página Editora.
- Bosi, E. (2004). *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Botto, A. (2020). *Histórias do Arco da Velha*. Portugal: Porto Editora.
- Bussieres, M.-P. (2013). *La littérature des questions et réponses dans l'antiquité profane et chrétienne: De l'enseignement à l'exégèse*. Turnhout: Beprols
- Buarque, C. (2017). *Chapeuzinho amarelo*. *Revista Letras Raras*.
- Brandão, R. (2019). *A Pesca da Baleia, e outras narrativas*. Portugal: Porto Editora.
- Carroll, L. (2020). *Alice no país das maravilhas*. Portugal: Clássica Editora.
- Cardoso, B. S. (1987). *A morte do velho kipacaça*. Luanda: Edições Maianga.
- Carlos, P. (2019). *A menina Gotinha de Água*. Portugal: Porto Editora.
- Carpeaux, O. M. (1900-1978/2011). *História da Literatura Ocidental* (Vol. I-IV). (J. C. Marques, Ed.). São Paulo: Leya.
- Carvalho, C. e Sousa, O. C. (2011). *Literacia e ensino da compreensão na literatura. Interações*, 1, pp. 109-126. Acesso em <http://www.eses.pt/interaccoes>

- Castilho, E. (2018). *Amor perfeito: a poesia na obra para infância de Maria Cecília Correia*. In Silva, A. (Ed.), *Primeiros Leitores, Primeiros Poemas*. Porto: Editora Tropelias & Companhia.
- Carlos, P. (2019). *A menina Gotinha de Água*. Portugal: Porto Editora.
- Ceia, C. (2004). *A Literatura Ensina-se? Estudos de Teoria Literária*. Lisboa: Edições Calibri.
- Ceia, C. (2018, setembro 30). E-Dicionário de termos literários (EDTL). Disponível em <http://www.edtl.com.pt>
- Cerrillo, P., e Senís, J. (2017, jan.). *Nuevos tiempos, ¿nuevos lectores? Ocnos: Magazine of studies on reading*, 1, pp. 19-33.
- Cerrilo, P. (2007). *Literatura infantil y juvenil y educación literaria: hacia una nueva enseñanza de la literatura*. Barcelona: Editorial Octaedro.
- Cervera, J. (1988). *Didáctica de la lengua y de la literatura*, Madrid: Anaya.
- Coelho, A. (2019). *Seleção de contos populares portugueses*. Portugal: Porto Editora.
- Coelho, N. N. (2000). *Literatura infantil*. São Paulo: Edições Moderna.
- Couto, M. (20219). *O beijo da palavrinha*. Portugal: Editora Caminho.
- (2016). *O gato e o escuro*. Portugal: Editora Caminho.
- (2010). *O pátio das Sombras*. Maputo: EPM-CELP.
- Collodi, C. (2018). *As aventuras de Pinóquio*. Portugal: Porto Editora.
- Compagnon, A. (1999). *O Demónio da Teoria Literatura e senso comum* (trad. C. P. B. Mourão). Belo Horizonte: UFMG.
- Correia, Octaviano (2015). *O País das Mil Cores* Luanda: Grecima.
- Costa, J. (2018). *Palavras com melodia dentro. Poesia para infância e consciência fonológica – algumas reflexões*. In Silva, A. (Ed.), *Primeiros Leitores, Primeiros Poemas*. Porto: Editora Tropelias & Companhia.
- Costa, P. L. (2013). *Literatura, cânone, clássicos*. In A. Balça e M. N. Pires (Eds.), *Literatura Infantil e Juvenil. Formação de leitores* (pp. 31-50). Lisboa: Santillana Editores.

- Cossa, C. (2016). *O Gil e bola gira, e outro poemas para brincar*. Maputo: EPM-CELP.
- Craverinha, J. (1974). *Karingana wa Karingana*. Moçambique: Editora Académica.
- Cristina, A. e Macedo, V. (2018). *A Escrita de Ilse Losa*. Porto: Editora Tropelias & Companhia.
- Cristóvão, F. A., Amorim, M. A., Marques, M. L. G., Moita, S. B. (2007). *Dicionário Temático da Lusofonia*. Lisboa, Luanda, Praia, Maputo: Texto Editores.
- Cuisenie, J. (2000). *Literatura oral e criação literária*. In *O grande atlas das literaturas* (pp. 108-109). s/l: Página Editora.
- Culler, J. (1999). *Teoria Literária: uma introdução* (Sandra G. T. Vasconcelos, Trad.). São Paulo: Beca.
- Chatelain, H. (1964). *Contos populares de Angola – Cinquenta Contos em Kimbundu*. Lisboa: Agência Geral do Ultramar.
- Dáskalos, Z. (2015). *Duas Histórias*. Luanda: Grecima.
- Departamento do Ensino Geral. (2013a). *Programa do ensino primário da 1ª classe*. Luanda: Editora Moderna.
- Departamento do Ensino Geral. (2013b). *Programa do ensino primário da 2ª classe*. Luanda: Editora Moderna.
- Departamento do Ensino Geral. (2013c). *Programa do ensino primário da 3ª classe*. Luanda: Editora Moderna.
- Departamento do Ensino Geral. (2013d). *Programa do ensino primário da 4ª classe*. Luanda: Editora Moderna.
- Departamento do Ensino Geral. (2013e). *Programa do ensino primário da 5ª classe*. Luanda: Editora Moderna.
- Departamento do Ensino Geral. (2013f). *Programa do ensino primário da 6ª classe*. Luanda: Editora Moderna.
- Dias, L. F. (2012) *A relação entre a Literatura Popular Transmontana e a Literatura para a Infância (Em Contexto de 2.º Ciclo de Ensino Básico)*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Escola Superior de Educação de Bragança, Bragança.

- (2016). *O coração apaixonado do Embondeiro*. Maputo: EPM-CELP.
- Díaz, R. (2015). *Nyeleti, a filha das estrelas*. Maputo: EPM-CELP.
- Dionísio, M. L. T. (1990). *Agora não posso! Estou a ler*. *Revista portuguesa de educação*, 3 (3), 115-127. Acesso em <http://hdl.handle.net/1822/462>
- Diogo, N. (2014) *Weza, A Princesa*. Luanda. Editora O cão que lê
- Dournes, J. (2000). As tradições orais: *oralidade e memória colectiva*. In *O grande atlas das literaturas* (pp. 86-89). s/l: Página Editora.
- Dufays, J.-L. (2006). *La lecture littéraire, des «pratiques du terrain» aux modèles théoriques*. *Lidil*, 33. Acesso em <http://lidil.revues.org/60>
- Dufays, J.-L., Gemenne, L., Ledur, D. (1996). *Pour une lecture littéraire*. 1. Approches historique et théorique. Propositions pour la classe de français. Bruxelles : De Boeck Duculot.
- Eichembbaum, B. (1978). *Sobre la teoría de la prosa*. In T. Todrov (Ed.), *Teoría de la literatura de los formalistas rusos* (Trad. A. M. Nethol), pp. 147-158. Mexico, España, Argentina, Colombia: siglo veintiuno editores.
- Estermann, C. (1971). *Cinquenta contos bantu do sudoeste de angola – texto bilingue*. Luanda: Instituto de Investigação Científica de Angola.
- Even-Zohar, I. (2013). O sistema literário. *Translatio*, (5), 24. Acesso em <https://www.seer.ufrgs.br>
- Fernandes, M. C. (2018, agosto). *Surgimento e Desenvolvimento da Literatura Infantil Angolana Pós-Independência*. [Publicação web]. Acesso em <https://www.ueangola.com/criticas-e-ensaios/item/301-surgimento-e-desenvolvimento-da-literatura-infantil-angolana-pós-independência>.
- (2015). *A Árvore dos Gingongos* Luanda: Grecima.
- (2014). *As amigas em Kalandula*. Luanda: INIC.
- Figueiredo, V. (2019). *Fala bicho*. Portugal. Porto Editora.
- Filho, J. N., et al. (2011) *A Literatura infantil e juvenil hoje: Múltiplos olhares, diversas leituras*. Rio de Janeiro.
- Fillola, A. M. (2004). *La educación literaria. Málaga*: Ediciones Aljibe.

- Fontaine, J. (2019). *Fábulas de La Fontaine*. Portugal: Porto Editora.
- Flavell, J. H., Miller, P. H., Miller, S. A. (2002). *Cognitive Development* (4ª Ed.). Nova Jersey: Patience Hall.
- Freire, P. (2003). *A importância do ato de ler – em três artigos que se completam* (21ª Ed.). São Paulo: Cortez Editora & Autores Associados.
- Frias, R. J. (2014). *O desenvolvimento das competências de leitura e escrita no ensino pré-escolar – O contributo da consciência fonológica*. (Tese de mestrado não publicada). Coimbra, Universidade de Coimbra.
- Garrett, A. (2016). *A Nau Catrineta e Bela Infanta, e outros romances*. Portugal: Porto Editora.
- Gomes, J. (2018). *A canção de embalar e a sua dimensão poética e educativa*. In Silva, A. (Ed.), *Primeiros Leitores, Primeiros Poemas*. Porto: Editora Tropelias & Companhia.
- Gomes, J. A. (2016). *Figurações do desejo e da infância em Eugénio de Andrade*. Porto: Editora Tropelias & Companhia.
- Gonçalves, C. A., Sardinha, M. G., e Osório, P. (2016). Literacia familiar no ensino básico: Competências literárias e representações dos alunos. In Azevedo, F., e Balça, A. (Eds.), *Leitura e educação literária* (pp. 31-40). Lisboa: Editora Pactor
- González, I. (2018). *Narrativas de Ficção Científica para a Infância e a Juventude*. Porto: Editora Tropelias & Companhia.
- Grenby, M. O. (2008). *Children's literature*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Gribble, J. (1983) *Literary education: A revaluation*. Londres: Cambridge University Press.
- Grimm, J. e Grimm, W. (2019). *Contos de Grimm*. Portugal: Porto Editora.
- (2018). *O Capuchinho vermelho*. Portugal: Editora Fábula.
- Guerra, H. (2015). *O círculo de Giz de Bombô* Luanda: Grecima.

- Guerreiro, C. e Mesquita, A. (2011). *Bendito e Louvado, meu conto acabado: A Literatura Tradicional como Património Cultural da Humanidade*. Revista Letra, 2 (10), 153-164.
- Grejniec, M. (2018). *A que sabe a lua?* Portugal: Editora Kalandraka.
- Halbwachs, M. (2006). *A memória coletiva* (B. Sidou, Trad.). São Paulo: Centauro.
- Hourihan, M. (2005). *Deconstructing the Hero Literary Theory and Children's Literature*. Londres e Nova Iorque: Routledge.
- Honwana. L. B. (1964). *Nós matámos o Cão-Tinhoso*. Moçambique: Editora Afrontamento.
- INIDE/MED (2019). *Plano Curricular do Pré-escolar e Ensino Primário*. Luanda: Moderna
- Iser, W. (1978). *The act of reading: A theory of aesthetic response*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- Iser, W. (2000). *Literatura e o Leitor*. São Paulo: Paz e Terra.
- Iser, W. (2002). *O jogo do texto*. In L. C. Lima (Ed.), *A literatura e o leitor*. Rio de Janeiro: Paz e terra
- Jaussy, H. R. (1978) *Une esthétique de la reception*. France. Edition Gallimard.
- Jacinto, A. (2015). *Fábulas de Sanji* Luanda: Grecima.
- João, M. (2015) *A Viagem das Folhas do Caderno* Luanda: Grecima.
- Júdice, N. (1995). *A transmissão do conto*. *Estudos de Literatura Oral (ELO)*, 1, 119.
- Junqueiro, G. (2020). *Seleção de contos para a infância*. Portugal: Porto Editora.
- Kandjimbo, L. (2015). *A disciplinarização da literatura angolana história*. *Revista de Estudos Literários*, 5, pp. 49-103.
- Kipling, R. (2016). *O livro da selva*. Lisboa: Editora Presença.
- Ki-zerbo, J. (1999). *História da África negra* (A. Carvalho, Trad.) (3.º ed., Vol. I). Publicações Europa-América, Mem Martins, Mira-Sintra.
- Le Boulluec, A. (1985). *La notion d'hérésie dans la littérature grecque IIe-IIIe siècles* (Vol. 1). Paris : Études Augustiniennes.

- Lei nº 17/16 de 07 de outubro (2016). *Lei de bases do sistema de educação*. Diário da República: I.ª Série, Nº 170. Acesso em <http://www.parlamento.ao>
- Leite, A. M., Laisse, S. J., & Pinheiro, V. R. (2019). *Seis Reflexões em Torno do Cânone Literário Moçambicano*. Alcance Editores.
- Lesnik-Oberstein, K. (2004). Introduction. Children's literature: New approaches. In K. Lesnik-Oberstein (Ed.), *Children's literature: new approaches* (pp. 1-24). Hampshire and New York: PALGRAVE MACMILLAN.
- Lima, C. (2016). *História da Literatura Infantil Angolana*. Luanda: Editora Chá de Caxinde.
- (2015). *A Velha Sanga Partida* Luanda: Grecima
- (2014). *Ulika e a boneca*. Luanda: INIC.
- (2002). *Teoria da literatura em suas fontes* (Vol. 1, 3ª Ed.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- (2002). *Teoria da literatura em suas fontes* (Vol. 2, 3ª Ed.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Lobato, M. (1921). *Saci*. Brasil: Brasiliense.
- Lopes, E. F. (2016). *Contos e cantos de resistência: diálogos entre narrativas breves de Boaventura Cardoso e canções de Chico Buarque* (Dissertação de Mestrado). Universidade de São Paulo, São Paulo. DOI: 10.11606/D.8.2016.tde-02122016-124317
- Lopes. B. (1947). *Chiquinho*. Edições Claridade.
- Lopes. P. P. (2013). *Viagem pelo mundo num Grão de polén e outros poemas*. Maputo: EPM-CELP.
- Lukács, G. (1968). *Marxismo e Teoria da Literatura* (Trad. C. N. Coutinho). Rio de Janeiro: Civilização brasileira.
- Lynch-Brown, C., e Tomlinson, C. M. (1999). *Essentials of Children's Literature*. Boston: Allyn e Bacon.
- Mãe, V. H. (2020). *O paraíso são os outros*. Portugal: Porto Editora.
- (2019). *As mais belas coisas do mundo*. Portugal: Porto Editora.

- Maia, J. (2007). *Literatura na Formação de Leitores e Professores*. São Paulo: Editora Paulinas
- Macedo, J. (1989). *Literatura angolana e texto literário*. Luanda: União dos Escritores Angolanos.
- Machado, A. M. (1990). *Bisa bia bisa bel*. Brasil: Editora Salamandra.
- (2011). *Menina bonita de laço de fita*. Brasil: Aticainfantil.
- Machado, J. P. (1995). *Dicionário etimológico da língua portuguesa* (7ª Ed., Vol. 2). Livros Horizonte.
- Malamoud, C. (2000). *A expressão vocal – A voz e o sagrado*. In *O grande atlas das literaturas* (pp. 78-79). s/l: Página Editora.
- Manjate, R. (2019). *O Coelho que fugiu da história*. Maputo: Maputo: EPM-CELP.
- (2011). *Wazi*. Maputo. Maputo: EPM-CELP.
- (2004). *Casa em flor*. Maputo. Mwananga Editora.
- Martins, J., e Azevedo, F. (2016) *Educação literária e mediadores*. In Azevedo, F., e Balça, A. (Eds.), *Leitura e educação literária* (pp. 49-50). Lisboa: Editora Pactor.
- Marques, G. (2019). *Lendas (uma seleção)*. Portugal: Porto Editora.
- Mata, R. I. (2005). *Maio, mês de Maria: as águas da memória em movimento*. In Chaves, T. e Mata, R. (2005) *Boaventura Cardoso: a escrita em progresso*. Luanda. UEA.
- Mayor, G. (2016). *Ilustrações de Livros de Literatura Infantojuvenil em Portugal na Primeira Década do Século XXI: Caracterização, Tipificação e Tendências*. Porto: Editora Tropelias & Companhia.
- Melo, D. (2015). *As Sete Vidas de um Gato* Luanda: Grecima
- Meireles, C. (1983). *Problemas da literatura infantil* (3.ª ed.). Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Menéres, M. A. (2019). *Ulisses*. Portugal: Porto Editora.
- (2019). *Contos de Perrault*. Portugal: Porto Editora.

- Mercier, J.-P. (2010). La part du lecteur de textes littéraires dans la classe de français. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(2), 177 - 196.
- Mercier, J.-P. (2010). La part du lecteur de textes littéraires dans la classe de français." *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13 (2), 177–196. Acesso em www.erudit.org
- Mésseder, J. P. e Ramalhete, I. (2019). *Contos e lendas de Portugal e do Mundo*. Portugal: Porto Editora.
- Meschonnic, H. (2002). *Em prol da poética. Teoria da Literatura em suas fontes*, 1, 35-51.
- Mota, C. (2016). *Viagem exploradora pela atual literatura infantil*. Porto: Tropelias & Companhia.
- Moraes, V. (1978). *A Arca de Noé*. Brasil : Editora Sabiá.
- Mukarovsky, J. (1987). *Escritos sobre estética e semiótica da arte*. Editorial Estampa.
- Muralha, S. (2019). *Bichos, bichinhos e bicharocos*. Portugal: Porto Editora.
- (2009). *Rouxinol e a sua namorada*. Portugal: Porto Editora.
- Nascimento, A. A. (2006). *Literacia, leitura, (des)bloqueamentos*. *Peninsula. Revista de Estudos Ibéricos* (3), 289-309.
- Nascimento, L. A., e Ramos, M. M. (2011). *A memória dos velhos e a valorização da tradição na literatura africana: algumas leituras*. *Crítica Cultural (Critic)*, 6 (2), 453-467.
- Navas, D. (2015). *Metaficção e a formação do jovem leitor na literatura infantil e juvenil brasileira contemporânea*. *Linguagem – Estudos e Pesquisas*, 19 (1), pp. 83-95. doi: 10.5216/lep.v19i1.39889
- Nazareth, J. E., e Freitas, J. D. A. (2011). *Leitura e formação de leitores: Escola como elemento precursor*. *Cadernos de Educação Tecnologia e Sociedade*, 2 (1). DOI: 10.14571/cets.v2.16-26
- Neto, M. E. (2015). *...E nas Florestas os Bichos Falaram...* Luanda: Grecima.
- (2014). *As aventuras de amor-flor em África*. Luanda: INIC.

- Nunes, S. D. M. (2009). *A Milenar Arte da Oratura Angolana e Moçambicana: Aspetos Estruturais e Recetividade dos Alunos Portugueses ao Conto Africano* [PDF]. Acesso em <http://www.africanos.eu>
- Ondjaki. (2018). *A bicicleta que tinha bigodes*. Portugal: Editora Caminho.
- O'Sullivan, E. (2005). *Comparative Children's Literature*. (A. Bell, Trad.). Londres e Nova Iorque: Routledge
- Observatório de Língua Portuguesa (2016, abril 7). Angola: português é falado por 71,15% de angolanos (Censo 2014). Acesso em Observatório da Língua Portuguesa: <https://observalinguaportuguesa.org/angola-portugues-e-falado-por-7115-de-angolanos/>.
- Oliveira, I. F. M. (2013). *Obras de Literatura Infantojuvenil Portuguesa no Mercado Livreiro e Editorial Brasileiro em 2010 e 2011*. Campinas
- Oliveira, M. (2015). *Multimodalidade e leitura crítica: novas perspectivas para o ensino de língua portuguesa*. *Pensares em Revista*, 6, pp. 145-162. DOI: 10.12957/pr.2015.17192.
- Oliveira, M. A. J. (2014). *Literatura infanto-juvenil moçambicana: a série Os gémeos de Machado da Graça e outras travessias*. Uneb
- Oliveira, M. A. F. (1997). *A formação da literatura angolana (1851-1950)*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- Ornelas, M. M. G. (2000). *Perícia contábil* (3a ed.). São Paulo: Atlas.
- Paes de Barros, C. G., Sousa, O. C., e Carvalho, C. (2012). *Literacia, ensino da leitura e sucesso escolar*. In Estrela, T. et al (Ed.). *Revisitar os Estudos Curriculares. Onde estamos e para onde vamos?* Lisboa: EDUCA/Secção Portuguesa da AFIRSE. ISBN: 978-989-8272-14-0. Atas online
- Panguana, M. (2015). *Leona, a filha do silêncio*. Maputo: EPM-CELP.
- Pescada, A. (adaptação). (2019). *Ali Babá e os quarenta ladrões*. Portugal: Porto Editora.
- Pina, M. A. (2020). *Os Piratas*. Portugal: Porto Editora.
- (2019). *Aquilo que os olhos vêem ou O Adamanstor*. Portugal: Porto Editora.

- (2018). *O Têpluquê e outras histórias*. Portugal: Porto Editora.
- (2018). *O pássaro da cabeça, e mais versos para crianças*. Portugal: Porto Editora.
- (2016). *Histórias com reis, rainhas, bobos, bombeiros e galinhas*. Portugal: Porto Editora.
- Pinto, P., e Lopes, J. A. (2015). *Literacia Pré-Escolar e Desempenho na Leitura na Instrução Primária. Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 32 (4), pp. 1-9. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/0102.3772e324210>
- Pinto, T. (2012). *A viagem*. Maputo: Maputo: EPM-CELP.
- Pombal, R. (2015). *Lutchila* Luanda: Grecima
- Potter, B. (2019). *A história de Pedrito Coelho*. Portugal: Porto Editora.
- Ramos, A. M. (2010). *Leitura para infância e ilustração: Leitura e diálogo*. Porto: Editora Tropelias & Companhia.
- Ramos, A. M., e Navas, D. (2016). *Literatura juvenil dos dois lados do atlântico*. Porto: Tropelias & Companhia.
- Ramos, S. e Naranjo, E. (2014). *Didática da Leitura*. Angola: Escolar Editora.
- Perez, C. (2014). *Música do coração*. Luanda: INIC.
- Pereira, R. (2015). *O sonho da menina Kissanga*. Luanda: INIC.
- Rechou, B. -A. (2013). *Educação Literária e Literatura Infantojuvenil*. Porto: Editora Tropelias & Companhia.
- Riaúzova, H. (1986). *Dez anos de literatura angolana: ensaio sobre a moderna literatura angolana, 1975-1985*. Lisboa: Edições 70.
- Ribas, O. (2002). *Temas da Vida Angolana e Suas Incidências: Aspectos Sociais e Culturais*. Luanda: Edições Chá de Caxinde.
- Ribas, O. (2009). *Missosso I: Literatura tradicional Angolana*. Luanda: Edição Ministério da Cultura.
- Ribeiro, L. A. (2016). *25 Clássicos da Literatura Infantil*. Local: Edição
- Ricoeur, P. (1976). *Teoria da Interpretação*. Lisboa: Edições 70.

- Roa, J. D. V. (2016). *Didática da literatura a partir da prática*. In Azevedo, F., e Balça, A. (Eds.), *Leitura e educação literária* (pp. 75-86). Lisboa: Editora Pactor.
- Rocha, P. A., e Lopes, R. V. N. (2016). Literatura infanto-juvenil: História e relações com a pedagogia. *Revista Querubim*. ISSN 1809-3264. Acesso em http://www.comissoesggv.uffr.br/wp-content/uploads/sites/428/2018/08/pedro_alberice_e_robson_lopes_especial.pdf
- Rosen, M. (2019). *Vamos à caça do urso*. Lisboa: Editora Caminho.
- Saemmer, A. (nov. 2016). Esthétique de la réception. *Publictionnaire. Dictionnaire encyclopédique et critique des publics*. Acesso em: <http://publictionnaire.huma-num.fr/notice/esthetique-de-la-reception/>
- Saint-Exupéry, A. (2019). *O principezinho*. Portugal: Porto Editora.
- Sakuesa, V. (2015). *Era Uma Vez na Terra do Tomate*. Luanda. INIC.
- Santos, M. M. T. A. C. (2008). *Literacia e Leitura: A proficiência da leitura como factor de sucesso*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Corvilhã, Universidade da Beira Interior.
- Santos, T. E. C. (2014). *Inauguralidade Ancestral: A Oratura de Transformar Palavra em Ouro! Oba! Macabéa – Revista Eletrónica do Netlli*, 3 (1), xxx-xxx. DOI
- Saraiva, A. (1975). *Literatura Marginalizada*. Porto: Edição do Autor.
- Saussure, F. (1916/1990). *Cours de linguistique générale* (Curso de Linguística Geral) [Publicado postumamente por C. Bally, A Riedlinger, e A. Séchehaye]. Paris: Éditions Payot
- Saramago, J. (2020). *A maior flor do mundo*. Portugal: Porto Editora.
- Schmidt, A. Van Der. (2013). *Entre Leões, Coelhos, Tranças e Guerras: Dilemas Contemporâneos na Literatura Infantil Angolana de Ondjaki* (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade do Federal da Bahia, Brasil.
- Schneider, W., Schumann-Hengsteler, R., Sodian, B. (2005). *Young Children's Cognitive Development*. Nova Jersey: Lawrence Erlbaum Associates
- Sebillot, P. (1881). *Littérature orale de la Haute-Bretagne*. Paris: Maisonneuve Editeurs
- Sérgio, A. (2018). *Contos gregos*. Portugal: Porto Editora.

- Selden, R., Widdowson, P., e Brooker, P. (2005). *A reader's guide to contemporary literary theory* (5ª Ed.). Grã Bretanha: Pearson Education.
- Sequeira, F. (2002). *A Literacia em leitura*. Revista Portuguesa de Educação, 15 (2), pp. 51-60. Acesso em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37415203>
- Senabre, R. (1992). *Literatura infantil y punto de vista narrativo*, en Pedro Cerrilo e Jaime Garcia Padrino (coords.), *Literatura infantil y ensinanza de la literatura*, Cuenca: Universidade Castilla-La Mancha, pp. 24-34.
- Shklovsky, V. (1978). *La construcción de la “nouvelle” y de la novela*. In T. Todrov (Ed.), *Teoría de la literatura de los formalistas rusos* (Trad. A. M. Nethol), pp. 127-146. Mexico, España, Argentina, Colombia: siglo veintiuno editores.
- Silva, A. C. (2016). *A leitura de literatura e a educação literária nos novos manuais de Português do 9.º ano de escolaridade*. In Azevedo, F., e Balça, A. (Eds.), *Leitura e educação literária* (pp. 87-104). Lisboa: Editora Pactor.
- Silva, A. C., e Costa, C. P. (2017). *Cânone literário escolar e avaliação da leitura de Literatura: um estudo dos exames de português do 12º ano (2013-2016)*. Moenia, 22. Acesso em <https://revistas.usc.gal/index.php/moenia/article/view/3676>
- Silva, A. S. (2003). *A Literatura Infantil e juvenil Cabo-Verdiana e a Lei 10.639*. USP...
- Silva, A. S. (2015). *Narrativas orais, literatura infantil e juvenil e identidade cultural Cabo Verde*. USP...
- Silva, E. T. (2011). Prefácio. In J. N. G. Filho, P. K. C. Pina, e R. S. Micheli (Eds.), *A Literatura infantil e juvenil hoje: Múltiplos olhares, diversas leituras*. Rio de Janeiro: Dialogarts.
- Silva, M. (2018). *O Poema diz sempre outra coisa*. Reflexões sobre a natureza da poesia para criança. In Silva, A. (Ed.), *Primeiros Leitores, Primeiros Poemas* (pp. Xxx-xxx). Porto: Editora Tropelias & Companhia.
- Silva, S. R. (2011). *Entre textos: Perspectivas sobre a literatura para a infância e a juventude*. Porto: Tropelias & Companhia.
- Silva, V. A. (1990). *Teoria e metodologia literárias: apresentação*. Lisboa: Universidade Aberta

- Soares, A. (2007). *Géneros literários*. Rio de Janeiro: Editora Ática.
- Soares, L. D. (2019). *O planeta azul*. Portugal: Porto Editora.
- (2019). *O dragão*. Portugal: Porto Editora.
- (2019). *A cavalo no tempo*. Portugal: Porto Editora.
- (2018). *O Rapaz e o Robô*. Portugal: Porto Editora.
- (2018). *As viagens de Gulliver com escala em Portugal*. Portugal: Porto Editora.
- Sotto Mayor, G. (2016). Ilustração de livros de LIJ em Portugal, na primeira década do século XXI: *caracterização, tipificação e tendências*. Porto: Tropelias & Companhia.
- Souza, R. A. (2007). *Teoria da literatura* (10a ed.). Rio de Janeiro: Editora Ática
- Souza, R. J., Silva, G. G., e Moura, B. A. (2018). *Formação do leitor literário. Anais do XII Jogo do Livro e II Seminário Latino-Americano: Palavras em Deriva*, Belo Horizonte. ISBN 978-85-8007-126-9
- Stephens, J. (2013). *Subjectivity in Asian children's literature and film global theories and implications*. Nova Iorque: Londres: Routledge
- Stewart, L. (2019). *Há um tigre no jardim*. Portugal: Editora Fábula.
- Tavares, M. S. (2020). *O segredo do rio*. Portugal: Porto Editora.
- (2020). *O planeta braço*. Portugal: Porto Editora.
- Tito, S. B. D. (2018). *O género da fábula na literatura de tradição oral angolana e portuguesa*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade da Beira Interior, Covilhã.
- Todorov, T. (1978). Presentación. In *Teoría de la literatura de los formalistas rusos* (Trad. A. M. Nethol), pp. 11-20. Mexico, España, Argentina, Colombia: siglo veintiuno editores.
- Tolchinsky, L. (2008). *The cradle of culture and what children know about writing and numbers before being taught*. s/l: Taylor & Francis e-Library.

- Trigo, S. (1987). *Formação e desenvolvimento das literaturas africanas de língua portuguesa. Colóquio sobre Literaturas dos Países Africanos de Língua Portuguesa*. Lisboa.
- Vandergrift, K. E. (1990). *Children's literature: Theory, research, and teaching*. Colorado: Libraries Unlimited
- Vasconcelos, J. M. (2017). *O veleiro de cristal*. Portugal: Editora Fábula.
- Vansina, J. (1999). *A tradição oral e sua metodologia*. In J. Ki-Zerbo (Ed.), *História Geral de África: Metodologia e pré-história de África* (pp. 139-140, 2ª Ed., Vol. I) Brasília: vol. Publicações Europa-América.
- Venâncio, J. C. (1987). *Uma perspectiva etnológica da literatura angolana*. Lisboa: Ulmeiro.
- Vieira, V. A. (2016). *A cor das vogais*. Portugal: Porto Editora.
- Vicente, M. (2018). *Testemunho sobre educação poética e leitura de poemas*. In Silva, A. (Ed.), *Primeiros Leitores, Primeiros Poemas* (pp. Xxx-xxx). Porto: Editora Tropelias & Companhia.
- Weingarten, S., e Penat, H. O. (2009). *Cognitive psychology research developments*. Nova Iorque: Nova Science Publishers
- Wilde, O. (2019). *O Gigante egoísta e o Príncipe feliz*. Portugal: Porto Editora.
- (2019). *O Menino-Estrela*. Portugal: Porto Editora.
- (2018). *O aniversário da infanta*. Portugal: Porto Editora.
- Woolf, V. (2019). *A Viúva e o Papagaio*. Portugal: Porto Editora.
- Zumthor, P. (1997). *Introdução a poesia oral* (J. P. Ferreira, M. L. D. Pochat e M. I. Almeida, trads.). São Paulo: Hucitec.

APÊNDICE – RESUMOS DE OBRAS

❖ **Literatura Brasileira**

- *O Saci*, de **Monteiro Lobato**: conta a história de **Pedrinho**, um ingênuo menino de 9 anos da cidade que viaja para o campo para passar suas férias e, ao ser apresentado à magnífica fauna e flora da floresta tropical amazônica, acaba encontrando muitos personagens sobrenaturais da mitologia Brasileira - como sacis, boitatás, mula sem cabeça, Cuca, Negrinho do Pastoreio e Iara.
- *Lúcia Já-Vou-Indo*, de **Maria Heloísa Penteado**: é um livro que conta a história Lúcia, uma lesminha, é tão devagar que não consegue chegar a tempo em festa nenhuma. Seus amigos resolvem ajudá-la e preparam uma festa em sua casa. Será que ela conseguirá participar?
- *Bisa Bia, Bisa Bel*, de **Ana Maria Machado**: conta a história da relação de uma menina chamada Isabel com sua bisavó Bia que conheceu num retrato de quando ela era pequena. Através da sua imaginação, começa a escutar a bisavó como se estivesse com ela, dando-lhe conselhos.
- *Chapeuzinho Amarelo*, de **Chico Buarque**: conta a história de uma garotinha amarela de medo. Tinha medo de tudo, até do medo de ter medo. Era tão medrosa que já não se divertia, não brincava, não dormia, não comia. Seu maior receio era encontrar o Lobo, que era capaz de comer “duas avós, um caçador, rei, princesa, sete panelas de arroz e um chapéu de sobremesa”.
- *A Arca de Noé*, de **Vinícius de Moraes**: é um conjunto de poesias que apresentam animais e temas correlatos da lenda bíblica da arca de Noé. São vinte poemas com métrica e ritmo melódicos, e são, em sua maioria, curtos, rimados e com vocabulário acessível ao leitor iniciante.
- *A bolsa amarela*, de **Lygia Bojunga** : conta a história de uma menina que entra em conflito consigo mesma e com a família ao reprimir três grandes vontades (que ela esconde numa bolsa amarela) — a vontade de crescer, a de ser garoto e a de se tornar escritora. A partir dessa revelação — por si mesma uma contestação à estrutura familiar tradicional em cujo meio "criança não tem vontade" — essa menina sensível e imaginativa nos conta o seu dia-a-dia, juntando o mundo real da família ao mundo criado por sua imaginação fértil e povoado de amigos secretos e fantasias. Ao mesmo tempo que se sucedem episódios reais e fantásticos, uma aventura espiritual processa-se e a menina segue rumo à sua afirmação como pessoa.

- *Menina bonita do laço de fita*, de **Ana Maria Machado**: conta a história de uma menina negra e de um coelho. O coelho achava a menina a pessoa mais linda que ele tinha visto em toda a sua vida. O animal admirava-a tanto que queria muito ter uma filha negra e linda como ela. De tanto admirar, foi questioná-la sobre o que ele poderia fazer para ser negro como ela, ou qual era seu segredo para ser preta.

❖ **Literatura Moçambicana**

- *O Beijo da Palavrinha*, por **Mia Couto**: este livro conta a história de Maria Poetinha, menina pobre do interior, que nunca vira o mar. Uma vez, a mesma estava muito doente e recebe o carinho da família e, principalmente do irmão que, de uma forma emocionante apresenta o mar à ela.
- *O gato e escuro*, por **Mia Couto**: a presente obra revela uma faceta inédita do autor, já que a escrita para crianças não tem sido o seu território (esta «incursão» surgiu do pedido de uma revista).
- *Pátio das Sombras*, por **Mia Couto**: este conto é bastante sugestivo, porque é através do qual se pode ver que os mortos, quando lembrados, não chegam nunca a morrer. Contudo, esta história enquadra-se na crença generalizada nas sociedades rurais que as mulheres viúvas e velhas se convertem em feiticeiras. É esta a razão que leva a mulher idosa a ser morta, no final da história.
- *O Coração Apaixonado do Embondeiro*, por **Rafo Díaz**: o livro em apreço é composto por várias histórias de qualidade inquestionável.
- *Nyeleti: A Filha das Estrelas*, por **Rafo Díaz**: é uma história inspirada em factos reais, e que tenta contar um drama que acontece a diário, em algumas aldeias e comunidades de Moçambique e Tanzânia. Ao norte de moçambique, as pessoas albinas, são perseguidas, assassinadas e/ou discriminadas pela sociedade. Existem locais em que todas as partes do corpo de um albino, serve para conjuro de feitiçaria.
- *O Coelho que Fugiu da História*, por **Rogério Manjate**: o coelho é um personagem muito popular na tradição oral de Moçambique, assim, simbolizando a sua esperteza e astúcia. A personagem principal desta obra é a menina *Mbila*, que ficou fascinada pelas histórias do coelho que a sua mãe lhe contava de noite, à hora de dormir. Um belo dia, ao chegar da escola, ela depara-

se com um coelho, tal e qual das histórias, na varanda de casa e, para mesma, esta foi uma das grandes oportunidades que ela teve para tirar a limpo as inúmeras travessuras do coelho, sem imaginar sequer que os adultos podem ter outras coisas em mente.

- *Casa em Flor* (poemas e estórias), por **Rogério Manjate**: a presente obra comporta vinte e dois poemas com diferentes temas sociais, que refletem o dia a dia e o imaginário dos adolescentes.
- *Wazi*, por **Rogério Manjate**: é o sexto volume dos contos de Moçambique que narra a história do velho caçador Jhapondo que ensinava o seu neto *Wazi* a caçar, para manter as tradições de clã, mas este, por sua vez, apresentava uma regra misteriosa ao mesmo. Após a morte do avô Jhapondo, *Wazi* passa a perceber melhor a língua dos animais, sobretudo, do seu cão Paciência.
- *O Gil e a bola gira*, e outros poemas para brincar, por **Celso Cossa**: esta resenha é composta de 12 poemas que têm como temática os brinquedos e as brincadeiras que povoam o mundo da infância e convidam o leitor a entrar na mesma senda.
- *A viagem*, por **Tatiana Pinto**: o presente conto relata a história de uma jovem corajosa e generosa que, contrariando as convenções sociais e as regras familiares, executa com sucesso tarefas tradicionalmente realizadas por homens. Depois de uma viagem marcada pela superação, força e inteligência, a menina sofre uma inesperada tentativa de assassinato por parte dos dois irmãos mais-velhos. Todavia, de igual modo, esta obra fala sobre a emancipação feminina e da contestação da subalternidade de gênero.
- *Leona, a Filha do Silêncio*, por **Marcelo Panguana**: é a personagem principal desta história. Ela era muito bela e encantava a todos que enxergavam a sua beleza. Porém, *Leona*, filha querida dos seus pais, era muito triste e há muito tempo que não falava nada. Um certo dia, os pais dela viajaram para muito longe e quando regressara a casa trouxeram o vestido de noiva e decretaram que aquele que conseguisse a fazer falar, seria, então, o seu companheiro e, para o espanto de todos, ela já tinha se apaixonado por alguém e, portanto, esperava a vinda deste.

- *Viagem pelo mundo num grão de pólen*, e outros poemas, por **Pedro Pereira Lopes**: neste livro infantil de origem moçambicana, os poemas fantásticos transportam as crianças para um universo mágico, onde convivem com simpáticos animais, estranhos objetos delicados elementos naturais.
- *Nós matámos o Cão-Tinhoso*, de **Luís Bernardo Honwana**: conta a história de um cão vadio que está doente, abandonado e a morrer. Ginho é objecto de troca da parte dos seus colegas da escola, inclusivamente durante os jogos de *futebol*. Ele começa a sentir pena do cão e desenvolve um sentimento de empatia em relação a ele. Um dia, o Ginho e um grupo de rapazes da sua idade são persuadidos e chantagistas pelo Doutor da Veterinária para matar o cão. O Senhor Duarte representa esta acção como um jogo de caça e tenta convencê-los como um amigo. Apesar do Ginho estar emocionante ligado ao cão, ele sente-se pressionado para matá-lo, de modo a ser aceite pelos seus colegas. Apesar de muitas discussões e pedidos aos outros meninos, ele não consegue convencê-los a não matar o cão. A história acaba com ele a confessar com remorso a responsabilidade que sente, apesar de não ter querido participar no crime.

❖ **Literatura Portuguesa**

- *Aquela Nuvem e Outras*, de **Eugénio de Andrade**: nesta obra de poesia, observa-se as palavras, sons e versos que encantam os mais novos, porque lhes falam das coisas simples do mundo, transmitindo-lhes uma mensagem, um ensinamento.
- *A maior flor do mundo*, de **José Saramago**: pode verificar-se, nesta pequena obra, o autor conta retrata as aventuras de um menino que, ao demonstrar amor à natureza, se torna no herói de uma flor.
- *As viagens de Gulliver com escala em Portugal*, do **Luísa Ducla Soares**: esta peça é um desafio à imaginação e ao espírito crítico, levando os seus jovens leitores a encararem diversas perspectivas do mundo. Passando pelo reino dos anões, dos gigantes e dos cavalos, Gulliver visita finalmente a Lisboa do século XVIII, onde, a par da galanteria e da riqueza, impera a Inquisição.
- *O Dragão*, de **Luísa Ducla Soares**: é uma história bastante divertida e comovente que retrata a convivência de uma menina com um pequeno dragão.

Trata-se de uma narrativa que projeta a imaginação e estimula o pensamento do leitor.

- *O Planeta Azul*, de **Luísa Ducla Soares**: a obra acima cita demonstra que o planeta azul está bem perto, debaixo dos nossos pés; é a Terra, tão conhecida e tão ignorada, sempre capaz de nos fazer refletir e deslumbrar.
- *O Rapaz e o Robô*, de **Luísa Ducla Soares**: é a história sobre um jovem que decide encomendar um robô igual a si próprio para o substituir em situações desagradáveis: nos testes de Matemática, nas visitas à tia Engrácia, nas tarefas domésticas. O herói envolve-se numa série de peripécias. Por fim o jovem acaba por ser ele mesmo sem o robô para substituí-lo em tarefas desagradáveis.
- *Lendas* (uma seleção), de **Luísa Ducla Soares**: esta obra apresenta uma seleção de lendas populares que permitem ao público leitor uma longa e fascinante viagem ao tempo das origens e culturas portuguesas.
- *Aquilo que os olhos veem ou O Adamastor*, de **Manuel António Pina**: o presente conto traz a aventura de uma personagem que responde pelo nome de *Manuel*, é um rapaz bastante corajoso, que tudo fará para proteger o seu pai, incluindo enfrentar o gigante *Adamastor*.
- *O Pássaro da cabeça e mais versos para crianças*, de **Manuel António Pina**: esta obra leva os amantes da leitura, cada vez mais, para um mundo de imaginação onde somente eles é que poderão lá chegar.
- *Os Piratas*, de **Manuel António Pina**: Esta peça teatral realça uma suposição de se estar a bordo de um navio de piratas e, subitamente, não se faz a mínima ideia de como se foi lá parar, só se sabe que se tem de salvar a sua mãe, mas o Capitão toma-se por um dos seus grumetes. No meio de tudo isto, observa-se que não se passou de um terrível pesadelo, no entanto, você traz na cabeça o lenço vermelho de pirata... Terá sido um sonho ou uma realidade?
- *O Têpluquê e outras História*, de **Manuel António Pina**: o autor deste livro diverte os leitores com as palavras, porém, de uma forma brincalhona, para que se possa saborear e sorrir.
- *História com Reis, Rainha, Bobos, Bombeiros e Galinha A Guerra do Tabuleiro de Xadrez*, de **Manuel António Pina**: a história está cheia de histórias de reis e

rainhas, mas estas são verdadeiramente insólitas! Numa, um Rei está constipado e não consegue governar, o Natal acontece em maio, a Galinha dá a missa do Galo e o Peru, coitado, despede-se da família antes da Ceia... Na outra, as peças de xadrez ganham vida e Rei Branco e Rei Preto entram numa guerra boba, escondendo-se atrás das Rainhas, dos Bispos, das Torres e dos Peões.

- *Pequeno Livro de Desmatemática*, de **Manuel António Pina**: o autor da presente obra questiona-se sobre a possibilidade de que se os simples algarismos deixassem de ser números e se se tornassem personagens de histórias divertidas...
- *As Cançõezinhas da Tila*, de **Matilde Rosa Araújo**: esta é uma compilação de poemas com imagens e sons vivos, que retratam com beleza e numa linguagem pura a natureza que nos rodeia e o dia a dia da infância.
- *As Fadas Verdes*, de **Matilde Rosa Araújo**: este é um livro de poesia centrado na Natureza, na sua beleza e transformação. A Natureza é habitada por criaturas delicadas e cheias de vida, como a garça, a borboleta ou o rosmaninho, a romã, as flores do jacarandá.
- *A cor das vogais*, de **Vergílio Alberto Vieira**: nesta obra, o autor convida os mais novos a viajarem no mundo, entre vogais, consoantes e animais, com rimas simples, mas repletas de cor.
- *Histórias do Arco da Velha*, de **António Botto**: trata-se de uma coletânea de dez contos infantis, que retratam a conduta de um menino digno de recompensa. A obra transmite valores com o altruísmo, a coragem e a resiliência.
- *A Nau Catrineta e Bela Infanta e outros romances*, de **Almeida Garrett**: o autor reuniu, no *Romanceiro*, algumas das mais belas histórias da tradição popular portuguesa, desvendando segredos, aventuras e personagens de tempos idos. Ou seja, as personagens em destaque são dois dos mais conhecidos romances tradicionais, contados de boca em boca e que ajudaram, de certa forma, as comunidades a compreenderem melhor as raízes da cultura portuguesa.
- *O rouxinol e a sua namorada*, de **Sidónio Muralha**: neste livro, agrupou-se um conjunto de poemas em que se apresentavam aves, insetos e animais domésticos.

Assim sendo, este poema retrata cada um dos bichos de uma forma carinhosa e, ao mesmo tempo, divertida.

- *A menina Gotinha de Água*, de **Papiniano Carlos**: esta é a história de uma gotinha de água e do percurso que realiza ao longo da sua vida. A gotinha vive no mar juntamente com as suas irmãs gotinhas e com elas faz grandes viagens, sofrendo sempre várias transformações. A gotinha transforma-se em chuva, em fonte, em ribeiro, em rio, regressando depois a casa...
- *O paraíso são os outros*, de **Valter Hugo Mãe**: este conto retrata a história de uma menina que observava, com muita atenção à vidade casais (pessoas e animais). Ao imaginar a vida de outrem, a mesma sonhava, a todo o momento, com a sua pessoa desconhecida que um dia havia de amá-la.
- *As mais belas coisas do mundo*, por **Valter Hugo Mãe**: Conta a história de um menino que, dentro do abraço do avô, procura encontrar os mistérios da vida. O avô, que tem ar de caçador de tesouros, revela-lhe o maior de todos para curar a tristeza e a despedida: o encanto.
- *A Que Sabe a Lua?* de **Michael Grejniec**: é um conto da literatura infantil bastante engraçado, pois, um belo, um grupo de amigos do reino animal estavam muito curiosos para chegarem à lua e, de facto, arrancarem um pedaço dela. Eles tanto que lutaram até que no final de tudo conseguiram realizar os seus desejos.
- *O Veleiro de Cristal*, de **José Mouro de Vasconcelos**: apresenta-nos a história de Edu, um menino de treze anos que, apesar das suas limitações físicas, ama a vida e respira a esperança. Um dia, a sua querida tia Anna convida-o para passar uma temporada com ela na casa da praia. Edu fica maravilhado e imagina que aquela casa é um veleiro de cristal, um barco brilhante que ele poderá velejar para viver aventuras inimagináveis. Ao leme do Veleiro de Cristal, feliz entre a realidade e a fantasia, Edu descobre alguns amigos muito especiais: o tigre Gabriel, a coruja Mitanka e o sapo Bolitrô.
- *Contos populares portugueses*, de **Adolfo Coelho**: os contos apresentados, neste livro, fazem parte da cultura portuguesa. No entanto, de uma forma lúdica, as crianças podem aprender muito com as personagens destas histórias.
- *Contos para a infância*, de **Guerra Junqueiro**: este livro apresenta três contos que partilham entre si a beleza da ingenuidade e a inocência. São histórias

simples, porém, permitem interiorizar de forma divertida valores como a justiça e a verdade.

- *Contos e Legendas de Portugal e do Mundo*, de **João Pedro Mésseder Isabel Ramalhe**te: eis uma mão-cheia contos e lendas de Portugal e de outras regiões do mundo. Neste conto, verifica-se histórias emocionais e de profundos ensinamentos de vida.
- *O Planeta Branco*, de **Miguel Sousa Tavares**: retrata a história de um planeta que estava semeada de milhões de estrelas, cometas, asteroides nos seus voos loucos, constelações de todos os tamanhos e das mais diferentes em uma noite...
- *O Segredo do Rio*, de Miguel **Soussa Tavares**: é a história de um rapaz que se comunicava com um peixe. Todavia, ele aconselhou o mesmo a construir a sua própria casa naquele espaço e que ninguém pudesse saber que o peixe falava a língua das pessoas. Os dois tornaram-se grandes amigos e, por sinal, conversavam sempre.
- *Ulisses*, de **Maria Alberta Menéres**: Ulisses era o rei de uma pequena ilha grega, chamada Ítaca, onde vivia com a sua esposa Penélope e o filho pequenino, Telémaco. Muitas e estranhas foram as viagens que fez à volta do mundo de então e de si próprio. A sua fama correu de boca em boca e todos o consideravam como o mais manhoso dos mortais e o mais valente marinheiro.
- *A Caval*o no Tempo, de **Luísa Ducla Soares**: a presente obra faz uma chamada de atenção sobre a consciência da evolução da Humanidade através dos tempos.
- *O Aniversário da Infanta*, de **Oscar Wilde**: a história passa-se na corte espanhola, no dia de aniversário da Infanta, uma princesa muito bela mas mimada, toureiros, contorcionista, ciganos e um pequeno anão, são apenas alguns dos personagens deste conto admirável.
- *Fala bicho*, de **Violeta Figueiredo**: nesta fábula, constata-se a figura de estilo (personificação), pois os bichos brincavam e falavam contando as suas aventuras e desaventuras diárias em modo de rima.
- *Bichos, bichinhos e bicharocos*, de **Sidónio Muralha**: esta obra é composta por nove poemas repletos de jogos de palavras e sentidos, ritmo e humor. As figuras centrais dos poemas são oito animais e uma estrelinha desobediente.
- *A Pesca da Baleia e outras narrativas*, de **Raul Brandão**: o autor revela-nos as imagens; capta dos sons, os sabores e os aromas do arquipélago. Contudo, a

presente narrativa embarca-se na vida árdua dos pescadores Açores no início do século XX, na grandiosidade de um dos momentos mais importantes da comunidade insular – a pesca da baleia – e na beleza serena do oceano que banha as ilhas e lhes dá a vida.

- *Contos Gregos*, de **António Sérgio**: São histórias do universo fantástico da mitologia grega. Deuses que descem à terra para vigiarem os homens; heróis que combatem rochas gigantes e dragões imortais; guerreiros de ferro que nascem do solo; pássaros que se transformam em constelações de estrelas...

❖ **Clássicos Internacionais**

- *Alice no país das maravilhas*, de **Lewis Carroll**: narra a história de Alice e de sua viagem a um fantástico mundo povoado por estranhas criaturas quando persegue um Coelho Branco e cai na sua toca. Alice cruza-se com o Chapeleiro Louco, o Gato Cheshire e a terrível Rainha de Copas, personagens ora encantadoras ora cruéis ou simplesmente bizarras como as aventuras de Alice.
- *Contos de Andersen*, de **Contos de Andersen**: a obra *Contos de Andersen*, de Hans Christian Andersen, inclui três contos: a princesa e a ervilha, uma história sobre amor, aparências e verdades; O rouxinol, uma história sobre o poder e a bondade; Os sapatos vermelhos, uma história sobre a vaidade e as suas consequências.
- *A viúva e o papagaio*, de **Virginia Woolf**: é um conto que acompanha a aventura de Sra. Gage, uma velha viúva que descobre uma herança inesperada com a ajuda de um papagaio invulgar. O papagaio só sabia dizer *Não está ninguém em casa! Não está ninguém em casa!* Mas, escondia um segredo.
- *O menino-Estrela*, de **Oscar Wilde**: dois lenhadores voltam do trabalho na floresta para casa, numa noite fria de inverno, veem uma estrela-cadente. Ao aproximar-se do salgueiro onde a estrela caiu, depara-se com uma criança envolta num manto dourado, enfeitado com estrelas. Um deles leva a criança para casa onde ela cresce: um menino vaidoso e cruel. O menino enfrentou dificuldades até que encontrou o verdadeiro sentido da humildade, respeito pelo próximo e aos demais. Tornou-se rei, mas reinou por pouco tempo.
- *As aventuras de Pinóquio*, de **Carlo Collodi**: são a história de um menino de madeira, sempre metido em confusões, peripécias e mentiras. Pinóquio gosta pouco da escola, prefere brincar e divertir-se. Facilmente se deixa enganar por

outras pessoas, arranjando problemas. Depois, como não quer desiludir o pai, mente e o seu nariz cresce muito. No final, Pinóquio deixa de ser um boneco e transforma-se num rapazinho de carne e osso.

- *Contos de Perrault*, de **Maria Alberta Menéres**: neste livro, são apresentados seis contos: O Capuchinho Vermelho, O barba azul, O Gato de botas, As Fadas, A Gata-Borracheira ou o Sapatinho de Cristal e Riquet. Contos de fadas que povoam toda a literatura infantil.
- *Ali Babá e os Quarentas Ladrões*, de **António Pescada**: naquela manhã, Ali Babá andava a cortar lenha na montanha. De súbito, aparece no horizonte uma nuvem de poeira, aproxima-se uma caravana de quarenta ladrões e o pobre lenhador esconde-se numa árvore. Como podia ele ter imaginado que esse gesto simples de prudência iria mudar a sua vida, fazer com que o sangue e a violência entrassem na sua casa? É que do seu esconderijo, Ali Babá descobre um segredo fabuloso: as palavras mágicas que dão acesso ao tesouro dos bandidos.
- *O Livro da Selva: As aventuras de Mogli*, de **Rudyard Kipling**: Mogli, o órfão criado por lobos. Baguera, a panteira-negra. Balu, o urso. Akela, a líder da alcateia. Os macacos tontos e mal-educados. Hathi, o rei elefante. Estas são as personagens inesquecíveis de Rudyard Kipling que tem encantado leitores de todas as idades ao longo de um século. Esta é uma história de Mogli que vagueia atrás de Shere Khan, o tigre irritado que acaba por afugentar os seus pais. Mogli encontra uma nova família de lobos e tornou-se membro da alcateia. Criado pelos animais, aprendeu a vida da selva: como caçar e nadar, que criaturas seguir e quais evitar. Mas, entretanto, espera-o uma aventura: o tigre que acha que o rapaz é seu por direito. E depois, Shere Khan vira os amigos de Mogli contra ele. Mas Mogli, por fim acaba por derrotar o seu maior inimigo, Shere Khan e recupera a confiança dos seus amigos.
- *O Gigante e Egoísta e O Príncipe Feliz*, de **Oscar Wilde**: estes dois contos revelam o valor da partilha através de duas figuras únicas: um gigante que tinha um belo jardim mas que, por ser muito egoísta, não deixava ninguém brincar nele; um príncipe feito estátua coberta de ouro e pedras preciosas que, apesar de ser feliz, se comove com o sofrimento dos homens, optando por se despojar pouco a pouco da sua riqueza.

- *O Príncipezinho*, de **Antoine de Saint-Exupéry**: uma história intemporal destinada a todas as crianças: as que ainda o são, as que já o foram um dia e as que nunca deixaram de o ser.
- *A História do Pedrito Coelho*, de **Beatrix Potter**: *Pedrito* é um coelho tranquinas que mora num bosque, com os seus irmãos e a mãe. Um dia, a mãe tem de sair e recomenda-lhes que fiquem em casa. *Pedrito*, desobediente, resolve fazer uma visita à horta do Sr. Gregório, que por pouco não lhe custa a vida.
- *A Bela e o Monstro*, de **Jeanne-Marie Leprince de Beaumont**: no início, *Bela* vê o *Monstro* apenas como uma criatura disforme, difícil e teimosa. Mas, com o decorrer do tempo, ambos irão descobrir que, por vezes, as aparências iludem.
- *Contos de Grimm*, de **Jacob e Wilhelm Grimm**: desde o início do século XIX que os Irmãos *Grimm* alimentam a imaginação de miúdos e graúdos de todo o mundo e há sempre algo de novo a aprender com cada personagem!
- *Robinson Crusoe*, de **Daniel Defoe**: é um náufrago que sobrevive a tempestade e furações, a piratas gananciosos, a selvagens canibais e à vida solitária numa ilha deserta. Com imaginação e habilidade, constrói casas barcos e ferramentas que lhe permitem viver décadas longe da civilização. Mas é em Sexta-Feira, um nativo que ele salva da escravidão, que encontra a verdadeira humanidade. Descobre todas as aventuras deste herói na mais famosa narrativa de viagens.
- *Fábulas de la Fontaine*, de **Jean de la Fontaine**: o que fazem juntos uma cigarra preguiçosa, uma raposa sem rabo, um pavão invejoso, um bode imprudente, uma tartaruga espertalhona e uma pomba caridosa? Estas são algumas das mais divertidas personagens desta obra, escrita reunida há muito, muito tempo pelo grande escritor francês Jean de la Fontaine.
- *O Capuchinho Vermelho*, de **Irmãos Grimm**: é um conto de fadas clássico cujas origens podem ser traçadas a fábulas europeias do século X.
- *Há um Tigre no Jardim*, de **Lizzy Stewart**: quando a avó lhe diz que viu um tigre no jardim, a Nora acha que está demasiado crescida para acreditar nessas tontices. Afinal, toda a gente sabe que os tigres vivem na selva e não em jardins!
- *Peter Pan*, de **J. M. Barrie**: a maravilhosa história do rapaz que não queria crescer, por nada deste mundo, tornou-se num conto intemporal.

- *Vamos à Caça do Urso*, de **Michael Rosen**: baseada numa tradicional rima infantil, esta obra pode também ser lida executando ao mesmo tempo as ações descritas e, tornando, assim, um jogo que encantará pequenos e grandes.

❖ **Literatura Angolana**

- *A girafa que comia estrela*, por **José Eduardo Agualusa**: conta a história de Olímpo, uma girafa, que andava sempre com a cabeça nas nuvens, a tentar ver anjos e a comer estrelas, e de Dona margarida, uma galinha do mato com a cabeça cheia de frases feitas. Conhecem-se e ficam amigas. Queriam resolver o problema da seca que tanto prejudicava a sua terra.
- *Muadi, o regresso dos elefantes*, por **Adany costa e Sendi Batista**: conta a história de Muadi, uma elefante matriarca que convence a família a regressar às suas origens, em Angola. A manada aventura-se numa longa viagem, cheia encontros e imprevistos.
- *A incrível palanca*, por **Sendi Batista**: conta a história de Vari, um bebé de palanca negra gigante que nasceu numa mata em Malanje, o lar perfeito para viver com a sua família. No entanto, desde cedo Vari é vítima das ameaças do Homem e enfrenta dificuldades como incêndios, armadilhas e perseguições de caçadores. Todos esses perigos levam a que o pequeno Vari seja afastado da sua manada e percorre um longo caminho sozinho, até encontrar Nico, a criança que vai tentar ajudar este incrível animal.
- *Floki, o flamingo aventureiro*, por **Sendi Batista**: conta a história de Floki, um flamingo pequeno nascido no Etosha. Desde cedo percebe que os flamingos viajam à procura de locais com lagoas salgadas e alimento abundante. Quando parte com o seu bando numa viagem nocturna, realiza o seu maior sonho e chega ao seu primeiro destino: a cidade do Lobito. Aí encontra desafios maiores do que algumas vez imaginara.
- *Juba, a chita do deserto*, por **Sendi Batista**: conta a história de Juba, uma fêmea que habita no Parque Nacional do Iona, localizado no deserto do Namibe. Esta dedicada mãe solitária tenta criar seus filhotes, ensinando-os desde cedo a caçar e

a evitar os perigos que estão à espreita. No entanto, apesar de as chitas serem os animais terrestres mais rápidos do mundo, esta família vai ter de superar inúmeros desafios para sobreviver no deserto.

- *A união faz a força*, por **Alice Berenguel**: conta a história dos animais da selva que decidiram pôr fim aos desmandos, egoísmo e tirania de seu rei, o leão. Liderado pelo Elefante, o mais velho entre os animais. Unidos, colocam em jogo a força e a inteligência. E no final de tudo, a inteligência vence a força, a tirania e os desmandos do rei Leão.
- *E nas Florestas os Bichos Falaram...*, por **Maria Eugénia Neto**: conta a história dos animais que, com muito medo, se encontram ocultos no mais profundo de uma floresta angolana fugindo da guerra. Vendo que o confronto armado já se encontra na sua região, o chefe (o leão) organiza uma reunião urgente para expor a situação e encontrar, entre todos, uma solução que lhes permita sobreviver. Na exposição dos feitos, recordam o passado de todos os animais que aparecem retratados como seres inocentes que sempre viveram tranquilos até que apareceu o ser humano. Sobre a relação entre eles e os homens, referem que antes de destruir e comer o seu térreo, tinham respeito pelos animais. De entre as propostas apresentadas, ressalta a de fugir mais para o interior da floresta e pedir reforços de animais em florestas amigas para atacar os enclaves humanos.
- *O País das Mil Cores*, por **Octaviano Correia**: conta a história de um país de mil cores onde tudo o que não era humano (“as árvores, os campos, as casas, o dia, a alegria, os pássaros, o gado, as estradas, a noite, a justiça, as montanhas, os bichos, os caminhos, a madrugada, a paz”) tinha cores felizes e os homens eram ainda mais felizes, embora não tivessem cor. Esta situação muda com a chegada da guerra e a morte, e todas as coisas começam a perder a cor até serem transparentes, enquanto os homens passaram a ter cor, mas eram igual de infelizes que tudo.
- *Lutchila*, por **Rosalina Pombal**: conta a história de uma pinga de água de chuva que inicia uma viagem pela floresta até que é chamada para fazer uma outra viagem (voltar a fazer parte de uma nuvem até que chova de novo). Nesta viagem joga com as folhas verdes e escapa das moscas e mosquitos que a querem beber.

- *Kibala, o Rei Leão*, por **Gabriela Antunes**: Conta é a história de Kibala, um rei leão intransigente e muito maldoso com os demais que fazia com que os outros animais estivessem fartos: berrava pelas noites para não os deixar dormir, estragava frutos das árvores porque ele era carnívoro, falava de “seus escravos”...
- *A Árvore dos Gingongos*, por **Maria Celestina Fernandes**: Inspirado também na tradição oral angolana, este conto recria o mito dos *gingongos* (gémeos) que são considerados na cultura angolana seres especiais de grande sensibilidade que nunca devem ser contrariados. O interesse desta narração é grande por mostrar, além do status dos gémeos em Angola, aspetos mitológicos, costumes tradicionais e a descrição da vida quotidiana num musseque.
- *Duas Histórias*, por **Zaida Dáskalos**: Este volume da coleção contém duas histórias. Na primeira história, intitulada “O elefante moribundo e da irreflexão dos animais da floresta”, um elefante encontra-se muito doente por causa da sede e a sua companheira elefanta, que não tem água, pede à lebre que lha traga. O segundo relato intitula-se “Ukongua ua tate. O presente para o pai”. Conta a história de Cambinda, um menino que rompe uma cabaça onde o seu pai fermentava a quissângua. Este exige-lhe que apareça inteira sob ameaça de ser martelado nas nádegas. Com a ajuda de dois amigos, resolve ir dentro da floresta na procura dos anões, pois é tradição na região utilizar os pelos da barba destes seres miraculosos: ao cozer a cabaça com os pelos, essa tinha de renovar-se.
- *As Sete Vidas de um Gato*, por **Dário de Melo**: Como as sete vidas de um gato, a obra divide-se em sete histórias interconectadas que previamente são apresentadas sinteticamente numa cantiga de 20 versos. O protagonista é um gato que não para de se transfigurar ao longo de uma narrativa divertida, com muita ação, e didática.
- *A Velha Sanga Partida*, por **Cremilda de Lima**: No âmbito rural, através da estória de um moringue novo e de uma velha sanga quebrada, Cremilda de Lima formula uma metáfora sobre o valor e a importância das coisas, que acaba por ser uma metáfora sobre o tempo e sobre a vida. Com uma linguagem simples, aborda subtilmente temas atuais como a importância da reciclagem e a necessidade da preservação da natureza. Na história conta-se como numa casa de uma zona rural, um moringue de barro se ri de uma velha sanga, por considerar

que não vale para nada, e também de um coco que fica a seu lado. A sanga defende o coco aduzindo que tem utilidade porque o Joãozinho, o filho do dono dos objetos, está a utilizá-lo para levar areia e ajudar o seu pai a tapar um buraco. O moringue assente mas volve criticar a sanga porque ela, diz, não serve para coisa nenhuma. O conto acaba por colocar uma questão moral: nunca se deve desprezar os mais fracos porque eles podem ser tão úteis como qualquer outro.

- *Fábulas de Sanji*, por **António Jacinto**: A primeira fábula é a de *Dikolombolo e Ngandu*. Trata-se da narração da contenda entre um galo (Dikolombolo) e um jacaré (Ngandu). A segunda história é “A festa de família de Xanga. A personagem da história é o velho Xanga, um homem velho enfermo de reumatismo que trabalha de noite em uma fazenda de café, guardando a fábrica e os armazéns dos bandos de ladrões, e que pelo dia rega os viveiros retirando água do rio. O terceiro texto é *Chuva no terreiro*. Trata-se de uma descrição da luta contra um aguaceiro que está pronto a chegar numa fábrica de descasque de café. No quarto escrito, a história centra-se no personagem de Bernardino, chefe da estação de comboio, qualificado como rabugento e titânico. A quinta história é a de Zeca, o paralítico do Golungo, que recorda os tempos de menino quando se reunia numa confeitaria com outros meninos brancos do bairro e que recebiam a visita habitual dum outro menino negro doente de poliomielite
- *O círculo de Giz de Bombô*, por **Henrique Guerra**: Os personagens principais são a lavadeira, mulher presente em todas as cenas como testemunha e guia, e que se dirige ao público com frequência para perguntar se o que estão a fazer as personagens é ou não correto; Lili, uma menina de boa família; Rita, uma outra menina que mora numa casa pobre; e um velho camponês, que será quem resolva o problema que se apresenta.
- *A Viagem das Folhas do Caderno*, por **Maria João**: conta a história de um caderno decorado muito bonito que tinha uma vida monótona num armário porque ninguém o queria levar à escola. Lamenta-se de que olhavam muito as suas folhas pela sua beleza, mas que o deixavam ficar sempre sozinho. Um dia, uma menina levou-o na sua pasta mas em vários dias não o tirou dali nem lhe prestava atenção, assim que resolveu fugir. Durante a fuga o vento fez com que as suas folhas se espalhassem.

- *A bicicleta que tinha bigodes*, por **Ondjaki**: conta a história de três crianças que participam de um concurso de redação para concorrer ao prêmio que é uma bicicleta nova com as cores da bandeira de Angola. Para tanto, as crianças inventam suas histórias a partir dos dados que vão colhendo a sua volta nas experiências de vida daqueles com quem se deparam.
- *O Mosquito Picão*, por **Helga Santos et al**: é uma história que trata de um mosquito que se dedicava a picar os meninos Salomão e Emir, entretanto, esses, fartos dessa situação, usaram uma estratégia para se livrarem do mesmo. Pois construíram um boneco de latas e colocaram-no sobre a cama, forrando-o como uma pessoa. Quando o mosquito chegou, rápido e atrapalhado, picou no boneco, entortando, assim, o seu pico. Após isso ter acontecido, foi-se, prometeu nunca mais voltar e os meninos decidiram ajudar a mãe a montar o mosquiteiro para que não sofressem mais picadas de mosquitos.
- *O sonho da menina Kissanga*, por **Rosa Pereira**: é uma narrativa bastante curta onde se conta o sonho de uma rapariga que era do Kwanza Norte, Ndalatando, uma cidade pequena e calma. A mesma pretendia cursar engenharia em Luanda, uma cidade grande e agitada, por conta disso, os seus pais tinham receio de a deixar ir, porém, como era algo que ela tanto prezava, aproveitou a visita de um primo que veio de Luanda visitá-los e, no regresso, foi com ele. Posto em Luanda e tendo em conta as vicissitudes que a menina vivia, decidiu regressar a sua terra. Os seus pais receberam-na com grande alegria e tudo fizeram para que a mesma terminasse a sua formação, embora não mais em engenharia, a menina acabou por se formar em agronomia e deixou a sua família muito orgulhosa.
- *O grande encontro*, por **Maria Celestina Fernandes**: é uma fábula que narra o crescimento de dois leões, Tatão e Tião, filhos de Simão, que, no momento que atingem a maioridade e conseqüentemente a época de caça, tão logo nas primeiras experiências que vão tendo com o pai na selva, acabam por ser separados por uma guerra. O Tião vai para o sul da margem do Kwanza e o Tatão, sem perceber, na margem Norte. Todavia, com o advento da paz, do calar das armas, acabam-se reencontrando e sucedem o pai no reinado da selva.
- *O sapu azul*, por **Domingas Monte**: é uma narrativa fabulosa e breve que conta a história de uma rã, chamada Kivuvu, que não tinha amigos, todos os outros do seu habitat não a queriam por perto, pois ela era muito diferente e única da sua

espécie. Durante muito tempo, conviveu com esse preconceito e foi muito infeliz. Sempre que fosse para um lugar novo, os outros animais corriam-na e, assim, tornou-se nómada, andando de lugar em lugar na solidão e na infelicidade. Entretanto, uma vez, depois de ser expulsa de uma ilha, caminhou bastante até chegar a uma escola, lá teve a felicidade de se encontrar com um menino de nome Joaquim que a amou como ela era e fê-la sua melhor amiga. A partir daquele momento, a rã viveu feliz, porque havia encontrado quem o aceitasse tal como era.

- *Weza, a Princesa*, por **Ngonguita Diogo**: é uma história, predominada pela narração e pelo diálogo, é sobre costumes. Sobre um dos aspectos das culturas africanas: o alembamento. Weza, a princesa apaixonou-se por um dos príncipes e reza com ajuda da quimbadeira para que seus pais escolham o jovem da sua preferência. Quando Weza vai pedir ajuda da kimbanda, descobre que há uma muloji-feiticeira do mal hospedada no seu reino pela bondade da Rainha Kieza. O reino é corrompido pela inveja da muloji que usa o seu feitiço contra os pais da princesa. Com ajuda da Kituta, a sereia, o mal é afastado do reino e a festa de noivado acontece. Nessa narrativa, destaca-se a luta entre o bem e o mal.
- *Era Uma Vez Na Terra Do Tomate*, por **Valdemar Saueka**: conta a história de Totinha, que encontra um bichinho num dos tomates comprados pela sua avó e empenha-se na descoberta da identidade e história do bichinho do tomate. Salvar da morte o bichinho do tomate é o principal desejo de Totinha que passa o tempo brincando de cozinhar de “faz de conta”. Uma das peculiaridades desta narrativa é a construção de alguns nomes qualificativos: *um tomate-murcho-furado-quase-alaranjado; cebolinha-chocha-rocha-acastanhada-quase-palha; barbatanas-pata-longa-de-peixe-voador.*

**ANEXO I – PROGRAMAS CURRICULARES DO ENSINO PRIMÁRIO EM
ANGOLA**

**ANEXO II – PLANOS DE ESTUDOS DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE
PROFESSORES**

