



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Maria Teresa de Macedo Martins

**As construções ficcionais bio-históricas
na obra infanto-juvenil de José Jorge Letria:
dos modelos às ideologias.
Leitura integral e mediada.**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Maria Teresa de Macedo Martins

**As construções ficcionais bio-historiográficas
na obra infanto-juvenil de José Jorge Letria:
dos modelos às ideologias.
Leitura integral e mediada.**

Tese de Doutoramento em Estudos da Criança
Área de Conhecimento de Literatura para a Infância

Trabalho efectuado sob a orientação do
Professor Doutor Fernando Azevedo

Outubro de 2010

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA TESE APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, ___/___/_____

Assinatura: _____

Maria Teresa de Macedo Martins

**As construções ficcionais bio-históricas na obra infanto-juvenil de José Jorge Letria: dos modelos às ideologias.
Leitura integral e mediada.**

Tese de Doutoramento em Estudos da Criança
Área de Conhecimento de Literatura para a Infância

Trabalho efectuado sob a orientação do
Professor Doutor Fernando Azevedo

Outubro de 2010

O *sábio* (...) guarda no coração as narrativas dos homens célebres,
e penetra ao mesmo tempo nos mistérios das máximas.
Penetra nos segredos dos provérbios,
vive com o sentido oculto das parábolas.

(Eclesiástico, 38 – 1-3)

Ao José e à Maria, meus filhos.

À minha mãe.

Agradecimentos

Ao Professor Doutor Fernando Azevedo, orientador desta dissertação, por toda a disponibilidade, cooperação e sabedoria que me ofereceu.

Às companheiras de trabalho, Professoras Isabel Martins, Paula Sobrinho, Odete Marinho e Alda Freitas, que aceitaram o desafio audaz de mediar e concretizar a leitura integral de cada obra literária, pilar da componente prática deste trabalho.

Aos jovens leitores que intervieram nas experiências práticas referenciadas nesta dissertação, porque me deram sempre a certeza dos pressupostos que a impulsionaram.

Ao meu amigo, poeta e escritor José Jorge Letria, a minha gratidão por todos os livros que me ofereceu com a chancela com que se regista o valor duma amizade e duma sabedoria ímpar.

À Mestre Gisela Silva, minha amiga de longas horas de trabalho e de reflexão, por lhe ter pertencido a perspicácia orientadora de alguns momentos que pertencem a esta tese.

Ao meu amigo Padre Luis Fernandes que, ao longo desta dissertação, me acompanhou na crença de que os heróis-mestres são todos aqueles que ousam *deixar marcas* que fortificam a existência dos outros.

À Maria, minha filha, pelas vezes que espreitou a minha escrita, incentivando a sua conclusão.

Resumo

Este trabalho, no domínio da literatura de potencial recepção leitora infantil e juvenil, aborda o tratamento que José Jorge Letria faz das construções bio-historiográficas, bem como de textos onde se explicitam temas da contemporaneidade.

Na primeira parte, utilizando um referencial teórico sobre as ideologias e o desenvolvimento dos valores ético-morais, reflecte-se sobre a problemática da mediação leitora, a correlação entre literatura e ideologia e a construção textual de personagens e de acontecimentos enquanto modelos representativos do mundo empírico e histórico-factual, capazes de, pela escrita, se perpetuarem como componentes da construção ideológica do mundo.

A segunda parte centra-se na defesa da leitura integral mediada como estratégia de desenvolvimento de competências leitoras direccionadas para o envolvimento das crianças na leitura autónoma, crítica e de fruição. Esta participação no acto de leitura tem o seu referencial no Programa de Leitura Fundamentado na Literatura (Tompkins & McGee, 1993; Huck & Hickman, 2001; Galda & Cullinan, 1998; Yopp & Yopp, 2001; Azevedo, 2007; Silva; Macedo; Simões; Diogo & Azevedo, 2009).

A terceira parte apresenta três Estudos de Caso, no âmbito dos quais são trabalhadas, em contexto de sala de aula, quatro obras de José Jorge Letria, representativas do *corpus* seleccionado, buscando-se confirmar o contributo dos conteúdos textuais para o desenvolvimento de leitores activos e despertos para os valores ético-morais fundadores das ideologias.

Abstract

This text, on the field of infant - juvenile literature, analyses the approach by José Jorge Letria of bio-historiographical constructions and of texts where themes of contemporaneity are discussed.

In the first part, it is used a theoretical referential on the ideologies and on the development of ethical and moral values. This leads to the discussion of the problematic of the mediation of readers, the correlation between literature and ideology, the textual construction of characters and of events that, being representative models of the empirical and historical - factual world, are perpetuated through writing, as components of the ideological construction of the world.

The second part, focus on the defense of the integral reading , mediated as a strategy for the development of reading competences directed to involving children in the autonomous, critical and fruition reading. This participation in the act of reading has its referential in the Programme of Reading Based in Literature. (Tompkins & McGee, 1993; Huck & Hickman, 2001; Galda & Cullinan, 1998; Yopp & Yopp, 2001; Azevedo, 2007; Silva; Macedo; Simões; Diogo & Azevedo, 2009).

The third part, presents three Case Studies, upon which four texts by José Jorge Letria, representative of the selected *corpus*, are worked in classroom context, searching for confirmation of the contributions of the textual contents for the development of active and alert readers, to the ethical and moral values foundation of the ideologies.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
PRIMEIRA PARTE	11
CAPÍTULO 1 - A LITERATURA DE POTENCIAL RECEPÇÃO INFANTO-JUVENIL	13
1.1. Um conceito (re)conhecido pela cooperação interpretativa.....	13
1.2. A Literatura Infanto - Juvenil: a mediação do texto.....	20
1.3. A dimensão formativa da Literatura Infanto-Juvenil.....	25
1.4. O Plano Nacional de Leitura: da leitura integral à leitura de prazer	32
1.4.1. As dimensões plurais da leitura integral das obras literárias.....	38
1.4.2. Antes da leitura: ler paratextos e inferir significados	41
1.4.3. Durante a leitura: entrar nos textos, aceder a mundos possíveis	44
1.4.4. Após a leitura: compreender sentidos	48
CAPÍTULO 2 - LITERATURA E IDEOLOGIA	53
2.1. As relações de diálogo entre o mundo ficcional e o mundo empírico e histórico-factual	60
2.2. A construção cultural da biografia e da historiografia – espaço de intersecções comunicativas.....	73
2.2.1. As construções ficcionais biográficas - o outro narrativus.....	79
2.2.2. As construções ficcionais historiográficas	95
2.2.3. A voz do narrador numa perspectiva de comunicação.....	112
2.2.3.1. Do narrador/mestre ao discípulo/leitor	117
2.2.3.2. A voz ideológica do narrador: os juízos críticos	123
CAPÍTULO 3 - A HERMENÊUTICA DAS IDEOLOGIAS NA CONSTRUÇÃO DO MUNDO ...	129
3.1. Componentes da construção Ideológica do Mundo.....	132
3.1.1. A memória como mecanismo criador	132
3.1.2. A linguagem simbólica: fundadora do património dos valores	138
3.2. As Ficções Biográficas e Historiográficas na Literatura - espaço de modelização de Ideias e partilha de Princípios.....	145
3.2.1. As construções ficcionais biográficas - os modelos pessoais na modificação e redenção do Mundo	146
3.2.2. O herói como modelo redentor do Mundo	148
3.2.3. O herói – modelo mártir	155
3.2.4. As construções ficcionais historiográficas - modelos factuais da estruturação do Mundo	161
3.2.4.1. Os modelos humanos na construção historiográfica.....	162
3.2.4.2. Os modelos nascidos das relações indivíduo/ colectividade.....	165
3.3. Do texto à compreensão dos valores ético-morais da contemporaneidade.....	169
CAPÍTULO 4 - A CONSTRUÇÃO FICCIONAL DAS PERSONAGENS: DA EMERGÊNCIA DO MITO DO HERÓI À CONCEPÇÃO MÍTICA	177
4.1. As marcas de estranhamento do homem real	180

4.2. Os objectos enunciadores de uma estranheza qualquer.....	187
4.3. O sonho: espaço da manifestação do estranho.....	191
4.4. Do homem herói ao homem mito.....	198
4.4.1. A ascese das personagens ao panteão mítico.....	205
SEGUNDA PARTE	219
CAPÍTULO 5 - APRESENTAÇÃO E OPERACIONALIZAÇÃO DO PROJECTO	221
5.1. Enunciação do problema e descrição da metodologia de investigação.....	223
5.2. Modelo de Investigação: as razões da opção metodológica do Estudo de Caso.....	224
5.3. Caracterização do contexto onde a experiência decorreu e dos sujeitos intervenientes... 229	
5.3.1. Escolha do contexto e âmbito de aplicação.....	229
5.3.2. Critérios de distribuição das obras literárias.....	231
5.3.3. Tempo de execução, instrumentos de recolha e sistema de registos de dados... 231	
5.3.4. Tratamento dos dados.....	234
5.3.5. Indicação e justificação do corpus de trabalho.....	235
TERCEIRA PARTE	239
NOTA INTRODUTÓRIA À OPERACIONALIZAÇÃO DOS SUB-PROJECTOS DE ESTUDO DE CASO	241
CAPÍTULO 6 – ESTUDO DE CASO 1: “DAS IDEOLOGIAS DO REAL À CONSTRUÇÃO DE MITOS – O CASO DE ANNE FRANK, PEDRO E INÊS DE CASTRO”	243
6.1. Descrição da primeira fase: observar, inferir, promover a oralidade.....	246
6.2. Descrição da segunda fase: Entrar nos textos - perceber símbolos, ideologias e valores.....	253
6.2.1. Perceber os símbolos.....	255
6.2.2. Percepcionar e interagir com os valores ético-morais.....	264
6.2.3. Perceber o que são e como se formam os mitos.....	274
CAPÍTULO 7 - ESTUDO DE CASO 2: “ELVIS, O REI DO ROCK OU A IDEOLOGIA DA UNIVERSALIDADE DA CULTURA.....	283
7.1. Descrição da primeira fase: o herói no diálogo intergeracional.....	285
7.2. Descrição da segunda fase: entender a viagem do herói.....	289
7.2.1. Como se faz um herói?.....	293
7.2.2. Os sonhos avisadores e os mistérios de Elvis.....	298
CAPÍTULO 8 - ESTUDO DE CASO 3: “O HOMEM QUE TINHA UMA ÁRVORE NA CABEÇA OU A CONSTRUÇÃO IDEOLÓGICA DO MUNDO”	305
8.1. Descrição da primeira fase: entender metáforas para percepcionar realidades ideológicas.....	306
8.2. Descrição da segunda fase: o efeito das novas ideias.....	313

8.2.1. Percepcionar o poder e as consequências das ideologias	320
8.2.2. A identificação ideológica com o Outro.....	330
8.2.3. O poder do escrito na formação de outras ideologias	342
8.2.4. A continuidade do conhecimento.....	344
CAPÍTULO 9 – APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS	349
9.1. Das Ideologias do Real à construção de Mitos – o caso de Anne Frank e Inês de Castro	350
9.1.1. Representação gráfica dos resultados da compreensão leitora em torno de Mouschi, o gato de Anne Frank e O Amor de Pedro e Inês.	351
9.2. Elvis, o rei do rock ou a ideologia da universalidade da cultura	371
9.2.1. Representação gráfica dos resultados da compreensão leitora em torno de Elvis, o rei do rock.....	372
9.3. O Homem que tinha uma árvore na cabeça ou a construção ideológica do Mundo.....	383
9.3.1. Representação gráfica dos resultados da compreensão leitora em torno de O homem que tinha uma árvore na cabeça	384
CONCLUSÃO	395
BIBLIOGRAFIA.....	403
BIBLIOGRAFIA ACTIVA	405
BIBLIOGRAFIA PASSIVA.....	409
Bibliografia sobre José Jorge Letria	409
Bibliografia sobre Literatura Infanto-Juvenil e Teoria Literária	411
Bibliografia sobre Imaginário, Valores e Ideologia.....	423
Bibliografia sobre Mediação Leitora e Didáctica da Língua e da Literatura	431
Bibliografia sobre Metodologia de Investigação.....	437
ANEXOS	439

Índice de Ilustrações

Ilustração 1 - Capa do livro.....	41
Ilustração 2 - Ideias prévias acerca do livro	43
Ilustração 3 - Boletim literário	52
Ilustração 4 - Registo dos “pontos de vista” sobre o título do livro	248
Ilustração 5 - Definição de “diário”.....	250
Ilustração 6 - Teia.....	251
Ilustração 7 - Mapa conceptual dos conflitos ideológicos.....	252
Ilustração 8 - Mobile “estados de alma”	258
Ilustração 9 - As sinas	258
Ilustração 10 - As sentenças	259
Ilustração 11 - Figura da casa de Anne.....	262
Ilustração 12 - A balança da justiça.....	269
Ilustração 13 - Registo valorativo	271
Ilustração 14 - A árvore dos afectos.....	273
Ilustração 15 - Definição de mito	275
Ilustração 16 - A árvore dos mitos.....	276
Ilustração 17 - Elementos paratextuais	285
Ilustração 18 - A estrada de Elvis.....	288
Ilustração 19 - Condições de vida	288
Ilustração 20 - PowerPoint sobre excerto do livro <i>Elvis, o rei do rock</i>	290
Ilustração 21 - A estrela de Elvis	292
Ilustração 22 - A escada do herói.....	293
Ilustração 23 - Teia semântico-interpretativa.....	294
Ilustração 24 - Representações pictóricas do livro <i>Elvis, o rei do rock</i>	298
Ilustração 25 - Sumário	306
Ilustração 26 - Ideias sobre as palavras dadas	310
Ilustração 27 - Expressões de carácter ideológico	311
Ilustração 28 - Relações semânticas em torno da palavra sombra	313
Ilustração 29 - Construção de <i>greguerias</i>	314
Ilustração 30 - Diamante no olho.....	321
Ilustração 31 - A árvore na cabeça.....	321
Ilustração 32 - Castelo no nariz.....	321
Ilustração 33 - Poema em leque.....	327
Ilustração 34 - Ficha de círculos de leitura	331
Ilustração 35 - Ficha de organização do grupo	332
Ilustração 36 - Exemplo de registo do “senhor das ligações”	334
Ilustração 37 - Exemplo de registo do “mágico das palavras”	335
Ilustração 38 - Exemplo de registo do “animador da discussão”	336
Ilustração 39 - Exemplo de registo do “senhor do essencial”	337
Ilustração 40 - Exemplo de registo do “senhor dos excertos”	338
Ilustração 41 - Tycho Brahe	339
Ilustração 42 - Amigos.....	339
Ilustração 43 - Astrónomos e poetas	339
Ilustração 44 - O exílio	339
Ilustração 45 - Concepções sobre o “livro perigoso”	342
Ilustração 46 - Opiniões	346
Ilustração 47 - Ideias de luz.....	347

Índice de Figuras

Figura 1 - Reconhecimento da obra de análise.....	351
Figura 2 - Reconhecimento do conteúdo genérico da obra.....	352
Figura 3 - Visibilidade das personagens centrais da obra.....	257
Figura 4 - Importância das personagens e dos contextos no desenrolar da acção.....	353
Figura 5 - Determinismo da predição do futuro.....	354
Figura 6 - Efeitos da previsão da cigana.....	355
Figura 7 - Sobre os motivos que tornaram Anne Frank célebre.....	355
Figura 8 - Contextos de leitura.....	356
Figura 9 - Sentimentos provocados pela leitura.....	357
Figura 10 - Valores emergentes do texto <i>Mouschi, o gato de Anne Frank</i>	359
Figura 11 - Valores emergentes do texto <i>O Amor de Pedro e Inês</i>	360
Figura 12 - As palavras perigosas no esconderijo.....	361
Figura 13 - Estabelecer comparações.....	362
Figura 14 - Identificação dos valores.....	363
Figura 15 - Avaliação da atitude de Pedro.....	364
Figura 16 - Justificação das respostas dadas no quadro 15.....	365
Figura 17 - Momentos da narrativa impressionantes para os leitores.....	367
Figura 18 - Sentimentos despertados pela leitura.....	367
Figura 19 - Reconhecimento da construção de mitos.....	368
Figura 20 - Registo escrito dos modelos exemplares.....	370
Figura 21 - Identificação da obra.....	372
Figura 22 - Justificação do atributo de “herói”.....	373
Figura 23 - O tempo narrativo.....	374
Figura 24 - Harmonia natural.....	375
Figura 25 - A estrada de Elvis.....	375
Figura 26 - Atitude do pai de Elvis.....	376
Figura 27 - Categorização da atitude.....	377
Figura 28 - Definição de racismo.....	377
Figura 29 - Identificação do ídolo.....	378
Figura 30 - Efeitos da morte de Elvis.....	379
Figura 31 - Mitologização de Elvis.....	380
Figura 32 - Reconhecimento da importância da obra literária.....	381
Figura 33 - Preferência de conteúdo.....	382
Figura 34 - Conhecimento prévio do título do livro.....	384
Figura 35 - Primeiros sentimentos identificados na personagem.....	385
Figura 36 - Estabelecimento de analogias.....	386
Figura 37 - Percepções sinestésicas da personagem.....	387
Figura 38 - Discriminação ideológica.....	389
Figura 39 - Estatuto social de Kepler.....	390
Figura 40 - O poder do escrito.....	391
Figura 41 - O que é um livro perigoso.....	392
Figura 42 - O símbolo.....	393
Figura 43 - Identificação da natureza simbólica do texto.....	394

Índice de Quadros

Quadro 1 - Turmas intervenientes nos estudos de caso	230
Quadro 2 - Temporalização dos estudos de caso	231
Quadro 3 - Recepção por parte do Grupo de Análise à actividade de produção de texto narrativo/poético	255
Quadro 4 - Primeiro exemplo de um texto de teatro elaborado a partir da componente poética apresentada no livro <i>O Amor de Pedro e Inês</i>	279
Quadro 5 - Segundo exemplo de um texto de teatro elaborado a partir da componente poética apresentada no livro <i>O Amor de Pedro e Inês</i>	280
Quadro 6 - Exemplo de um trabalho de sistematização de semelhanças e contrastes sobre os conteúdos de <i>Elvis, o rei do rock</i>	287
Quadro 7 - Mapa de contrastes sobre a demanda do herói	293
Quadro 8 - Textos livres representativos da influência modelizadora nos leitores da personagem do texto	297
Quadro 9 - Transcrição dos sonhos avisadores	300
Quadro 10 - Produções textuais	309
Quadro 11 - Frases construídas segundo o modelo de <i>greguerias</i>	315
Quadro 12 - Textos produzidos pelas crianças sob o tema adoptado por eles em grande/grupo: “pensamentos à sombra”	319
Quadro 13 - Adaptação do texto narrativo a texto de teatro para ser encenado	325
Quadro 14 - Quadro de explicitação das transformações operadas por uma “palavra mágica”	329
Quadro 15 - Quadro de argumentação do enquadramento textual das categorias trabalhadas nos <i>círculos de leitura</i>	341
Quadro 16 - Quadro ilustrativo do dialogismo intergrupar sobre aspectos ideológicos implícitos no texto	346

Esta dissertação entrecruza vários vectores onde podemos observar a Literatura Infanto-Juvenil como pilar e fundamento de reflexões diversificadas. Actualmente, a orientação da leitura na sala de aula é tida como uma estratégia imprescindível à promoção da literacia e o Plano Nacional de Leitura (PNL) apresenta os princípios¹ essenciais que justificam, à luz de experiências bem sucedidas noutros países, a valorização das produções literárias de potencial recepção leitora infantil e juvenil como alicerce desta possibilidade.

Este primeiro nível de observação conduz-nos à consideração da Literatura Infanto-Juvenil como centro aglutinador de numerosas potencialidades, que vão desde as mais simples até às que revalorizam uma hermenêutica onde os princípios fundadores dos valores ético-formativos e das ideologias, tidos como imprescindíveis ao constructo da imagem da criança, são presença e requerem um estudo aprofundado.

Para o efeito, esta pesquisa partirá de um *corpus* literário constituído pelas construções ficcionais bio-históricas escritas por José Jorge Letria e pelos textos especificamente elaborados pelo mesmo autor onde se abordam problemáticas da contemporaneidade, focalizando temáticas que dialogam com valores ético-morais e ideológicos, como um território a ser olhado com elevada importância, onde o papel do mediador adquire o estatuto cimeiro, na medida em que se apresenta com a função de reposicionar os grandes modelos referidos no mundo empírico e histórico-factual, revalorizando-os para o plano da memória, afinal, o lugar onde a herança humana permanece com significados vários.

Assim, o nosso trabalho objectiva, genericamente, compreender a obra literária infanto-juvenil contemporânea como um veículo de partilha de conhecimentos, de valores, de mensagens plurais, imprescindíveis à (re)organização e estruturação de um pensamento crítico e reflexivo, onde a supremacia do olhar do Outro conecta os elementos modeladores de um

¹ A brochura do Plano Nacional de Leitura do Ministério da Educação (2008:2), para além dos oito princípios registados que prevêm o caminho para a aquisição da leitura como um percurso longo e difícil, apontam as directrizes gerais que rejeitam tentações de modelos únicos, pautando-se por uma atitude aberta e flexível onde caibam os percursos da diversidade humana. Adverte, no final, que “negar, ignorar ou atropelar estes princípios compromete e, por vezes, anula os esforços mais bem intencionados de todos os que se empenham em generalizar o acesso à leitura e a vêem como um bem essencial”.

determinado mundo possível, balizado por alguns referenciais do mundo empírico e histórico-factual, exercitando uma cidadania crítica construída através do contacto com a leitura.

Para tal, este trabalho compõe-se de duas partes que se completam e se justificam. No início da Primeira Parte abordaremos o papel da literatura de potencial recepção infanto-juvenil, assunto sobre o qual têm confluído uma diversidade de vozes que garantem a sua inegável importância no contacto com estes destinatários alvo. À luz dos pressupostos de Fernando Azevedo (2006), Américo Lindeza Diogo (1994) ou Pedro Cerrillo (2006), observaremos a perspectiva da literatura como arte (Gusmão, 2008), pela configuração de mundos imaginários, possíveis e dialogantes com o mundo empírico e histórico-factual, pelo seu crucial papel mediador com outras artes e as relações diversas que com elas mantém. Nesse contexto, olhar-se-ão, ainda, aspectos que se referem à cumplicidade que a obra estabelece com o seu destinatário preferencial, sublinhando estudos relacionados com a Estética da Recepção (Jauss, 1978) e a estruturação dual do texto, como preconiza Zohar Shavit (2003).

Com efeito, a mediação leitora vai elevar-se no nosso trabalho, quer na abordagem de revisão teórica, quer na parte prática que apresentamos, com singular interesse na medida em que começamos por acreditar, querendo-o confirmar no fim, que o desenvolvimento do leitor autónomo, aquele que vai seleccionar deste universo pleno de ofertas de fruição, o livro como suporte do seu conhecimento e dos seus momentos de recreio, só se faz com o exemplo, a organização, a leitura integral mediada, em que o leitor pouco experiente é levado a experimentar os significados profundos presentes nos textos, ao nível da hermenêutica dos símbolos, das ideologias e dos mitos.

Nesse sentido a dimensão formativa da literatura infanto-juvenil vai ser apontada nas perspectivas de Louis Althusser (s/d), Marc'hadour (1996), Jurij Lotman e Boris Uspenskij (1973), ou seja, integrando-se na cultura como marco institucional no qual se educam as crianças.

Apoiados neste referencial teórico e considerando que os textos são uma mais-valia na oferta de exemplos modelizadores sobre os quais as crianças podem construir significados, argumentamos o nosso parecer em torno dos heróis culturais (Lotman, 1998), integrando-os numa focalização analítica

através da leitura enquadrada no Programa de Leitura Fundamentado na Literatura (Tompkins & McGee, 1993; Huck & Hickman, 2001; Galda & Cullinan, 1998; Yopp & Yopp, 2001; Azevedo, 2007; Silva, Simões, Macedo, Diogo & Azevedo, 2009), contemplando as orientações vigentes no Programa de Português do Ensino Básico (Reis, Dias, Caldeira Cabral [et al], 2009), componente que, na Segunda Parte deste trabalho, irá ter uma concretização prática, dando visibilidade aos pressupostos teóricos que assumimos nesta Primeira Parte.

Ao seleccionarmos o *corpus* literário já referido anteriormente quisemos também enquadrar a literatura numa correlação com a noção de Ideologia, apontando-a na asserção de José Dominguez Caparrós (2002), ou seja, como *visão do mundo*, exposta nos textos numa interacção em que coisas e seres enunciam processos histórico-sociais concretizados pelas personagens ficcionalizadas através das suas condutas inovadoras e nas suas relações de diálogo entre o mundo ficcional e o mundo empírico e histórico-factual.

Nesse ponto, observaremos a literatura como construção cultural em que os textos bio-históriográficos surgem como espaços de intersecção comunicativa, desencadeadores de certos movimentos de consciencialização que se iniciam no próprio indivíduo, podendo-se generalizar no desenvolvimento de comunidades leitoras abertas ao diálogo e à reflexão crítica que expandem em contacto com a leitura.

A demanda das personagens será um entreposto para analisar aspectos que se anexam ao poder simbólico apontado por Pierre Bourdieu (2001), assumindo-se como um outro *narrativus* com uma reconhecida forma de poder, normalmente configurada sob o signo do mito do herói redentor. Desta forma, a ficcionalização imaginária vai servir para observar um mundo semanticamente consistente em que o existente, o possível, o verdadeiro, o real, o verosímil e o falso são o testemunho de um tempo e de um meio contemplado pela subjectividade de quem o produz (Rocha, 1992).

Deste modo, olharemos a voz do narrador numa perspectiva comunicacional (Genette, 1972) com determinado conteúdo proposicional com o leitor, adoptando uma atitude de mestre que permite ler o lugar do Eu e do Outro. Marcadamente acentuada na obra literária de José Jorge Letria, que sustentará a nossa dissertação, essa interacção evidenciará a crença que, pelo

cumprimento da escrita, o processo ético-formativo veiculado pela literatura não cessará (Guimarães, 2003). A nossa abordagem sobre este *corpus* literário leva-nos a reflectir sobre o conceito de literatura e a sublinhar o seu papel na modelização do mundo. Tentaremos exprimir, percorrendo o conteúdo semântico-textual das referidas obras, o espaço de modelização de ideias, partilha de princípios e estratégias retórico-expressivas encontradas na sinalização dos valores, modelos e ideologias que o compõem. Centrando-nos nesta questão, reflectiremos, ainda, na mundivivência cultural do escritor, na sua intencionalidade ao recriar personagens oriundas da existencialidade histórica, expondo-as em universos de ficcionalidade, através de narrativas possuidoras de discursos facilitadores da compreensão da essencialidade biográfica desses seres, que, tendo registos de existências invulgares, com o devir temporal, tornam-se referências modelares importantes para o conhecimento dos mais novos, convertendo-se em potenciais motivos para aceder à linguagem dos símbolos, dos mitos e das ideologias, desenvolvendo princípios axiológicos de relevante significação e revalorização social.

Por outro lado, observando na perspectiva do destinatário, enquanto sujeito-receptor destes textos, devemos ter em atenção de que forma é que estas mensagens, corporizadas em seres ou situações pertença de uma época histórica, se transmitem, que valores hasteiam, que crenças preconizam, que demandas definem para a justa e equilibrada reorganização do agir social, pessoal e cultural de um grupo humano, solicitada pelas problemáticas de todas as épocas.

Apoiados neste ponto de vista, incidiremos sobre a hermenêutica das ideologias na construção do mundo tal como a abordam Jean-Jacques Wunenburger (2003) ou Lambert (2003), pois os feitos que os gestos individuais iniciam são os fundadores da memória colectiva, podendo originar concepções míticas (Kerényi, 2003; Huet-Brichard, 2001; Borges, 2003; Araújo, 2004b; Eliade, 2001; Grimal, 2004) tal é a sua magnificiência. Elevando-se numa vertente assinalada por Campbell (2006), sublinharemos as marcas de estranhamento do homem real, a assunção do sonho como espaço de manifestações prodigiosas comparáveis a alguns relatos bíblicos portadores de mensagens associadas ao divino (Fromm, 1980), que se une ao chamamento

do herói (Vierne, 2000) pelo facto do homem ser um mediador que acede à transcendência pelo seu próprio estatuto.

Estamos conscientes que a Primeira Parte do nosso trabalho, de investigação teórica, ficaria penalizada se não a intentássemos experimentar, à luz da crença nas potencialidades que a leitura integral de obras literárias desta natureza pode fomentar nas crianças, em contexto educativo.

Por isso, e tendo em conta os baixos níveis de literacia da população portuguesa, que levaram a accionar o Plano Nacional de Leitura (PNL) e o Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP) como medidas de emergência para melhorar os índices escolares nesse domínio, destacamos a importância dos textos de ficcionalização biográfica e historiográfica, estudados e orientados segundo os princípios para a promoção da leitura (PNL), de relevante importância, podendo suscitar, através do interesse e do fascínio pelos grandes destinos individuais e os factos que ajudaram a mudar a nossa História e a nossa Cultura, o desenvolvimento de muitas outras aprendizagens.

Assim, o interesse deste projecto é acrescentar às investigações já encetadas os elementos encontrados na hermenêutica feita no *corpus* em estudo, onde é visível a frequência de textos onde emerge a preocupação autoral em dar a conhecer um conjunto de ideologias e valores tidos actualmente como válidos na afirmação da cidadania crítica e reflexiva. Por esse motivo, a Segunda Parte da nossa pesquisa, pretende confirmar a relevância das construções ficcionais bio-historiográficas como formas privilegiadas de dar a conhecer o mundo e de destacar os significados da predominância de determinados valores corporizados em diferentes personagens que se encontram nos textos, levando ao contexto pedagógico alguns títulos passíveis de serem lidos de forma orientada, possibilitando a compreensão de valores como os da liberdade, do altruísmo, do exercício de uma cidadania comprometida e crítica, edificadora de comportamentos que contrariem a desumanização da sociedade, e que se circunscrevem nos seguintes objectivos mais específicos:

1. De que modo a apreensão da literacia das ideologias promove a compreensão/domínio dos valores contidos nas construções ficcionais biográficas e historiográficas de José Jorge Letria?

2. Qual a importância da leitura integral mediada na formação de leitores críticos e competentes na identificação de ideologias presentes nas construções ficcionais biográficas e historiográficas de José Jorge Letria?

Para o efeito observar-se-á um trabalho prático de articulação com o Plano Nacional de Leitura e que seguirá as matrizes sugeridas sobre leitura orientada no âmbito do Programa de Leitura Fundamentado na Literatura (que decorre nos momentos antes, durante e após a leitura). Esta componente será efectuada por quatro turmas constituídas maioritariamente por alunos do 4º ano de escolaridade, pertencentes ao território educativo do Agrupamento de Escolas do Vale de S. Torcato, Guimarães.

O desenvolvimento da leitura integral mediada será concretizado parceladamente, durante várias semanas, configurando-se a metodologia qualitativa utilizada em três Estudos de Caso, pretendendo desenhar-se em torno destes grandes tópicos de análise:

- a) O Homem que tinha uma árvore na cabeça ou a construção ideológica do mundo (I);
- b) Das Ideologias do Real à construção de Mitos – o caso de Anne Frank, Pedro e Inês (II);
- c) Elvis, o Rei do Rock ou as ideologias na universalidade da cultura.

Cada turma lerá, de forma orientada, uma obra literária, que faz parte do *corpus* seleccionado e que é representativa das demais que sustentam o nosso trabalho, circunscrevendo-se a análise hermenêutica que vai ser efectuada aos objectivos específicos que referimos anteriormente, através dos quais pretendemos concretizar a pertinência de cada Estudo de Caso, que será apoiada na observação da interacção mediador/leitor e pelos exercícios práticos que serão desenvolvidos pelos alunos, após cada momento de leitura.

As várias actividades pedagógico-didácticas que serão exercitadas em contexto de sala de aula ou nos espaços que o professor/mediador achar mais pertinentes, convergindo para o cumprimento dos objectivos específicos que pretendemos atingir, buscam fornecer os documentos destinados à recolha de dados, cujos resultados serão apresentados graficamente e sobre eles realizada uma reflexão sustentada pelo estudo das suas correlações.

Julgamos que a nossa Segunda Parte deixará indícios passíveis de poderem vir a ser mais aprofundados pelos profissionais que, diariamente, contactam com os leitores mais novos, onde os textos bio-históricográficos ou os que explicitam valores da contemporaneidade, possam vir a ser adoptados, chamando ao gosto pela leitura. Acreditamos que estas temáticas impõem-se pela sua constante reactualização, pertinência e contrariam atitudes de estagnação que desacreditam o poder das crianças em aceder a assuntos muito correlacionados com as vivências humanas no mundo empírico e histórico-factual.

No decurso da análise dos documentos obtidos na prática, tentaremos demonstrar que o público infante-juvenil não só acede à complexidade que estas obras literárias expõem, como é capaz de gerar nas comunidades onde vive (famílias, colegas, vizinhos) atitudes que convocam o envolvimento doutros pares na leitura das obras, dando nota dos aspectos que a elas se ligam ou que delas emergem e como a leitura gera promoção reflexiva.

Por último, pensamos que, levando à sala de aula textos com um potencial conteúdo ético-formativo e sendo estes apresentados com a seriedade, o rigor, o entusiasmo e a competência por quem possui a tarefa de ser a voz acreditada no contexto educativo – o professor/mediador – por tudo o que iremos dizer no desenvolvimento deste trabalho a respeito das funções modelizadoras que a ele se associam e ao poder da literatura, estaremos a apontar que os cidadãos conscientes do futuro, serão certamente aqueles que, tal como os pequenos participantes nas nossas experiências de leitura, tiveram quem lhes mostrasse atempadamente os caminhos feitos pelos erros, virtudes, ousadias, medos, boas acções, mudanças... afinal, aquilo de que falam estes livros.

PRIMEIRA PARTE

“[A] quele que é mestre é «seguido». (...) O seu mundo é o horizonte do livro, é o seu mundo textual em permanente abertura ao texto do outro”.

Araújo (2004:33)

CAPÍTULO 1 - A Literatura de potencial recepção Infanto-Juvenil

1.1. Um conceito (re)conhecido pela cooperação interpretativa

Preferimos iniciar este capítulo, não com problematizações habitualmente circundantes à definição do conceito de Literatura Infanto-Juvenil, porque seria ignorar os estudos de muitos investigadores (Hazard, 1977; Bressan, 1984; Nobile, 1990; Aguiar e Silva, 1990; Hunt, 1992; Becket, 1999; Hillman, 1999; Machado & Montes, 2003; Tatar, 1993; Nikolajeva, 1995; Innocenti, 2000; Shavit, 2003; Cerrillo, 2006; Griswold, 2006; Nodelman, 2008; Ewers, 2009) que já percorreram esse território e deixaram trabalho que será, neste momento, o nosso ponto de partida.

De facto, a procura e delimitação do conceito de Literatura Infanto-Juvenil tem sido alvo de um diálogo onde muitas vozes têm construído pontos de bastantes certezas. Azevedo (2006:11) considera-a um meio através do qual “a criança tem possibilidade de aceder a um conhecimento singular do mundo, expandindo os seus horizontes numa pluralidade de perspectivas (cognitiva, linguística e cultural). Nessa medida, o crescente e quase torrencial número de publicações a que se assiste diariamente que têm subjacente uma (nova) focalização por este território de destinatários leva-nos a inferir com Américo Lindeza Diogo (1994:10) que “se um tal conjunto existe, a sua formação não resultou de nenhum acontecimento aleatório; há motivos para que exista (...) e [se] a literatura existe é por que existe a infância”. E a Infância necessita de ter perante ela “alguns fragmentos e vida, do mundo, da sociedade, do ambiente imediato ou longínquo, da realidade exequível ou inalcançável, mediante um sistema de representações” (Mesquita, 2007:146).

Embora isto nos possa remeter para a ideia de poder haver a existência de uma certa intencionalidade autoral que demarca, logo à partida, um texto específico para um público-alvo, podendo entender-se a sua adequação na perspectiva de Luís Sánchez Corral (1995:94), ou seja, ajustada aos interesses psicológicos, cognitivos e vitais da criança, este facto não pode ser entendido ao nível da defectividade semiótica, antes, isso sim, à percepção de que, devido a experiências divergentes das de um leitor adulto, a criança necessita de uma leitura mediada que colabore com a sua natureza e a natureza do texto.

O professor que esteja desperto para, nas suas aulas, consignar e pôr em prática o Programa de Leitura Fundamentado na Literatura, bem como reconhecer o poder do mesmo na promoção leitora, deverá estar a par das preferências literárias dos seus alunos e ser, ele próprio, um conhecedor alargado e sempre actualizado da literatura de potencial recepção infanto-juvenil para conseguir dar credibilidade à sua acção como mediador de leitura assumido.

Pedro Cerrillo (2006:34) a este propósito considera muito importante a figura deste mediador, “papel que é usualmente realizado por adultos com perfis específicos²”, que estabelecem os elos de ligação³ entre os livros e os primeiros leitores, promovendo a participação num diálogo textual que solicita alguém que ajude a facilitar o acesso hermenêutico à obra literária.

Ora, para que isso aconteça, de facto, é imprescindível que o momento de leitura se erga muito para além da brevidade de uma hora diária prevista nas indicações do Plano Nacional de Leitura e muitas vezes caracterizada pela ausência de espaços de diálogo ou partilha de ideias em torno do livro que foi lido. Para que a leitura seja sinónimo de fruição, é indispensável proporcionar ao aluno actividades de reflexão que envolvam partilha de experiências, interesses, opiniões conducentes à prossecução da sua participação em práticas, autónomas ou partilhadas, onde o texto esteja sempre presente como instância de aprendizagem.

Embora saibamos que nesta matéria possa considerar-se o leitor-criança como um agente muito passivo nas tomadas de decisões das leituras a concretizar, na prática, temos de o reconhecer como um ser em desenvolvimento, ainda não detentor de uma competência enciclopédica que lhe permita aceder a bons livros

“ seleccionados pela sua capacidade de transmitir mensagens expressas com correcção linguística e qualidade literária, e pela sua capacidade

² Nesta categoria podemos integrar todos aqueles que, de alguma forma, têm contacto com livros e com crianças: pais, professores, educadores, bibliotecários, animadores culturais, livreiros, editores, autores e ilustradores.

³ Cerrillo (2007:37-46) define as funções dos mediadores de leitura e aponta a problemática da sua formação ao nível do conhecimento da linguagem literária como possível factor de inibição da correcta selecção das leituras.

para emocionar ou para nos fazer vibrar, sentir, sonhar ou compartilhar”
(Cerrillo, 2006:38).

Por isso, individual, em pequeno ou grande-grupo, cumprindo diversas formas de ler, se o professor/mediador proporcionar momentos de experiências de leitura está, em simultâneo, a cumprir as mais-valias do “Whole Language approach” (Sloan, 1991), bem como a proporcionar momentos de participação com a leitura literária, manifestação da arte e da vida, o que poderá ser visto como um *leitmotiv* para o ensino/aprendizagem de outros conteúdos anexos a novas aprendizagens, inseridas nos Programas Curriculares do 1º Ciclo do Ensino Básico. Ao realizar a prática literária, o professor/mediador terá consciência das estratégias a adoptar para levar os seus alunos a serem bons leitores, facto que também desenvolverá nele um sentido de êxito na sua actividade profissional (Cullinan, 2003:27).

Nessa medida, a leitura integral⁴ mediada, sobrepondo-se aos modelos de ensino rotinizados pela prática das fichas de leitura, pela obsessiva tendência para levar as crianças apenas à representação pictórica dos textos lidos ou à leitura de alguns excertos, frequentemente redutores da plurissignificação das obras literárias de onde são extraídos e que são incluídos nos manuais de Língua Portuguesa com conexões muito elevadas com áreas funcionais do Estudo do Meio, apela à anulação da instrumentalização da leitura, tal como asserem os estudiosos Rui Vieira de Castro e Maria de Lurdes Dionísio de Sousa (1999), António Rodrigues (2000), Sérgio Sousa (1998) ou Américo Lindeza Diogo (1994).

No entanto, Lindeza Diogo (1994:10), observando esta situação, considera que a Literatura Infantil ou Juvenil deve ser adoptada autonomamente pela criança ou pelo jovem. Enquanto essa decisão não for possível e, por isso, não for legitimada por ela pode correr o risco de ser considerada pela criança como leitura de obrigação, tal como acontece com o carácter obrigatório de algumas obras que se incluem no currículo de ensino da Língua Portuguesa nos ciclos

⁴ Num capítulo consagrado às colecções de livros de potencial recepção leitora infantil, Anne McGill-Franzen (2009) enfatiza a importância destas no fomento e desenvolvimento de hábitos de leitura, geradores de leitores comprometidos, que lêem em quantidade e por prazer. A leitura integral dos textos favorece, além disso, uma série de competências a nível literário e literácico, promotoras de um mais fácil e efectivo diálogo dos jovens leitores com o texto.

posteriores ao primeiro. Sabemos que muitas vezes, perante leituras de imposição e que têm por base intencionalidades didáctico-pedagógicas, a vontade do leitor expressa-se pela recusa em ler, fingimento ou indiferença, o que coarcta a leitura e não estimula momentos de cooperação e de reflexão crítica enquanto sujeito em aprendizagem.

Se isto é uma realidade, também temos de pensar, por outro lado, que a selecção do texto literário por parte do adulto-mediador pode ter como base um olhar atento ao mundo e a organização de uma reflexão que encontra o auge na perda de valores ou a falta de ética numa sociedade que substitui a grande velocidade o culto do enriquecimento vocabular e do melhoramento das formas expressivas por outros modelos apresentados pelos meios de comunicação de massas, que substituem “a cultura de permanência pela cultura do efémero” (Cerrillo, 2006:44). Ora, neste sentido, consideramos imprescindível a presença do mediador na tomada de decisão do “ser leitor”, que é sempre livre e voluntária e variável de indivíduo para indivíduo. O que o mediador faz, em nome particular, em nome de uma instituição escolar, cultural ou social que representa é abrir caminho de forma a facilitar essa adesão, ensinando literatura “como arte”:

“a arte da literatura não se limita a produzir artefactos, produz acções verbais e transversais (...). Ao produzir possíveis verbais, a literatura configura, dialogicamente e em simultâneo, mundos imaginários com possíveis ou alternativos ao mundo de mundos a quem alguns de nós chamam o real. Ao ser ensinada como arte, a literatura dará certamente passagem para a consideração das outras artes, para o estudo dos objectos artísticos diferenciados e das relações diversas que a arte literária com eles mantém” (Gusmão, 2008: 232).

Ora, se a literatura de potencial recepção leitora infantil pode patentear-se como instância da propedêutica de uma educação estética e o livro afigurar-se como objecto de partilha e de transmissão de fragmentos de experiência social e humana, um repositório de valores, representações e imagens, atitudes, comportamentos, um tesouro de diferentes estilos onde emerge uma grande variedade de emoções e de sentimentos, esta deve ter em conta o seu

estatuto enquanto veículo de partilha de mensagens e formação na personalidade do seu leitor.

Contudo, não se pretende marcar uma visão didáctico-moralista ou ideológica da literatura de potencial recepção leitora infantil e juvenil, mas considerar que a leitura necessita de uma profunda reflexão neste tempo de grandes mudanças sociais, porque o livro, suporte da leitura literária, é acompanhado agora por outras leituras mais acessíveis e que são enormemente mais atractivas para as crianças, podendo vir a constituir-se uma influência negativa para este tipo de leitores que, devido à sua reduzida capacidade de interacção, podem ser levados à adopção de determinados actos por pura ingenuidade ou simpatia pelas personagens.

“Se os governos totalitários sempre encararam a leitura literária como algo perigoso para os seus interesses, pelo que traz de liberdade e de capacidade crítica aos seus leitores, esses novos tipos de leitura referidos (dos quais se inclui a leitura literária), comportam outros perigos para as sociedades desenvolvidas e democráticas (...), porque podem empobrecer cultural e linguisticamente os seus cidadãos, restringindo-lhes as suas capacidades de reflexão, o juízo crítico e o pensamento autónomo” (Cerrillo, 2006:45).

Neste sentido, o desempenho de uma mediação leitora ao nível da literatura de recepção Infanto-Juvenil, muito mais do que a literatura canónica⁵, para além de compreender as mesmas convenções e códigos, tem a responsabilidade acrescida de potenciar o desenvolvimento sistemático das competências literária e enciclopédica dos seus leitores, levando-os, tanto quanto possível, à condição de sujeitos protagonistas da sua própria aprendizagem, actuando ao nível de uma literacia da interacção, onde o adulto-mediador desempenha o seu papel de actor na demanda da plurissignificação textual.

⁵ “ O cânone o que é? Um corpo de autores e obras – artefactos de um fazer interaccional – e um conjunto de normas, regras ou convenções, discursivas, estéticas e culturais, seja para conservar e reproduzir aquele corpo como um legado retroprojectável, 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 (Gusmão, 2008:231).

A competência literária e a promoção de compreensão plurais⁶ têm sido olhadas com preocupação e empenho institucionalizado, incitando os professores de Língua Portuguesa a desenvolverem, junto dos seus pares, atitudes de rigor e de olhar crítico, envolvendo a comunidade escolar na construção de uma nova cultura profissional, que olhe as boas práticas em leitura como um manancial de possibilidades para o desenvolvimento da literacia. Assim sendo, e potenciando as hipóteses da promoção leitora, os professores⁷ das Áreas Curriculares Não Disciplinares podem criar situações onde a competência estética e semântica da língua seja também definida no sentido de angariação de leitores. A esse propósito, Bernice Culliman (2003:126) afirma que, para além da preocupação em alterar e alargar o tipo de materiais que usam nas aulas, ainda se pede aos professores que

“realicen câmbios fundamentales en la manera como el aprendizaje y la enseñanza de la lectura tienen lugar en la escuela”.

Tal como afirma Azevedo (2006:15), os “textos que pertencem ao domínio da literatura infantil e juvenil são aqueles que exibem ostensivamente uma visão inédita e singular dos *realia*”, por isso, realizar leituras inferenciais impele a que a escolha do livro seja um gesto consciente e obrigatório, pois o texto literário vive e joga-se na expectativa dos seus leitores e na capacidade de pôr em movimento a experiência da leitura. É necessário, portanto, através de um método assertivo que se configura para o mediador como a necessidade de conhecer intimamente os destinatários e a obra literária, determinar narrativas, poemas ou textos de qualquer outro género que se destacam por

⁶ Tal é a importância desta área do conhecimento que a Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC), inaugurou em Maio de 2007 a “1ª Conferência Internacional sobre o Ensino do Português” que perspectivou a análise da língua materna como língua do conhecimento. Atribuindo um nível de responsabilização bastante acentuado a todos os professores, independentemente da área disciplinar que leccionam, Carlos Reis (2008:7-11) apontou o culto do rigor e a exigência da correcção linguística em todos os momentos do processo ensino/aprendizagem, abolindo-se as atitudes permissivas ao erro ortográfico, gramatical e semântico.

⁷ O Despacho Normativo nº 98-A/92, art. 3º, desde 1992, determinava que todos os Professores do Ensino Básico, sem excepção, deviam pronunciar-se sobre a “competência” dos seus alunos relativamente ao domínio que estes têm do Português, nomeadamente no que diz respeito ao exercício da sua participação oral e escrita.

possuírem um significado próprio que os diferencia dos demais. Essa escolha é crucial, conforme é confirmado por Charlotte S. Huck (1993:6-7):

“The experience of literature always involves both the book and the reader. (...) However, if the child has no background in fantasy, cannot comprehend the complexity of the plot, nor tolerate the logic of its illogic”.

Da mesma forma Hans Robert Jauss (1978), nos seus trabalhos consagrados à estética da recepção, afirma que a obra literária só assim pode ser considerada se estabelecer uma cumplicidade activa e empreendedora por parte do leitor, pois esta aceção da obra importa tanto como os pressupostos que estiveram na origem da sua produção. Gusmão (2008: 234) entende mesmo que “o texto literário é, em certa medida, o seu próprio contexto, porque activamente o cria e o vai transformando, em cooperação com o leitor que o re-enuncia em livre obediência aos seus gestos”. Por seu turno Jauss vê neste relacionamento interactivo do sujeito-leitor com a obra a validação que põe em movimento a experiência de leitura e o horizonte de expectativas dos seus leitores.

Essa cumplicidade empreendedora, re-enunciação e relacionamento interactivo só é possível devido à “estruturação dual do texto” (Shavit, 2003:104) em que os dois leitores implícitos⁸ (adulto e criança) o realizam num nível de cooperação interpretativa em que o leitor mais sofisticado promove estratégias facilitadoras, que permitem ao outro aceder à compreensão de certos níveis propostos na leitura.

A este propósito, consideramos que no caso das construções ficcionais biográficas e historiográficas que trazemos ao nosso estudo verifica-se a emergência destes dois leitores, pois, devido à natureza dos conteúdos que neles se expressam, os textos surgem como “condensações de relações sociais e humanas poética, retórica e historicamente configurada” (Gusmão, 2008:233). Estes apelam à presença e participação de um leitor suficientemente capaz de

⁸ A questão dos dois leitores implícitos prende-se com a noção de “ambivalência do texto” preconizada por Zohar Shavit (2003:95-130). Concomitantemente, o primeiro leitor implícito é olhado como aquele que, tendo já acedido à literatura canónica, complexa e sofisticada, participa na concretização da realização do texto por um leitor menos acostumado, incapaz de aceder a todos os níveis semântico-interpretativos que lhe são propostos pelo texto.

cruzar a informação oriunda do mundo empírico e histórico-factual com outros universos imaginados, levando os leitores mais jovens “a combinar as gramáticas da descoberta e da invenção” (Gusmão, 2008:233), pois o “reader feels connected to the lives of others as he enters an imagined situation with his emotions tuned to those of the story” (Hunt, 1993:11).

1.2. A Literatura Infanto - Juvenil: a mediação do texto

Quando as personagens construídas biograficamente por José Jorge Letria são apresentadas na teia hábil da narrativa ou da poesia, requisitando do Imaginário Infantil algumas soluções que facilitem a compreensão das componentes que, devido à reduzida competência de leitura e conhecimento do mundo dos leitores preferenciais, ainda podem constituir-se obstáculos hermenêuticos, o que está verdadeiramente em causa é o poder que a narrativa ou a poesia possuem para instituir uma relação comunicativa embrenhada de seduções e imprevistos.

Nesta perspectiva, parece haver uma relação empreendedora entre livro e o seu leitor visto que a recepção da obra é considerada “pelo exercício de uma função fática que o narrador controla quase a cada momento” (Reis, 1982:14) que visa aproximar a participação do sujeito-leitor com a obra literária. Esta aproximação que tem sempre em conta as expectativas do leitor e as suas experiências do mundo, valida a importância das leituras realizadas enquanto forças significativas de reajustamento às questões levantadas por ele e define o *literatus*⁹ num sentido mais amplo ao original, uma vez que entendemos o destinatário do corpus literário base do nosso trabalho como alguém que, embora esteja em processo de construção da competência leitora, lê na acepção abrangente definida por Sim-Sim (2007:14) - ler “é compreender, obter informação, aceder ao significado do texto” ou, num âmbito muito mais alargado, na perspectiva de Cerrillo (2007:33):

⁹ Aguiar e Silva (1990: 2) na definição de literatura entende o *literatus* como alguém que fruía de um privilegiado estatuto sociocultural por ser conhecedor da gramática, do desenho e da decifração das letras.

“Ler não é um jogo, mas uma actividade cognitiva e compreensiva enormemente complexa, na qual intervêm o pensamento e a memória; ler, uma vez adquiridos os mecanismos que nos permitem exercitar essa actividade, é querer ler, isto é, uma actividade individual e voluntária”.

Com efeito, parece-nos haver no *corpus* literário a que nos reportamos uma capacidade de organização que permite construir um discurso onde tópicos oriundos do mundo empírico e histórico-factual se anilham ao universo do Imaginário Infantil com desenvolvimentos deliberados, o que evidencia a economia da narrativa face à especificidade do seu destinatário: umas vezes porque a complexidade da temática a abordar requer uma abreviação do relato, outras porque o narrador, posicionando-se numa situação magistral, aproveita as expectativas do auditório e exprime as componentes accionais mais complexas através da intervenção de uma entidade feérica aceite no Imaginário Infantil como apresentamos a seguir.

“Estava uma fada presente com os cabelos cor do arco-íris no dia em que Amadeo veio ao mundo, no frio Novembro de Manhufe, nas altas terras transmontanas, que são de lobos e de neves e de lendas tecidas, palavra a palavra, no aconchego das velhas lareiras.

A fada, que ninguém era capaz de ver, debruçou-se sobre o menino e, com a voz doce das criaturas fantásticas, anunciou-lhe:

-Tu vais amar as cores e as formas como ninguém antes de ti foi capaz de as amar e de as representar nesta terra onde os pintores costumam ser sisudos e tristes como os dias de invernia” (Letria, 2007:6).

Esta forma de narrar, para além de ser susceptível de prolongar a curiosidade do público pelo fascínio do discurso conta com um ouvinte já “iniciado” na arte de contar histórias e, por isso, incapaz de escapar à magia da narração e constitui, por outro lado, um espaço privilegiado para o narrador deixar de forma dissimulada uma dimensão ideológica que encerra elementos particulares resultantes da sua observação do mundo e do olhar crítico que sobre ele enuncia.

Com efeito, a Literatura Infanto-Juvenil contemporânea não se deleita com o acaso ao nível da estética da recepção, antes é condicionada por um

horizonte de expectativas que a natureza do objecto estético e a previsão do leitor põem em interacção e a partir da qual deve realizar-se, tal como prevê Wolfgang Iser (1997:94) a “prise de conscience”, que não é apenas “la simple contemplacion de celle-ci” (1997:91).

No caso do *corpus* literário base do nosso estudo, este aspecto traz à análise as exigências da leitura crítica, pois sendo constituído por construções ficcionais biográficas e historiográficas e outros textos onde, de forma explícita, sobressai um conjunto de valores como instância modelizadora importante para ser levada ao conhecimento das crianças, não se limita a descrever, de forma inócua, as histórias de vida original ou o facto registado historicamente, mas há uma adaptação que “modifica a história, sem prejuízo embora de se manterem traços comuns, em especial ao nível das unidades temáticas e das vinculações ideológicas” (Reis, 1982:18).

Assim, texto e leitor embrenham-se numa dialéctica interpretativa, “uma complexa estratégia de interacções”¹⁰ (Eco, 2004: 123), tendo por objectivo um contínuo reajustamento para que a solução dos desafios interpretativos seja alcançada por quem lê e, simultaneamente, questionada e/ou reajustada mediante a sua compreensão.

As acções invulgares efectuadas pelas personagens de base ficcional realista que povoam os textos sobre os quais nos debruçamos ou os momentos da historicidade humana, que se tornaram marcas de reflexão, parecem ser escritos nas margens da história e são reactivados num processo que intenta, por um lado, fornecer elementos de reconhecimento das transformações do acontecer humano e, por outro, vincar o estranhamento deixado na percepção de um tempo de permanência e mudança. Este é reactualizado pela inclusão destes universos de referência na Literatura Infanto-Juvenil e intenta, logicamente, produzir efeitos cognoscitivos e estéticos específicos nos seus leitores.

¹⁰ Isto compreende também a competência da língua como património social. Umberto Eco (2004:123) entende que este, para além das regras gramaticais, é “toda a enciclopédia que se constituiu através do exercício dessa língua, ou seja, as convenções culturais que essa língua produziu e a história das interpretações anteriores de muitos textos, incluindo o texto que o leitor está a ler neste momento”.

“É a competência literária que ensina ao sujeito (...) que o estado de coisas expresso pelo mundo do texto não é necessariamente uma cópia ou espelho do mundo empírico histórico-factual em que se juntam os seus leitores-intérpretes e que aquilo que é apresentado jamais pode ser lido segundo os princípios de uma lógica de verdade *versus* falsidade, sob pena do esgotamento da natureza intrinsecamente polissémica e plurissignificativa do texto literário num dado contexto” (Azevedo, 2006:19).

Sendo assim, e segundo o mesmo autor, o leitor deverá ser detentor de um conjunto de protocolos de leitura¹¹, dirigidos à adequação e interacção com o texto literário que promovam um saber-fazer que “amplifica a capacidade de exercício de um pensamento crítico” (Azevedo, 2006:19). Este saber é social e culturalmente adquirido, derrubando as reminiscências do tempo em que a Criança era observada na perspectiva do Homúnculo.

Como já referimos no ponto anterior, entre o texto e o leitor surge a figura do mediador que, através de metodologias precisas, objectiva para as crianças o desenvolvimento de competências que lhes permitam aceder facilmente aos conteúdos geradores de conhecimento. Frank Smith (1986:56) questionando-se sobre como aprendemos o que lemos e como aprendemos a ler, afirma que “comprendre c’est mettre en relation le monde extérieur que l’on observe – l’information visuelle contenue dans le texte, avec ce qu’on a déjà dans la tête”. A nosso ver, embora a criança aprenda no seu contacto com o mundo, distinguindo uma multiplicidade de objectos carregados de sentido, a aprendizagem das interacções que nele se estabelecem é facilitada pela actuação do mediador adulto.

Conhecedor dos peritextos e epitextos¹², o mediador, principalmente quando é também o professor, pode tomar opções baseadas nas suas dilecções embrenhadas de subjectividade, carregadas de uma densidade que em si mesmo transporta o seu “desejo” para o lugar do Outro, sendo este o

¹¹ Tal como elucida Robert Scholes, a expressão “protocolos de leitura” é da autoria de Jacques Derrida. Assume essa apropriação por considerar que, em cada acto de leitura, necessitamos “de protocolos de leitura do mesmo modo que precisamos de outros códigos e de outros hábitos, isto é, para dispormos de uma estrutura onde ajustar as nossas diversidades” (1989:66).

¹² Designação de Cerrillo (2006:40) que corresponde, respectivamente, aos paratextos dentro do Livro e aos paratextos fora do Livro.

leitor ou o grupo de leitores que vão usufruir da leitura baseada na literatura, sendo levados, num momento utópico de realização total de leitura, a olhar a Literatura Infanto-Juvenil como um lugar particular e apetecido onde possam encontrar tudo aquilo que buscam e possam, ainda, actuar sobre alguma coisa que ainda não foi feita.

Particularizando-se no que acabámos de referir, ou seja, no papel desempenhado pelo mediador de leitura, intentamos perspectivar sugestões que respondam à questão que gerou a componente prática¹³ que integrará esta dissertação: como formar leitores críticos, reflexivos e cognoscentes em contacto com o texto?

O professor/mediador debate-se no seu quotidiano com “a necessária convivência da leitura obrigatória com a leitura voluntária” (Cerrillo, 2006:41). A leitura obrigatória, que é a leitura escolar, tem um carácter obrigatório como qualquer outra actividade que se desenvolve no âmbito dos conhecimentos impostos por determinado currículo. Não é nosso propósito anotar qualquer comentário que possa diminuir o esforço, a disciplina, a dedicação e o tempo que exigem ao mediador. Intentamos, isso sim, dar abertura a uma reflexão centrada na leitura não obrigatória, que partindo de actividades estrategicamente esboçadas para o acesso¹⁴ apetecível aos leitores, possam promover a leitura fora da escola, a leitura que, ultrapassando a instrumentalização gramatológica, didáctico-pedagógica, não tenha um carácter prescritivo, que seja tomada como um direito e facilite a interpretação do mundo real ou a intrusão por mundos novos imaginados.

¹³ Ver a Segunda Parte deste trabalho.

¹⁴ Sim-Sim (2008:119) ao falar sobre as competências a adquirir pelos alunos, define competência “como um saber em uso em que estão envolvidas capacidades relacionais de comunicação e de interacção social, mas também saberes profissionais para o ensino da língua (da leitura, da expressão escrita, da oralidade, do conhecimento explícito em fases distintas e específicas da aprendizagem e da consequente avaliação do progresso linguístico das crianças”.

1.3. A dimensão formativa da Literatura Infanto-Juvenil

A Escola tem a seu cargo a modelização formativa¹⁵, ética e cultural dos cidadãos. Para isso, institui um conjunto normativo capaz de reger a acção de todos os intervenientes no processo de ensino-aprendizagem (Althusser (s/d):41-45). Cumpre-lhe, portanto, enquanto espaço de formação e de desenvolvimento da própria cultura epistemológica, ensinar¹⁶ conteúdos e elaborar estratégias conducentes ao desenvolvimento da capacidade leitora e seleccionar os materiais necessários à abordagem do texto por parte do leitor, isto é:

“(…) nous ne parlons pas de l’enseignement comme transmission de connaissances, mais d’une formation intégrale, dont les premiers fruits sont le jugement – capacité mentale de discerner entre le bien et le mal – et des principes éthiques ou religieux (…) qui motiveront la volonté. La société tout entière, moyennant le code moral que reflètent les us et costumes plus encore que les lois et les institutions, est responsable des conditions dans lesquelles s’exerce la responsabilité d’un chacun” (Marc’hadour, 1996. 33-34).

A língua aparece, assim, perspectivada numa visão holística, numa recusa ao ensino segmentado das suas componentes essenciais, que vão desde aspectos posicionados na oralidade, na leitura e na escrita¹⁷, que fundam as aprendizagens noutras áreas do saber, o que é essencial para

¹⁵ O ensino escolar é, segundo Althusser (s/d: 31-52) uma forma de doutrinação que, actuando sobre a criança passivamente, leva-a à aceitação de uma ideologia que a integra no seu “lugar”, sendo este normalizado por uma colectânea de pressupostos legais instituídos para que os conteúdos ideológicos se instalem. A modelização formativa de que falamos está implícita na criação, elaboração e adaptação de ideologias impostas pelo sistema político vigente através de um currículo.

¹⁶ A nosso ver, alguns preconceitos outrora instalados sobre o uso desta terminologia relativa à acção desempenhada pelo Professor na Escola têm sido abolidos com uma (re)visão dos conteúdos programáticos que, a breve prazo, vão ser implementados no Ensino Básico. Detentor de um conhecimento científico e de uma prática reflectida, o Professor emerge com o poder de ensinar, assumindo-se no fomento do desenvolvimento “de um processo em espiral em que é necessário garantir uma progressão constante no nível de leitura atingido” (Sim-Sim, 2007:11).

¹⁷ A Segunda Parte desta dissertação pretende evidenciar a articulação destes segmentos na construção dos verdadeiros sentidos que vão construir a partir da leitura mediada sobre textos integrais e autênticos da literatura infanto-juvenil. A prática de ensino/aprendizagem que nos propomos, nesse momento, apresentar fundamenta-se nos estudos das investigadoras Hallie K. Yopp e Ruth H. Yopp (1992) e Irene Fountas e Gay Sue Pinnell (2001) que desenvolveram o programa “Ohio State University Programme”, aplicando, na prática, o essencial pedagógico que está consignado no “Whole Language Approach”.

preparar as crianças para a sua integração no mundo, fazendo-os também participantes activos na construção da cultura.

Embora Lotman e Uspenskij (1973:39-41) encontrem uma multiplicidade de definições para o termo cultura, o que dificulta o encontro da solução mais clara para defini-la, consideram, no entanto, que é algo que origina um determinado modelo com uma certa organização, parcelar, não total e eventualmente ritualizada, que se pode traduzir na criação de um signo novo.

Com efeito, essa cultura é um marco institucional dentro do qual se educam as crianças e os jovens. Sendo assim, é função também do sistema de ensino focalizar as questões relacionadas com o conhecimento do leitor contemporâneo, sobre o qual recai uma reflexão cuidada imposta pelas mutações geradas pela era digital em que o acesso ao hipertexto, estruturado em “rede”, permite uma interacção única, mas leva à redefinição de alguns conceitos, nomeadamente o de leitor:

“Se até há bem pouco tempo o conceito de leitor se associava à frequência de leitura e ao uso das bibliotecas, hoje a expansão dos ambientes digitais recoloca este conceito numa outra representação formal e literária, emancipada do tempo e espaço em que a actividade leitora se concretiza” (Calçada, 2007:XI).

Tendo este pressuposto como base, é fácil acreditar na difícil tarefa que ao professor-mediador se exige na selecção dos textos para serem partilhados com as crianças. Glenna Davis Sloan (1991) preconiza que esses textos sejam semanticamente significativos e ao nível de conteúdos tenham capacidade de comunicar algo aos seus leitores, podendo, caso contrário, promover o afastamento à leitura e, conseqüentemente, o insucesso escolar.

Luís Sanchez Corral (1995:59) percebe a Literatura Infantil como um “discurso específico” onde texto estético e o processo de construção dos significados que intervêm na aprendizagem estão relacionados.

Então, levantamos a questão: qual é a dimensão formativa da Literatura Infanto-Juvenil? Em que medida pode ser olhada como património modelizador?

Victor Moreno (2008:179-189), ironizando sobre aspectos que atribuem à Literatura um carácter terapêutico ou definidor do perfil psicológico do leitor, considera, no entanto, que há dois aspectos que são essenciais para “secuestrar y ordenar la literatura:

“El primero consistiría en recuperar su dimensión gozoza, es decir, de convertir su lectura en un acto placentero.

El segundo la contemplaría como un potencial activo para desarrollar la escritura del alumnado, mediante procesos de metaconocimiento, es decir, de imitación y de transformación creativos” (Moreno, 2008:189).

Nesta perspectiva, a Literatura apresenta-se como um imperativo categórico da política educativa. O que o professor ensina “está marcado por um currículo elaborado desde las altas esferas que, ante todo e sobre todo, busca la cohesión cultural, y, mediante ella, una ficticia identidad colectiva e histórica” (Moreno, 2008:181). Por isso, embora subjacente a um currículo estejam razões políticas definidoras de uma filosofia vigente numa determinada época e lugar, sabemos que, cada vez mais, se preconiza o ensino da leitura com base na literatura, porque a “literatura enquanto arte é a cultura enquanto criação ou invenção e não apenas como socialização massificadora” (Gusmão, 2008:233).

De facto, as novas orientações curriculares para o Ensino Básico encontram-se homologadas¹⁸ e, segundo o modelo apresentado para discussão pública¹⁹, incluem uma educação literária baseada na leitura integral de obras de referência, tendo definidos objectivos que a tornam imprescindível na sala de aula do 1º Ciclo do Ensino Básico, centralizando múltiplos conteúdos metacognitivos que vão desde a consciência fonológica da Língua até ao desenvolvimento da competência da leitura e da escrita, atravessando o desenvolvimento lexical como capital de acesso à hermenêutica textual.

Com esta medida as práticas escolares têm de dar visibilidade à Literatura de recepção Infanto-Juvenil, reconhecendo “princípios como o da

¹⁸ Foi homologado pelo Ministério da Educação, em Março de 2009.

¹⁹ A revisão dos programas foi determinada pela Portaria n.º 476/2007, de 18 de Abril de 2009, e levada a efeito por uma equipa de docentes, coordenada pelo Professor Doutor Carlos Reis.

ficcionalidade, o da plurissignificação, o da expansão singular de uma novidade semiótica, exercitáveis por meio da interação de múltiplos códigos e linguagens” (Azevedo, 2006:47).

Embora a presença de textos de autores consagrados sejam prática comum nos manuais escolares do 1º Ciclo do Ensino Básico, o que vamos intentar defender nesta tese é a importância da leitura integral veiculadora do desenvolvimento da percepção daquilo que é a Literatura e a Língua, no leitor, dinamizando a cooperação interpretativa entre o objecto estético (a obra em si) e o jovem-leitor. E essa dinâmica não pretende buscar apenas uma única mensagem e significado. Pretende-se, isso sim, que o leitor, em cada acto de leitura, some experiências e, por conseguinte, possa expandir a sua competência literária, tomando contacto com uma pluralidade de significados que, deliberada e intencionalmente, os textos expõem.

No caso das construções ficcionais biográficas e historiográficas, mais do que uma metodologia de análise predominantemente estrutural, o que importa é fazer emergir aspectos²⁰ que rodeiam os atributos das personagens singulares, que povoam a memória pelos seus feitos ímpares e os factos que trespassam a história e dos quais resultaram mutações sociais, ideológicas e culturais que demarcaram um tempo, elevado na diacronia da lembrança à condição de mito.

Estes textos apelam ao reconhecimento de uma moral que incita o leitor à formulação de juízos de valor que é uma forma de participação na organização de significados plurais, que advêm das acções efectuadas pelas personagens cuja demanda as circunscreve na esfera do humanitarismo redentor ou pelos acontecimentos primordiais que deram origem a alterações sociais e ideológicas invulgares.

O leitor pode, desta forma, interagir com os textos, contactando com momentos de literariedade e de poeticidade que bem se patenteiam nas obras a que se refere o nosso *corpus* literário, podendo, tal como refere Aguiar e Silva (1988:31-32), compreender “factores variáveis de natureza sociocultural, ideológica e pragmática” que deles emergem.

²⁰ Cf. Actividades de leitura integral desenvolvidas em contexto lectivo, em Anexo.

Ao planificar as actividades coadjuvantes da leitura integral em sala de aula (Anexos A) prevemos e evitámos que a interpretação dos textos assentasse apenas no “reconhecimento do primeiro nível de significado da mensagem, o literal” (Eco, 2004:32). De facto, tendo em atenção o que dissemos nos três parágrafos anteriores, as actividades que foram propostas tiveram subjacente a ideia de promover estratégias facilitadoras do acesso à interpretação semântica²¹ e, partindo dela, à interpretação crítica²². Com efeito, OS

“ leitores que (...) procuram no texto (...) um segredo individual ainda desconhecido, estão certamente à procura de uma interpretação semântica oculta. Mas o leitor crítico que procura um código secreto provavelmente tenta definir uma estratégia que produz modos infinitos de captar o texto num modo semanticamente correcto” (Eco, 2004:35).

Adoptando a posição do mesmo autor relativamente à supremacia da interpretação crítica em relação a outra, o encorajamento para que o olhar do leitor se produzisse numa efectiva constatação da sua responsabilização reflexiva relativamente ao texto intentou-se através de actividades de leitura escrita circundantes ao texto, que solicitassem a sua cooperação activa, para que se efectivasse a necessária produção estética da fruição. Tal como afirma Sánchez Corral (1995:210) junto “a la lectura como acción creadora de significados, la didáctica de la literatura infantil – sin duda la didáctica de cualquier literatura – requiere el contrapunto complementario de la escritura”.

Responsabilizar e consciencializar o leitor mais jovem é, sem dúvida, uma tarefa que requer paciência e uma base de pragmáticos conhecimentos promotores do *leitor-literário*, processo que não se faz de forma inconsciente e repentina. Este deve, antes de tudo, ser um sujeito habilitado ao contacto com um vasto número de narrativas e/ou outros géneros textuais, que lhe permitam, a cada acto de ler, perceber a imagem do texto enquanto unidade não hermética que sugere a sua participação.

²¹ Umberto Eco (2004:33) considera que “a interpretação semântica ou semiótica é o resultado do processo pelo qual o destinatário, perante a manifestação linear do texto, a enche de significado.

²² Este tipo de interpretação exige a procura de códigos ocultos que emanam do texto.

Desta forma, o texto será compreendido como um espaço de reconhecimento de atitudes de transgressão que se incorporam nas personagens que os povoam e são provocadores de momentos de verdadeira literariedade na realização do policódigo literário. Referimos, assim, a promoção de uma visão singular sobre os momentos de estranhamento presentes no texto que levam à reflexão e, conseqüentemente, ao incremento de uma sensibilidade que possa ser fecunda numa componente de modelização do mundo que em todos os tempos e em todas as sociedades humanas se concretiza.

Como já tivemos oportunidade de referir, se as crianças estão sujeitas aos efeitos de uma cultura institucionalizada, por outro lado parece-nos possível potenciar o aumento do conhecimento crítico do mundo humanizado pelo acesso a livros que detêm conteúdos onde sobressai o exemplo daqueles que, por força de uma vontade interventiva e inovadora, ora transgressora, foram capazes de produzir conhecimento e modificar as normas instituídas que acompanharam o seu modo de viver.

Com efeito, estes textos dão a conhecer uma organização estrutural do mundo onde o respeito pelos valores ético-morais e o desenvolvimento de uma cidadania comprometida e interventiva são presença, podendo tornar-se pragmaticamente eficazes no comprometimento com a evolução da sociedade de que as crianças fazem parte. Porque a

“organização estrutural do mundo constitui a tarefa fundamental da *cultura*. Lotman define a cultura como a memória não hereditária de uma comunidade, como o conjunto da informação não genética e dos meios necessários para a sua organização, a sua preservação e a sua transmissão: a cultura não é apenas o acervo de informação, mas é também um complexo mecanismo de elaboração de comunicação [em que] por meio de determinados sistemas de prescrições e regras, cria uma *sociosfera*, isto é, um conjunto de fenómenos e de valores que, tal como a biosfera, proporciona condições para a aparição e o desenvolvimento da vida orgânica, torna possível a vida de relação do homem, conferindo-lhe sentido em todos os planos” (Aguiar e Silva, 1990:92-93).

Ora, se assim é e se temos presente que a obra literária funda a sua própria realidade, a finalidade comum das práticas de (des)codificação literária conduzem a uma série de complexas aprendizagens que dão possibilidade às crianças de poderem criar os seus próprios referentes e poderem traduzir pelo escrito as suas experiências pessoais, delineando alguns caminhos que reflectem os pilares sobre os quais vão alicerçando o seu sentido crítico. Em muitos casos, podemos argumentar com bastante convicção de aproximação à verdade, que esses registos das experiências pessoais se fundaram a partir dos textos lidos, sobre os quais foram construindo “posibilidades de expresar de una forma abierta, original y desautomatizada, los afectos y las necesidades más íntimas” (Sánchez Corral, 1995:210).

Em larga medida acreditamos que é nesta interacção que as crianças se iniciam no exercício comprometido da sua cidadania, apresentando-se a Literatura Infanto-Juvenil como um espaço de intersecção de diferentes componentes cognitivas que reclamam um leitor criador e cúmplice. Nesta troca multidireccional encontra-se a pedra basilar de um diálogo polifónico onde outros textos se anexam e corroboram na soma de novas experiências que levam o leitor a enveredar por “passeios inferenciais (...) fora do bosque (Eco, 1997: 56), criando habilidades que lhe permitem fazer correspondências com as histórias ficcionais inclusas em textos narrativos, poéticos ou de teatro que se exibem na “sua” própria história de vida, porque “ o mundo possível representa uma fase futura do mundo real presente” (Eco, 1989:202).

Em larga medida, tal como já dissemos, se a cultura é a súpula da informação não hereditária, então o conjunto de textos que expomos à leitura das crianças constitui um repositório de exemplos modelizadores sobre os quais elas podem gerar outros textos de forma independente. Então podem encontrar “los héroes culturales [que] fundan la cultura como una suma de textos” (Lotman, 1998:125).

1.4. O Plano Nacional de Leitura: da leitura integral à leitura de prazer

A Literatura Infanto-Juvenil é, indubitavelmente, um património que se apresenta sob o ponto de vista modelizador com as virtualidades a que já fizemos referência no ponto anterior, mas o acesso ao benefício das suas potencialidades só foi possível quando, através de uma longa reflexão, empenho e vontade política se instituiu no formato do Plano Nacional de Leitura²³ no nosso Sistema Educativo²⁴.

Não é propósito desta dissertação analisar as componentes que estão imanentes²⁵ à implementação de um projecto desta envergadura, que actualmente já evidencia sinais de profícuos resultados pelos níveis de adesão que, tendo começado pela obrigatoriedade da sua aplicação nas salas de aula do Ensino Básico, irradia e expande as suas potencialidades ao nível do ensino/aprendizagem global da Língua Portuguesa. No entanto, podemos deixar registado que a institucionalização deste plano parte da observação de que a

“decadência da língua (...) é uma hipótese forte, sobretudo se ficarmos pelo mero formalismo, pela rigidez, pela ilusão de prender a realidade (...). Afinal a língua não é assunto exclusivo dos gramáticos, que, sendo essenciais, precisam do toque puro, que vem da alma e abala as vidraças, da palavra genuína, livre, franca, ressoante, cristalina. Precisam de quem faz o idioma, de quem o constrói, de quem o torna vivo” (Martins, 2008:13).

²³Lançado no dia 1 de Junho de 2006, por iniciativa dos Ministérios da Educação, da Cultura e dos Assuntos Parlamentares, disponibiliza no Sítio Ler+ informações sobre:

“- o Plano Nacional de Leitura: programas, recomendações de livros para leitura na escola e em família, orientações para o trabalho escolar, iniciativas e notícias;

-projectos de promoção da leitura desenvolvidos pela Direcção Geral do Livro e das Bibliotecas/Ministério da Cultura (DGLB/MC é a nova designação do IPLB) e pelas autarquias;

- projectos de promoção da leitura de escolas e bibliotecas escolares;

- planos de promoção da leitura de outros países;

²⁴ As suas componentes podem ser observadas em <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/>.

²⁵ Os seus fundamentos radicam no objectivo central que preconiza elevar os níveis de literacia da população portuguesa, focalizando a atenção pela leitura no país a par da perspectiva mais ampla da Europa. É assumido como uma prioridade política. Destina-se a criar condições para que a população, tomando contacto com a leitura, possa alcançar níveis em que se sinta plenamente apta a lidar com a palavra escrita, em qualquer circunstância da vida: desfrutar as grandes obras da Literatura, interpretar a informação disponibilizada pela comunicação social, aceder aos conhecimentos veiculados pela Ciência.

Encontramos, assim, as componentes imprescindíveis à execução dos pressupostos que estão subjacentes a este plano: a defesa da língua assente num programa de leitura baseado na literatura, dinamizado pela criação de interacções onde o Livro, o Mediador e o Leitor assumem sempre o lugar dos principais actores.

Com efeito, no cruzamento destes vectores encontramos como património a defender aquele de valor comum, repositório vivo da memória que encontra no objecto estético (livro) um lugar inesgotável de diferentes descobertas: a língua. Também neste sentido se o Plano Nacional de Leitura se sustenta na ideia de que “o idioma é uma herança viva, que se transmite pelo dizer e pelo fazer” (Martins, 2008:15) então cultiva-se e aprende-se lendo mais e melhor.

Sem dúvida que temos de olhar a obra literária como um espaço onde se constrói conhecimento e se potencia o acto de compreender e interpretar o mundo da vida. No acto de criação da obra literária irrompeu um desejo forte de perpetuar instantes onde as emoções, os sentimentos, os acontecimentos, as reflexões, as ideias ganharam forma nos processos narrativos ou poéticos inscritos nos livros, onde por processos diacrónicos se transferem e se perpetuam. Nesse instante o escritor retira-se. “Escrever é retirar-se. (...) Cair longe da sua linguagem, emancipá-la ou desampará-la, deixá-la caminhar sozinha e desmunida” (Derrida, 2002:61).

Nesta medida, o livro surge como materialização de aspectos oriundos do mundo interior ou exterior ao ser humano e é manifestação do que é vivo, acrescentando algo de novo ao que já se sabia, dinamizando, por isso, conhecimentos prévios. A “questão da inovação criativa em relação ao que precedeu, a conexão entre criação literária e o lastro de referências culturais que envolvem o escritor, a produção textual perspectivada como contínua transformação de textos precedentes” (Reis, 1982:31) traz à nossa reflexão a importância do texto como manancial de outras intertextualidades.

Com efeito, o Programa de Leitura Fundamentado na Literatura²⁶ começou a dar, com este plano institucional, passos fundamentais para atrair a criança e/ou o jovem para a leitura, para a magia das palavras, tomando contacto com a escrita que é dada a ler pelos mediadores de forma estruturada, acompanhada do mundo da imagem, abrindo os horizontes da interdisciplinaridade e promovendo o acto de aprender a ler como uma forma de arte, que decorre antes, durante e após a leitura. Sendo estes momentos tripartidos, na prática, o que intentam, num objectivo final onde se cruzam inseparavelmente, é desenvolver a literacia de cada criança, o que significa criar mecanismos de promoção e de interacção no fomento de uma reflexão cada vez mais aprofundada, consciente e pessoal, que lhes permita poder ser, desde cedo, intervenientes activos na sociedade a que pertencem (Yopp & Yopp, 2006:2).

Ao ser ensinada como arte, a literatura oferece visibilidade a outras artes porque enuncia as relações diversas que a arte literária mantém com elas, podendo ser considerada, por esse motivo, uma “propedêutica da educação estética” (Gusmão, 2008:232). Desta forma, concordamos com a afirmação de José Morais (1995:12): a “leitura é uma questão pública. É um meio de aquisição de informação (...), portanto um componente de um ato social. Mas ela constitui também um deleite individual”.

No nosso entender é neste ponto que radica o essencial de tudo o que temos vindo a falar na nossa dissertação. Como poderemos atrair um jovem para a leitura, sabendo que na era da informatização digital um livro poderá ser um elevado peso perante a volatilidade de outros suportes de escrita? Como promover a leitura de obras literárias perante a oferta apetecível e estrategicamente organizada de outras actividades lúdicas?

O Programa de leitura Fundamentado na Literatura assenta em três correntes teóricas (Yopp & Yopp, 2001:2-4), sendo elas a teoria da “reader response”, a teoria “cognitive-constructivist” e a teoria “sociocultural”, cuja visão é a de afirmarem que os alunos devem poder construir, fundamentar e

²⁶ Hallie Kay Yopp e Ruth Helen Yopp destacaram-se no panorama do ensino/aprendizagem da literatura pelo facto de terem levado à prática as investigações mais teorizadas de Glenna Davis Sloan (1991), desenvolvendo o programa “Literature – Based Reading Activities” [Yopp & Yopp, 1ª Edição, 1992] (Yopp & Yopp, 2001). Defendem que, no contacto directo com crianças, que só o uso de livros de qualidade literária poderá fomentar o desenvolvimento psicossocial e escolar da criança.

expressar as suas respostas a partir da interpretação do texto, desviando interpretações estereotipadas e incrementando uma argumentação fundamentada nos sentidos textuais. Ora, isto implica a valorização da experiência leitora subjectiva oriunda do envolvimento afectivo e activo com o livro, em que o leitor demonstra a apreensão de conhecimentos, objectivada no processo de leitura, de forma individual e, por isso, enfatizada uma aprendizagem cognitivo-construtivista, alicerçada pelas suas construções subjectivas de significados (Yopp & Yopp, 2001:3).

Carlos Lomas (2006:102-103), definindo os objectivos meramente operatórios ligados à leitura designa os “objectivos afectivos (...) relativamente ao texto literário [como] a aquisição de uma atitude positiva para com este tipo de textos e a criação de um gosto autónomo pela leitura”. Usados numa acepção que tem como base a modificação dos interesses face a um determinado fenómeno ilustram a pertinência do Plano Nacional de Leitura na perspectiva utópica mas possível da formação de leitores autónomos, críticos e reflexivos. Com efeito, a prática do desenvolvimento de leitura integral e orientada em sala de aula diz-nos que

“estamos no coração da arte de educar, como despertar de consciências e como laboriosa construção que permite o saudável desenvolvimento da personalidade – razão e emoção – do estudante e da pessoa em geral” (Martins, 2008:17).

É nosso propósito, perante toda esta abordagem que temos vindo a fazer, defender com modéstia mas com convicção a possibilidade do texto literário infanto-juvenil poder sustentar um programa de leitura, apoiando-se precisamente na mais-valia com que a leitura integral de uma obra literária se apresenta.

Em primeiro lugar, não era prática usual das aulas de Língua Portuguesa do 1º Ciclo do Ensino Básico a atenção pela leitura integral de obras de referência; em segundo lugar o que as crianças liam eram os excertos compilados nos manuais escolares, ostentando reduzidos diagramas com finalidades didáctico-pedagógicas específicas, que levavam o pequeno estudante a contactar de uma forma incipiente, desinteressada e

desinteressante com um resumo ou um excerto, quantas vezes sem qualquer nota de referência à obra de onde foi extraído ou ao seu autor. Isto acrescido de uma ausência de mediação comprometida e proporcionadora de uma visão alargada e interdisciplinar, tornavam a leitura de um excerto como uma grotesca caricatura da obra original, causando distanciamento à concretização da leitura, pois

“pela forma como o leitor é convidado a olhar e a perceber o texto, este não parece interagir, de facto, com ele. As promessas de fruição estética que o texto potencialmente comporta, e que se encontram, aliás, na base da adesão voluntária e afectiva ao texto e à leitura (May, 1995:viii-ix), jamais chegam a efectivar-se, uma vez que é, em larga medida, encarado como se de um fragmento de informação referencial ou factual, buscando-se nele primordialmente os dados literais e objectivos e postergando-se a possibilidade de leituras genuínas de natureza conotativa e simbólica.

Por outro lado, a metáfora, elemento inovador e criativo, capaz de decisivamente assegurar uma singularização do acto perceptivo, é frequentemente deixada na penumbra, como se os sentidos tropológicos e a apresentação da língua como entidade plurívoca, susceptível de gerar sentidos segundos, pudesse ser perniciosa” (Azevedo, 2006:50).

Neste momento temos de referir que a promoção da leitura integral na sala de aula, dinamizando vários sectores que a ela se conectam, nomeadamente a facilidade no acesso às obras literárias de referência em Bibliotecas de Escola ou em dinâmicas alternativas²⁷ que, de alguma forma, fazem chegar à sala de aula o número suficiente de obras para exercer a leitura orientada pelo mediador já é uma componente de sucesso, na medida em que cria inclusão, pois o acesso ao livro é facilitado e não discrimina por condições sócio-económicas adversas ao contacto com o objecto estético. Este é um primeiro passo de igualização de oportunidades no acesso ao livro.

²⁷ Referimo-nos a projectos que visam colmatar a ausência de livros nas salas de aula, fazendo chegar a cada turma o número suficiente (considera-se um livro por cada dois alunos) de exemplares destinados a leitura orientada por um mediador, além de dicionários, enciclopédias, filmes e música e ainda livros de exemplar único para leitura individual.

Este factor de democratização da leitura é, quanto a nós, de imensa importância. Embora saibamos que não é suficiente para ser tomada como condição para o sucesso da mesma, pois a sua aquisição e desenvolvimento da compreensão dependem de muitos factores²⁸, o facto da leitura poder emergir na instituição escolar como um direito é um sinal de esperança para o desenvolvimento do “*discipulus* (aluno, discípulo) [que] significa em latim a acção de aprender, a acção de se instruir, o ensino e, correlativamente, a matéria, o saber, a arte ou a ciência que são objecto e instrumento dessas acções e desse ensino” (Aguar e Silva, 2008:19).

Como refere Isabel Leiria (2008:111), as oportunidades de aprendizagem e de uso que cada indivíduo tem ao longo da vida são determinantes no processo de aquisição, desenvolvimento e aprendizagem. A leitura como lugar de aprendizagem de mundos, o domínio dos seus códigos e produtos da escrita era, desde tempo remotos, um instrumento do poder.

“O indivíduo que sabia ler (e lia) teria possivelmente «mais mundo» e certamente mais poder, não por uma falta essencial do outro, mas porque adoptara um instrumento que passara a ditar as distinções relevantes” (Lisboa, 2008:201).

Actualmente, em tempos mudados, a leitura continua a ser elemento que manifesta as escalas de referência do leitor. Por isso sublinhámos o carácter inclusivo que o acesso igualitário às obras literárias propõe. De facto, o contacto com o património literário é, assim, o ponto de encontro a partir do qual um indivíduo ou uma comunidade percebe um manancial de sentidos perenes que permaneceram no registo escrito no momento em que se produziu. Ficcionando a realidade, partindo de mundos existentes, autonomiza-se dessa realidade e cria outros mundos possíveis, onde se cruza o verosímil e o inverosímil.

Falamos em concreto de todas as personalidades ficcionalizadas biograficamente e dos relatos de pendor heróico que assinalam momentos inigualáveis da historiografia e que são alvo da nossa reflexão nos Capítulos 3

²⁸ Cf. esquema sobre os “Determinantes da fluência na compreensão de textos”, inspirado no modelo cognitivo de avaliação de Mckenne e Stahl (2003) *apud* Sim-Sim (2007:12).

e 4 deste trabalho. Com efeito, cada uma das personagens representa um universo de realidade construtora que, tendo sido concretizada por uma demanda originadora de consequências diferenciadas obteve, pelos impulsos que provocaram o registo escrito, a perenidade que corrobora, em larga medida, para a sua transformação em heróis ou acontecimentos míticos.

Embora actualmente o livro partilhe com outros instrumentos a sua função condensadora de valores, representações, imagens, comportamentos e atitudes da experiência humana e social, a componente de fruição concretiza-se sempre que, através de actividades lúdicas promovidas para aceder mais facilmente à compreensão textual, o leitor se apodera do objecto estético, isto é, imergindo nele e adoptando-o como espaço de interacção onde avança, refaz, pensa, regista e modifica os seus ambientes cognoscentes, criando conhecimento pelas vias sinuosas que o texto lhe oferece e que só ele sabe contornar para fazer o seu caminho de leitor.

Este processo que define o verdadeiro encontro entre o leitor e o texto literário tem sido alvo de bastantes estudos que tentam organizar de forma perceptível a recepção por parte do leitor da obra literária numa acepção de fruição. Teun A. Van Dijk (1987:180) afirma que em geral “un texto literario no impone ninguna obligación al lector, no encamina necesariamente al lector a una forma de acción (social) como lo hacen las ordenes, peticiones o consejos”.

1.4.1. As dimensões plurais da leitura integral das obras literárias

O acto mediador entre o texto e o leitor é sempre um *acontecimento* onde, para além dos conteúdos literários, os objectivos explícitos de conexão com projectos determinados de leitura,

“es siempre un acto moral. Se trata, en fin, de saber que la enseñanza de la literatura, en el caso de que sea posible, es un ejercicio muy complicado y peligroso. Enseñar la literatura como si se tratara de un oficio superficial, prescindible, es peor que enseñarla como si el texto crítico fuese mas importante que el poema, como si el examen final

fuese más capital que la aventura íntima del descubrimiento y de la digresión gratuita e apasionada es un soberano disparate” (Garrido, 2006:370).

E adoptando esta perspectiva, julgamos que, se a literatura é a encarnação estética dos valores eternos, o papel da Escola é promovê-la não no sentido de doutrinação, mas agindo nos interstícios em branco deixados pelo texto, desenvolvendo o enriquecimento humano, espiritual, estético e cultural do leitor.

Essa *promoção e enriquecimento* requerem, todavia, um grande investimento e, não raro, ousadia de todos aqueles que medeiam a leitura longe de toda a “retórica textual de conceitos críticos prescritos nos manuais, quando o trabalho executado devia pré-ocupar-se com a fundamentação de conceitos que possam servir de motivação a novos sentidos do texto” (Seia, 1999:52). Nessa perspectiva, julgamos consensual que a promoção da leitura não deve ser confinada a um espaço de pensamento hermético. Antes, isso sim, é necessário instituir e concretizar um tipo de ensino que busque de todas as áreas do conhecimento, incluindo o conhecimento do mundo, as linhas de intersecção que a ajudem a passar do “processo hermenêutico de identificação do sentido de um texto literário para a questão maior de como é que tal sentido nasce” (Seia, 1999:52).

Nesta medida julgamos que a optimização do que acabámos de referir se desenha e define no processo de dinamização da leitura que, de acordo com as linhas orientadoras do Plano Nacional de Leitura, ocorre antes, durante e após o acto de ler.

Aglutinadora duma dimensão tripartida, traça um plano que, dando relevância aos conhecimentos prévios que os alunos já têm sobre o que vão ler, sustenta-se no permanente ajuste à realidade, mesmo quando a obra em si é entendida como criada por alguém [escritor] “inconformista, alguien que dice no, que cuestiona constantemente el sistema y las normas com que pretendemos «interpretar» y organizar a realidad” (García Berrio, 1989:371).

Essa permanente dialéctica constrói sentidos após a leitura, principalmente nos momentos em que se dá a aproximação intelectual por mecanismos em que o leitor, através de pequenos orifícios, se deixou

influenciar por aquilo que leu. A influência é tanto mais fácil, quanto a nós, quando a dimensão lúdica e prazerosa do ensino da Literatura Infanto-Juvenil se exercita junto dos pequenos e jovens leitores, retirando-lhe “al rigor *mortis* de la seriedad” (Moreno, 2008:191) e proporcionando-lhes estímulos de cooperação no processo de leitura dos textos.

Por outro lado, o momento de fazer leitura orientada deve ser ritualizado, gerar espera e expectativa nos alunos. O ambiente onde a leitura vai ocorrer deve embrenhar-se de incensos, silêncios, expectativas e organização, pensado para que nenhum pormenor que corrobore para promover as sensações de entusiasmo e bem-estar esteja ausente.

Tratando-se de leitura integral de uma obra literária sabemos que, para além da evocação algo metafórica que pretende alertar para a organização do espaço onde ela decorre induz-se que os textos “entendidos como objetos sacros vinculados al «património cultural», sino como códigos comunicativos de saberes y valores virtualmente inagotables” (Garrido, 2006:373) também tenham de ser organizados para que, vagarosamente, possam chegar aos alunos.

Lidos por capítulos ou por secções que o professor previamente selecciona em pontos textuais que perfazem um bloco de sentido²⁹, a tarefa de ler integralmente um livro pretende gerar condições para que as crianças sintam prazer pela leitura ao mesmo tempo que interagem com o processo de compreensão profunda e alargada oferecida pelas tarefas múltiplas que em torno desse objectivo se promovem.

De facto, se por um lado o Plano Nacional de Leitura prevê o contacto com diferentes obras, de diferentes autores e com géneros diversificados de textos, parece, num primeiro olhar, que a leitura integral de obras literárias contraria este princípio, pois, alongando-se no tempo, reduz a possibilidade de ler a diversidade de outros textos.

No entanto, através de um processo que foi reflectido e amadurecido pelas observações de trabalhos realizados onde se concretizou este exercício, pensamos que, ao invés, exercitar a intrusão num texto por mecanismos que

²⁹ Uma das estratégias utilizadas frequentemente é seccionar o texto numa zona geradora de expectativa para a leitura subsequente.

sejam capazes de aprofundar todos os processos de compreensão do mesmo, mobilizando conhecimentos diversos, torna-se uma mais-valia no acesso à leitura de outras obras que com a temática do anterior se relacionam. Os alunos que leram *Mouschi, o gato de Anne Frank*, integralmente, dinamizaram conhecimentos que, provavelmente, os tornarão leitores do *Diário de Anne Frank*, assim como aqueles que tiveram contacto com a leitura de *O Amor de Pedro e Inês* ficarão mais predispostos para procurarem outras leituras de carácter historiográfico que ampliem o conhecimento adquirido, buscando as respostas às eventuais questões geradas e deixadas em branco pelas leituras anteriores.

1.4.2. Antes da leitura: ler paratextos e inferir significados

A aprendizagem da leitura não é uma actividade de carácter espontâneo. O seu domínio, começando por ser organizado pelo ensino explícito directo, vai, contudo, criando espaços entrelaçados onde é possível ao leitor atribuir significados oriundos do seu passado experiencial, activando os seus conhecimentos prévios, o que permite estabelecer relações significativas, porque já foram compreendidas, com as informações novas que lhe são oferecidas. De facto, perceber “um estímulo e retê-lo na memória de trabalho até o reconhecer, compará-lo com o que já se conhece, integrá-lo enquanto informação nova e armazená-lo na memória de longo prazo é algo que todos fazemos” (Faria, 2008:62).

Hallie Kay Yopp e Ruth Helen Yopp (2001) desenharam um vasto conjunto de “ferramentas” que diferenciaram umas das outras, consoante o momento de leitura da obra literária. Assim, as actividades levadas a cabo “antes da leitura” devem possuir um misto encantatório³⁰ e sedutor para o aluno. Pensadas no sentido



Ilustração 1 - Capa do livro

³⁰ No 1º Ciclo, dada a idade dos leitores, esta componente geradora de sedução pelo livro é absolutamente imprescindível para a continuidade das tarefas em torno da leitura. Os “Guias de Antecipação”, as “Caixas Literárias”, os “Mapas semânticos”, os “Roteiros de leitura”, os “Estendais literários” constituem algumas ferramentas auxiliaadoras do envolvimento do leitor, antes da leitura acontecer ao nível das estruturas profundas do texto.

de valorizar a sua participação, a expressão mais fiel da sua primeira atitude perante o livro, angaria as respostas pessoais e afectivas, provando as suas vivências, conhecimentos, experiências e ideias prévias induzidas quase intuitivamente aquando do primeiro contacto com a obra literária.

As obras literárias de recepção potencial infanto-juvenil são, tal como as outras, portadoras de paratextos na acepção apontada por Genette³¹ (1982: 10), cujas funções são variáveis, mas todos têm como intencionalidade primeira serem mediadores entre o texto e o leitor, potenciando e influenciando a leitura e a recepção da obra literária. As capas dos livros infantis são, por norma, pictoricamente atractivas e, por essa razão, geram sedução, sendo elementos determinantes no primeiro impacto que o livro tem com o destinatário preferencial.

Por isso, embora ainda estejamos na antecâmara da leitura, considerando que estes elementos exteriores ao texto são portadores de uma crucial relevância na promoção do interesse pelo conteúdo textual do livro, a tarefa prioritária que antecede o acto de ler é promover a realização de actividades em torno destes elementos (Ilustr. 1) cuja presença, longe de ser arbitrária e ingénua, solicita uma cuidada atenção, principalmente no que concerne à análise da imagem que surge com uma diversidade de funções³², entre as quais destacamos a estética e a contextual numa primeira fase, ainda exterior ao texto.

Tal como afirma Eco (2009:174) o “pictórico poderia ser visto como o elo final de uma cadeia de experiências destinadas a introduzir um certo «movimento»³³ no interior na obra”. De facto, todas as actividades de pré-leitura tendem a manifestar de modo pregnante um discurso comunicativo estético por um lado, mas por outro, baseando-se num processo de

³¹ Este autor considera paratextos os títulos, subtítulos, epígrafes, dedicatórias, prólogos, prefácios, posfácios, advertências, notas prévias, nome de autor e de tradutor, (ou a ausência de um ou de outro ou de ambos) capas, contracapas, frontispícios, introduções, notas editoriais, informações nas badanas, notas de rodapé, notas à margem, ilustrações, notas do tradutor, notas finais, apêndices, anexos, publicidade, informações bibliográficas e legais, ou quaisquer outros sinais que mantêm qualquer relação com o texto que acompanham fisicamente.

³² Clara Ferrão (2007:49) descreve as funções da imagem não só como elementos que orientam o primeiro olhar do destinatário para a opção da escolha de determinada obra literária, mas, sobretudo, numa dinamização de provocações e de ancoragem do texto, de reforço dos elementos da narrativa, de sugestão simbólica, entre outras.

³³ Eco ressalva a plurissignificação deste termo, quando se fala de artes plásticas. Nós adoptamo-lo na acepção de exploração dos elementos exteriores ao texto, que facilitam o acesso ao mesmo.

comunicabilidade mais ampla, abrem discussão sobre as ideias prévias que esses elementos sugerem aos destinatários, possibilitam-lhes efectuar rotas inferenciais que podem ou não confirmar os seus conhecimentos prévios. Na capa do livro que apresentamos na Ilustração 1 os elementos pictóricos apresentados serviram para que o leitor iniciasse o seu processo de questionamento sobre o conteúdo textual que o esperava. Neste caso, o leitor vai focalizar os elementos apresentados na capa do livro e buscar da sua enciclopédia as relações que lhe vão permitir a acessibilidade ao mundo narrativo, que só é possível a partir do “mundo da nossa experiência” (Eco, 1993:174).

Com efeito, no contexto a que se reportou a componente prática desta dissertação e como exemplo do que estamos a referir, a análise dos elementos paratextuais teve como base várias estratégias, entre as quais os “Pontos de Vista”³⁴ que solicitam dos alunos respostas a algumas questões centradas na observação da figura apresentada na capa do livro, as quais se caracterizam por recorrerem ao contributo das experiências do leitor “na medida em que lhe é proposto um questionário cujas respostas serão dadas em função da sua opinião pessoal” (Lomba, Simões, Souza, 2007:94), tal como demonstramos na ilustração 2, que inclui uma actividade realizada em torno do livro *O Amor de Pedro e Inês* (Letria, 2005a).

- Alguma vez ouviste ou leste algo sobre o tema apresentado no título deste livro?
- Quem julgas terem sido Pedro e Inês?
- Que temática abordará este livro? Porquê?
- Fazes alguma ideia do que possa ter acontecido entre estas personagens?
- Observa a imagem. Este livro integrará personagens da nossa actualidade?
- Que elementos da ilustração colaboraram na tua resposta?
- Já leste alguma obra do mesmo escritor? Qual?

Ilustração 2 - Ideias prévias acerca do livro

³⁴ Os “Pontos de Vista” incluem-se nos *Roteiros de Leitura* e a sua natureza difere apenas de um questionário baseado num texto por ser solicitado ao aluno uma maior elaboração de pensamento, uma especulação pessoal que tem como objectivo acrescentar informação ao próprio texto (Lomba, Simões, Souza, 2007:89-103).

Desta forma, as actividades de pré-leitura têm objectivos específicos que propõem ao aluno a activação e a construção da sua competência enciclopédica, através do incremento da participação oral e/ou escrita. Assim, verifica-se um benefício da partilha dos comentários realizados em grupo que, por serem muito diferenciados, despertam a curiosidade, levantando outras “hipóteses acerca do conteúdo da obra, que serão confirmadas, ou não, no momento da leitura” (Pontes & Barros, 2007:71). Neste processamento de informação o leitor efectua “passeios inferenciais” (Eco, 1993:126), isto é, elabora inferências, procurando fora do texto as premissas de probabilidade que atenuam a tensão gerada pela aposta num “reservatório intertextual” (Eco, 1993:126) que pode ser crucial para a compreensão do conteúdo textual da obra literária em estudo.

1.4.3. Durante a leitura³⁵: entrar nos textos, aceder a mundos possíveis

Pensamos que o processo que está subjacente a esta etapa preconizada pelo PNL, sendo exigente na sua aplicação e na construção de actividades diversificadas e motivadoras, é o mais luminoso de todos, pois é aquele em que o leitor acede a universos nunca antes visitados e onde, em percursos silenciosos, vai formando a sua atitude reflexiva e crítica face ao que lê. De facto, “um texto lê-se passo a passo” (Eco, 1993:119). Por isso, na componente experimental que decorreu nas escolas do 1º Ciclo, optámos por uma metodologia em que a leitura integral de algumas obras se apresentasse ao Leitor-Modelo³⁶ como algo sobre o qual ele pudesse executar o princípio da cooperação interpretativa por actualizações sucessivas. Assim, *Mouschi*, o *Gato de Anne Frank* (Letria, 2006a) foi dado a ler em capítulos, aproveitando

³⁵ Embora seja quase impossível separar os momentos de leitura, anexando esta componente teórica ao trabalho prático realizado em contexto lectivo, quando nos referimos ao “durante a leitura” queremos apenas focalizar a nossa atenção para o momento de ler o texto ou parte de um texto e a alguns modos diversificados de efectuar essa leitura. Neste sentido, Pontes & Barros (2007:72) referem esse momento com uma colectânea de competências que vão desde a preparação do aluno para o uso de algumas estratégias de compreensão, à familiarização com a estrutura do texto, à focalização da linguagem e do vocabulário que, numa fase posterior, irão corroborar na construção de sentidos e interpretações.

³⁶ Este conceito é amplamente desenvolvido por Umberto Eco (1993) e sustenta-se numa série de comportamentos interpretativos que os leitores adoptam na sua interacção com o texto, nomeadamente o preenchimento dos “espaços em branco” que nele se ostentam.

“os sinais de suspense (...) dados [por essa] divisão, de modo que o fim do capítulo coincide com a situação de disjunção” (Eco, 1993:121). *O Amor de Pedro e Inês* (Letria, 2005a), *Elvis, o Rei do Rock* (Letria, 2007b) e *O Homem que tinha uma Árvore na Cabeça* (Letria, 2007c) foram organizados por excertos cujo conteúdo textual dá indicações que a “disjunção que está para aparecer é pertinente” (Eco, 1993:120).

Julgamos também pertinente referir que esta organização da leitura integral de uma obra literária em capítulos ou excertos baseada nos *sinais de suspense* é um primeiro passo para desenvolver no leitor um estado de expectativa que o impele a ter uma

“atitude preposicional (crê, deseja, prognostica, espera, pensa) acerca do modo como decorrerão as coisas. Com este procedimento configura um *desenvolvimento possível dos acontecimentos ou um possível estado de coisas* – (...) avança hipóteses sobre estruturas de mundos (Eco, 1993:121-122).

Consabidamente, se ler é uma actividade por si complexa e individual, apostámos na criação de modos de leitura diversificados³⁷ e geradores de motivação “porque a experiência de leitura não se aprende, mas atinge-se pela emoção, por contágio e pela prática” (Cerrillo, 2006:33).

É aqui que reside a força impulsionadora do nosso trabalho prático que, tendo incidido apenas numa pequena parcela do *corpus* literário que integra esta dissertação (tal como explicaremos mais detalhadamente no capítulo referente à metodologia), pretende, através do contacto com actividades de leitura envolventes e estrategicamente organizadas, cativar pela sedução, desenvolver aprendizagens diversificadas num ambiente de estudo entusiasta, de partilha, de pesquisa, de exposição, de reflexão e de confronto de ideias formativas de um saber sempre aberto ao Outro e em que este ocupe o lugar primordial da atenção.

³⁷ No trabalho de organização das actividades sobre a leitura integral das obras em estudo em contexto lectivo (Ver anexo), poder-se-á observar o cuidado em diversificar o modo de leitura, fugindo sempre à rotinização e dando sempre às aulas um carácter de surpresa gerador de entusiasmo e de atenção.

De facto, durante a leitura a interacção que se exige por parte do professor/mediador com cada elemento da turma impele a uma dinamização exaustiva de várias competências do leitor para a compreensão do texto através de estratégias³⁸ diferenciadas. Embora o ensino explícito da compreensão de textos tenha por objectivo desenvolver capacidades metacognitivas, sabemos que a leitura é um complexo processo em que o leitor tem de ser ajudado a mobilizar chaves de interpretação, buscando conhecimentos extra-textuais, articulando informações relevantes da análise pictórica contida no livro, habituando-se a usar inferências e aprendendo a integrar-se progressivamente na compreensão dos campos metafóricos, ideológicos e afectivos que estão implícitos.

Sendo assim, e tendo em consideração as idades dos leitores preferenciais e a sua reduzida competência enciclopédica, o professor/mediador não pode esperar por um desempenho ‘adivinhador’ dos alunos face ao texto, o que poderia vir a constituir-se um elemento de distorção do mesmo ou uma atitude de reduzida eficácia face à apreensão das linhas semântico-interpretativas ostentadas por ele. Da mesma forma, não pode esperar que o aluno escolha as estratégias mais apropriadas para tomar contacto com os níveis metafóricos, ideológicos ou afectivos, acreditando numa intuição genial do acto interpretativo do pequeno leitor. O professor/mediador tem de ser um organizador de leituras, um criador de caminhos interpretativos que sejam descobertos pelas crianças, mas onde é sempre o primeiro a encontrar-se³⁹ com o texto e a definir os objectivos que com ele pode concretizar, promovendo leituras dinamizadas por mecanismos sempre diferenciados em que saliente a informação determinante para que os alunos possam, posteriormente, efectivar sobre o texto uma compreensão ao nível mais profundo.

³⁸ Sim-Sim (2007:17) define estratégias de leitura como “ferramentas” de que o aluno se socorre deliberadamente para melhor compreender o que lê, quer seja no plano da ficção ou da não ficção.

³⁹ O nível de motivação e o interesse que o professor/mediador possui é sempre detectado pelos alunos através do destaque que ele dá às actividades e a forma como os envolve e se envolve naquilo que faz. Há todo um conjunto de comportamentos que, para além da linguagem, o expõe no contacto com a turma que a influencia ou a predispõe para determinada tarefa, pois o adulto é um modelo de observação muito poderoso que os mais novos tendem a imitar.

A leitura integral de uma obra literária efectiva-se ao longo de um determinado tempo, com paragens sucessivas, dando espaço de consolidação de aprendizagens aos pequenos leitores para que lhes seja permitido desenhar as linhas de confluência do “núcleo significativo de un texto” (García Berrio, 1989:200). Isto parece contrariar o sentido do *ler muito* que a escola preconiza como forma de banir o insucesso a este nível. O que nos parece é que a leitura integral orientada, liberta de recriminações e exames sucessivos, exige disponibilidade, método e criatividade e preconiza fomentar nos alunos um impulso natural para que “todos possam livremente fazer escolhas sobre o que ler” (Lisboa, 2008:203).

Assim, durante a leitura é possível que as crianças tomem facilmente contacto com conteúdos textuais de maior complexidade se esta for apresentada como uma forma de fruir arte, provocando curiosidade e actividade, incidindo em torno de um princípio que coloca a seriedade da compreensão leitora no espaço cénico onde o jogo e as componentes lúdico-expressivas estão presentes para que a criança possa expandir a sua compreensão, agindo minuciosamente sobre tudo o que o texto refere, pois todos os elementos são significativos.

Este contacto com os textos literários não pode ter abismos onde caia o tédio e o desinteresse dos alunos. A monotonia, a rotinização do ler é impeditivo da formação leitora que se pretende que venha a ser autónoma, disponível para cada um se poder adentrar “en las cavernas del misterio, en la oscuridad de la noche, vivir las vidas que somos capaces de vivir en la realidad, agrandar nuestra existencia, dilatar el tiempo (...) entre las páginas de un libro ” (Piñan, 2008:107).

Consequentemente, a preparação da leitura deve incluir a organização do ambiente onde esta vai decorrer, promovendo um estado de predisposição para ler ou ouvir ler. Esta motivação garante que a leitura não é entendida “como uma mera actividade supletiva, exclusivamente ao serviço de outras intencionalidades” (Azevedo, 2006:57), mas o centro de uma atenção que a focaliza com objectivos precisos enquanto experiência cognitiva e afectiva, que promove o desenvolvimento do indivíduo e das suas interacções sociais.

Sem dúvida que, somando experiências várias, incluindo a modelização da sensibilidade para considerar o livro como um lugar que permite a

exploração do mundo, sendo este o dos universos pertença do Imaginário ou daqueles que se enraízam na factualidade histórica da humanidade, o momento da leitura é um fertilizante tempo de exercitação e de actualização de significados pelos pequenos leitores.

1.4.4. Após a leitura: compreender sentidos

Se durante a leitura o aluno se envolve com o texto, entrando nas primeiras percepções do seu conteúdo, as actividades que se organizam para executar após a leitura adquirem mais significado para os alunos na medida em que se integram em redes de relações que solicitam de si diversos conhecimentos, expandem a sua competência enciclopédica, evitando “um leitor cujo comportamento interpretativo se situe exclusivamente ao nível da linearidade do texto e daquilo que explicitamente é dito” (Azevedo, 2006:7).

Em larga medida, convocamos o programa de fomento à leitura integrador das aprendizagens globais dos alunos implementado por Irene Fountas & Gay Sue Pinnell (2001), porque envolve as competências do oral, da escrita, das artes visuais e performativas, consideradas basilares no fomento à literacia ou literacias, pois acredita que a “conversation is the easiest, most natural way to share meaning” (Fountas & Pinnell, 2001:280).

Deste modo, os alunos são incentivados a mobilizar e a adequar os seus conhecimentos prévios e a confrontá-los com os conhecimentos advindos do texto lido, confirmando ou não as primeiras ideias que dele retiveram. Pensamos que, nesta fase, o desempenho do professor/mediador é determinante na condução das actividades que em torno da leitura se podem realizar e, tal como já se enunciou anteriormente, dele irradiará uma torrente de influência que será crucial para o desenvolvimento da atitude de leitor autónomo que se objectiva formar.

É a partir deste ambiente de aprendizagem activa e colaborativa que os alunos vão tomar contacto com estratégias eficazes que permitem fruir arte, adquirir conhecimentos, desenvolver perspectivas ideológicas, formar juízos de valor, desenvolver personalidades baseadas em determinados princípios ético-morais que de alguma forma os textos ostentam e que se tornam modelares na construção de sentidos.

“Estes valores, fruto, em larga medida, de uma ideologia edificadora referem-se usualmente a dimensões éticas e morais compatíveis com os contextos contemporâneos da escrita, a um olhar acerca dos principais aspectos que as comunidades socioculturais sincronicamente existentes consideram centralmente importantes no campo das tradições e as suas aspirações acerca do presente e do futuro, podendo incluir-se nestas aspectos não só susceptíveis de perpetuar determinados valores, como também de os contestar ou de a eles resistir, de acordo com as posições ideologicamente assumidas pela(s) instância emissora(s)” (Azevedo, 2006:16).

Com efeito, ao perspectivar o momento após a leitura, o professor/mediador tem de estar consciente de que as actividades a que vai submeter os alunos procuram “ilustrar caminhos para o desenvolvimento de competências fulcrais na compreensão da leitura” (Sim-Sim, 2007:25), convocando o postulado que refere que um “texto quer que alguém o ajude a funcionar [porque] é emitido para que alguém o actualize – mesmo quando não se espera (ou não se deseja) que esse alguém exista concreta e empiricamente” (Eco, 1993:55-56).

Assim, acreditamos que o leitor que vai cooperar com texto e preencher os seus “espaços em branco” o vai fazer através de uma série de movimentos que o professor/mediador previu e sobre os quais engendrou estratégias de subtil motivação capazes de conduzir o leitor ainda um pouco inexperiente até às parcelas de mundo apresentadas no texto, que reclamam uma observação atenta. É aqui que a educação literária⁴⁰ se constrói, deixando para trás o tempo em que o ensino da Literatura mantinha os alunos “a uma distância respeitável dos livros” (Pennac, 1993:87) e surge para proporcionar a aprendizagem de capacidades compreensivas e expressivas que tornem possível a troca comunicativa entre as pessoas, o entendimento do mundo

⁴⁰ Carlos Lomas (2006:74-75) elucida as etapas da evolução do ensino da literatura desde a Idade Média até aos nossos tempos, tendo verificado que a educação literária foi frequentemente concebida como o estudo de fragmentos dos feitos da história literária, cujos objectivos mais não eram do que a aprendizagem de conceitos, a leitura de fragmentos soltos de algum texto ‘clássico’ e exercícios de comentário de texto segundo modelos estereotipados.

povoado por muitos que, tendo sido humanos e mortais, deixaram um rastro de luz que ascende cada dia ao lugar da supremacia temporal onde só chega quem se elevou à condição de mito. Estes são os heróis, modelos do impulso criador e modificador do Cosmos onde todos nos movemos e que, no caso do *corpus* que trazemos ao nosso estudo, José Jorge Letria tem destacado na sua produção torrencial para a Infância, ficcionalizando-os na “fronteira arriscada entre a poesia e a prosa” (Carvalho, 2009:29) e que nós adoptámos para promover a leitura integral em sala de aula, “o leitor escolar e para a reflexão sobre o que este deve aprender, sobre como pode estabelecer uma conversa com o texto literário ao ler (Lomas, 2006:78).

E é sobre o conteúdo dessa interlocução que o momento após a leitura trata, sendo capaz de alargar o leque de experiências de quem lê através da indagação sobre aspectos do mundo histórico, factual, empírico ou de mundos alternativos dados a ler nos enredos simbólicos do fantástico e do maravilhoso, todos eles mundos que, às vezes, permanecem invisíveis a um olhar convencional. Por isso, a “educação literária contribui, assim, (...) para a educação ética, na medida em que nos textos (...) encontramos estereótipos, ideologias, estilos de vida e formas de compreender e de fazer o mundo” (Lomas, 2006:81-82), que propiciam à criança enquanto leitor em formação o contacto com novas realidades através das quais parece ser mais fácil construir sentidos num feito cultural partilhado.

Com efeito, a leitura integral de obras literárias em sala de aula, apresenta-se numa sequência que tem como pilar de sustentação pedagógica uma colectânea de actividades cuja finalidade é criar situações de leitura orientada, na qual o leitor possa interagir com diferentes quadros de referência e desenvolver a sua competência crítica no convívio com diferentes formas de olhar e de julgar o mundo, sendo-lhe possível observar na mesma realidade perspectivas plurais que ajudam a cimentar noções de diversidade ideológica na busca de um ideário colectivo onde cada um é tido como imprescindível no processo de defesa dos direitos e deveres de cada participante da humanidade.

Pensamos que é irredutível o poder da literatura a este nível e, contextualizando-se na corrente teórica do *Whole Language Approach*⁴¹ (Sloan, 1991), as crianças podem construir sentidos a partir da leitura integral de textos literários, devendo ser as “situações reais” apontadas pelo referido programa momentos de verdadeira fruição literária, de envolvimento, de interesse e de participação no processo de construção de significados hermenêuticos enquadrados em tarefas que nunca perdem de vista a natureza do texto, o seu conteúdo e os seus leitores preferenciais.

Nesse sentido, o momento após a leitura implica os alunos na comunicação literária, pois ensina-os, desde o 1º Ciclo, a analisar e a interpretar textos com elevado nível de complexidade que, “superando o simples nível temático, chegue até ao estilístico, simbólico e ideológico” (Bertochi, 2006:99).

Estes objectivos só são alcançáveis quando o leitor é guiado “passo a passo” e se definem objectivos de maneira operatória. Os *roteiros de leitura*⁴² (...) entendidos como unidades organizacionais podem contribuir para alcançar alguns objectivos específicos associados ao desenvolvimento das competências linguística e literária do leitor (Lomba, Simões, Souza, 2006:90-91), podendo-lhe ser somados outros procedimentos operativos aparentemente simples mas muito interactivos, nomeadamente a construção de “teias semânticas” que, solicitando aos alunos as primeiras impressões da leitura, constroem as linhas segmentadas mas de visão unificadora que ajudam a formar a ideia global do texto lido (Fig.2). Assim, concretizando, podemos dizer que, irradiando da imagem central, a “teia semântica” que a envolve mais não é do que uma tarefa de desenvolvimento de capacidades de compreensão sobre o texto *Mouschi, o gato de Anne Frank* (Letria, 2006a), essencial nas operações implicadas na leitura. Neste caso, através da construção de um desenho edificado com a participação colectiva da turma e do professor/mediador a aprendizagem literária faz-se, identificando a ideia principal, as personagens envolvidas na narrativa, o tempo, o espaço e o

⁴¹ “Segundo esta corrente teórica, a aprendizagem do falar, da leitura e da escrita deverão ser integradas e centradas na criança, desenvolvendo-se em situações reais” (Lomba, Simões, Souza, 2006:89).

⁴² Os *roteiros de leitura* estão essencialmente direccionados para o desenvolvimento da competência e estratégias para a leitura eficiente e a compreensão associada a determinada temática.

contexto histórico-factual onde a ficção biográfica sobre Anne Frank se desenrola.

Outra forma de inaugurar roteiros que foram desenhados pela projecção causada por um conteúdo textual confrontado com o sistema de valoração do leitor e com o qual este vai enunciar os seus preceitos de juízos de valor em formação contínua é o preenchimento do 'Boletim literário'⁴³ (Ilustr.3). Os leitores estão, numa imitação de avaliadores das situações ou das personagens encontradas no texto não só a identificar determinados atributos como a justificar o juízo que sobre eles foi feito, tal como aconteceu em *O Amor de Pedro e Inês* (Letria, 2005a).

ÁREAS	PONTUAÇÃO	JUSTIFICAÇÃO
DOCTRINA	EXCELENTE	Devido ao contexto geral do livro, a obra é muito interessante, pois aborda a importância da educação em Portugal no século XV.
OPERAÇÃO	EXCELENTE	Apesar de D. Pedro ser um personagem muito complexo, a obra é muito interessante, pois aborda a importância da educação em Portugal no século XV.
VINDAÇA	EXCELENTE	A obra é muito interessante, pois aborda a importância da educação em Portugal no século XV.
FRASEA		
PODER	SATISFAZ BASTANTE	A obra é muito interessante, pois aborda a importância da educação em Portugal no século XV.
JUSTIÇA	SATISFAZ BASTANTE	A obra é muito interessante, pois aborda a importância da educação em Portugal no século XV.
FINCA	EXCELENTE	A obra é muito interessante, pois aborda a importância da educação em Portugal no século XV.

Ilustração 3 - Boletim literário

Com efeito, a “educación lecto-literaria tiene por objectivo desarrollar en el lector la capacidad para ejercer su responsabilidad de reacción y de generar la respuesta adecuada a los estímulos del texto, por lo que supone una formación activa y personal” (Mendoza, 2001:32). Nós pensamos que é essa *capacidade de reacção* que o professor/mediador deve incrementar em todas as actividades que organiza após a leitura, pois é no impulso causado pelo conteúdo textual e a sensibilidade do leitor que se constroem os sentidos textuais, potenciando-se nele a aquisição de um património de referências, imagens, valores, construções ideológicas e emocionais, partilhado por uma comunidade de indivíduos num espaço/escola/sala de aula onde é possível fazer o milagre da democratização das mentes.

⁴³ Esta actividade tem a ver com a identificação dos atributos das situações ou das personagens e a classificação valorativa dada pelos alunos, numa escala qualitativa devidamente justificada.

CAPÍTULO 2- Literatura e Ideologia

O *corpus* literário que trazemos ao nosso estudo possui como destinatário expresso a criança ou o jovem, muitas vezes explicitamente definido pelo poeta ou narrador e outras vezes subentendido nas marcas específicas deixadas por inúmeras características do texto, onde a adequação linguística, concretizada por vias múltiplas, adivinha um leitor que ainda necessita de estratégias lúdico-expressivas para poder aceder ao conteúdo textual.

A problematização da Literatura Infantil enquanto objecto que se parece reduzir pelas marcas estilísticas e/ou estruturais que emergem dos textos e que a diferenciam da literatura canónica, tem sido alvo de muitas reflexões, mas pensamos que

“é na entidade receptora que a literatura infantil encontra a sua especificidade não porque seja constituída por textos nos quais os traços, as características ou a sua capacidade de funcionamento semiótico revelem alguma defectividade, mas tão somente porque alguns dos seus receptores dada a especificidade da sua natureza, possuem e manifestam experiências de interacção com textos diversas das de um leitor já experimentado (...)” (Azevedo, 2006:12).

No conjunto de textos que trazemos à nossa reflexão deparamo-nos, logo à partida, com o confronto entre os factores paratextuais que anunciam o destinatário, coadjuvados por um título normalmente apelativo e anunciador da entidade receptora⁴⁴, mas figurando-se em temáticas muito pouco exploradas, até ao momento, tendo em vista as crianças e jovens. Referimo-nos às biografias e historiografias ficcionais e textos explicitamente construídos para veicular ideologias e/ou valores, apenas antecédidos no género e entre nós

⁴⁴ Podemos afirmar que no *corpus* seleccionado é explícita a apropriação e transformação de textos originalmente destinados a outros públicos, visando objectivos específicos de que falaremos adiante. No entanto, a conexão com certas intertextualidades tem como base uma intenção autoral promotora da orientação do jovem para determinado tipo de leituras consideradas importantes para a sua modelização, pressupondo-se que seja observado como o futuro leitor desses textos originais.

José Jorge Letria (1994:23) afirma que é “um imperativo de consciência e de cultura o incentivo à leitura e esse incentivo não passa apenas pela divulgação empenhada e sistemática dos textos de qualidade que se vão publicando, mas também pelo resgate ao esquecimento de outros textos que, mais ou menos perdidos no tempo e na desmemória, ajudaram a formar o imaginário, a capacidade de sonhar e o entendimento de várias gerações”.

pela obra de Adolfo Simões Müller e dos livros de Maria Lamas construídos a partir efabulação doada pela percepção da realidade, embora em épocas distanciadas não só por ideologias mas também “pela concepção que cada um dos escritores tinha do que devia ser a intervenção cívica, em período de retraimento e de mordaza” (Letria, 1994:24).

Estes textos nascem, então, enraizados noutros textos, dinamizando, no entanto, o campo de outras palavras novas, nascidas “das brechas do velho discurso, e solidária daquele” (Jenny, 1979:44), mas parecem querer de imediato assumir-se num dialogismo com o destinatário, oferecendo-lhe nos títulos mediatos sinais indicadores de que o conteúdo textual estará completamente a aguardar a sua chegada, como se a relação triádica que se espera pela intrusão de um mediador adulto, facilitador da relação leitor e o texto, quase fosse dispensável. Isto, contudo, viria contrariar o carácter ambivalente dos textos da literatura infantil (Shavit, 2003: 66) que prevê que um leitor-modelo adulto, experiente, ajude o leitor-modelo criança, ainda com reduzida experiência de vida e de saberes, a construir os significados sociais e individuais que o texto lhe oferece, mas, ao mesmo tempo, sustenta a crença na capacidade do jovem leitor poder, autonomamente, aceder de forma simples ao conteúdo complexo que estes textos sustentam. Para tal, o leitor vai encontrar, nas teias de um título impregnado de solicitações lúdicas, o convite a entrar no enredo onde personagens, acções e valores se oferecem em construções ficcionais que visam convocar o leitor para a organização de ideologias e sistemas culturais tidos como imprescindíveis à sua humanização, enquanto ser pertença de uma *polis*, de que vai ser também construtor ou reinventor.

Esta perspectiva encontra-se com a ideia de que

“o texto atinge um conhecimento muito elevado no sistema infantil, apesar do facto de ser realizado de uma forma incompleta pelas crianças e de as crianças preferirem as versões adaptadas e resumidas” (Shavit, 2003:103).

Os que trazemos ao nosso estudo obedecem a uma norma de estruturação que, articulando-se com componentes do imaginário infanto-

juvenil, desconstroem a complexidade temática para que esta possa ser amplamente recebida pelo leitor pouco experiente. Assim, não nos querendo esquecer da noção de “ambivalência do texto”⁴⁵, queremos fazer sobressair que a obra Infanto-Juvenil de José Jorge Letria possui espaços abertos que prevêm determinados comportamentos interpretativos dos leitores. Ao evidenciarem-se neste tipo de textos, que se dirigem explicitamente ao destinatário infantil, parecem querer apelar a esta comunidade de leitores para a atenção, que deverá exercitar através da leitura oferecida, para componentes ideológicas e de valoração oriundas da apropriação do mundo histórico, factual e empírico, observando-os como futuros cidadãos interventivos.

Esta intencionalidade implícita poder-nos-á levar à observação da literatura infanto-juvenil como espaço de aquisição do conhecimento, preocupação oriunda dos ensinamentos clássicos de Platão e Sócrates. Preconizando uma filosofia centrada no ser humano, a educação, a moral e a política encontram-se como os alicerces da designada “mudança antropológica” (Navarro e Martinez, 1995:30) e, já nessa época, Sócrates transmitia oralmente, por meio do diálogo directo com os seus concidadãos, as virtudes do saber, o intelectualismo moral, ou seja, a capacidade de se tornar justo, sabendo o que é a justiça ou saber agir por bem, conhecendo o que é bom.

Por seu lado, Platão valoriza a “teoria das ideias”⁴⁶, a inteligência ordenadora do demiurgo, ou seja, todo aquele que é construtor do Universo e cuja função é modelar as ideias da matéria com o melhor possível. Por analogia, a funcionalidade das temáticas que integram os textos ficcionais biográficos, historiográficos ou de explicitação de valores poderá basear-se nestes paradigmas que recorrem por vezes a narrações míticas onde os termos “imitação” ou “participação” ganham particular significado, pois os seres sensíveis, crianças e jovens, são convocados a imitar as ideias que decorrem

⁴⁵ Esta noção de ambivalência textual prende-se com a coexistência no texto de pelo menos dois modelos diferentes: um convencional, dirigido ao público infantil, outro mais sofisticado, porque é dirigido ao público adulto, sendo esta estrutura alcançada através da introdução de “novos elementos no modelo (...), mudando a motivação para elementos existentes, as funções e hierarquia de elementos, ou os princípios de segmentação do texto” (Shavit, 2003:101-102).

⁴⁶ A doutrina central da filosofia platónica é a da teoria das ideias, isto é, no entendimento de que existem entidades imateriais, imutáveis, absolutas, independentes do mundo físico (a bondade, a justiça, o homem em si e tudo o que é equilibradamente perfeito e existente no mundo físico). O termo “ideia” não pode ser visto na acepção moderna dos conceitos, de construções mentais, mas de realidades em sentido pleno, pois tudo o que há de real no mundo físico deriva precisamente da pré-existência dessas ideias.

das leituras efectuadas e, posteriormente, a participar nelas, organizando padrões de referência modelizadores da sua forma de estar no mundo, porque “ler é proceder a uma escolha no arquivo de sinais conexos, de modo a inserir no novo texto na sua relação adequada com os anteriores” (Scholes, 1989:37).

Com efeito, a leitura é sempre uma tentativa de buscar significados com interesse provenientes do exterior, porque a estrutura do leitor, enquanto ser humano, é a de interacção com os outros, de permutação de significados com outros a quem se reconhece o estatuto e se procede a protocolos onde se deseja estabelecer o desejo de comunicação. Assim sendo, a literatura pode apresentar-se com uma função “útil” no sentido em que pode ser “doutrinal ou cognoscitiva” (Dominguez Caparrós, 2002:27-31), na perspectiva de uma prática comprometida ou ideológica, pois contempla a imitação da realidade, fomenta a capacidade de generalização e tem finalidades formativas e/ou educativas provenientes do exterior e que estabelecem grandes conexões com a sociedade.

Então, “el papel del escritor consiste en llevar esta visión al máximo de conciencia, y darle, en el plano de la imaginación, una representación estructurada” (Dominguez Caparrós, 2002:70) para o qual contribui o conceito de *visão do mundo*, expresso no plano literário pela criação de um universo de seres e de coisas, em interacção.

As obras que iremos analisar ao longo da nossa tese captam do mundo empírico e histórico-factual a essência de processos histórico-sociais, em que as personalidades ficcionalizadas intentaram provocar alterações através de condutas inovadoras por universos nunca antes debelados. Essas personagens sustentam a materialização da necessidade da evolução, perpetuando nas gerações vindouras os modelos supremos e aperfeiçoados do homem.

“É dessa matéria de que são feitos os heróis. De uma matéria que, por ser volátil e cintilante, suscita muito mais perguntas do que respostas e agita muito mais do que pacifica. Quantos de nós ao lermos textos biográficos, não se terão interrogado sobre a possibilidade de vir a ter um destino diverso, porque mais desassossegado e incerto, que o trabalho pontual? (...). Quantos de nós não terão descoberto que heróis são igualmente os cientistas como Madame Curie ou os inventores como

Gutenberg? Do mesmo modo, quando Maria Lamas escreve *A Estrela do Norte*, *O Vale dos Encantos* ou a *Mitologia Geral* (...) põe-nos perante uma visão dinâmica do mundo e da vida, na qual os valores que se encontram envolvidos na teia mágica dos grandes e perenes sentimentos estão presentes sem irritantes considerações moralizantes que tão prejudiciais foram para o desenvolvimento da literatura para crianças e jovens em Portugal” (Letria, 1994:27-28).

Esta aceção encara a literatura como praxis transformadora da realidade, pois parte de uma grande motivação executada por ela, hasteando factores subjectivos de crítica que lhe dão forma pelo juízo que nela se efectua, através das acções e dos mecanismos lúdicos de observação de que se impregnam os enredos. Isto levar-nos-á ao conceito de ideologia como “construção da verdade”, em que as “sociedades são observadas como entidades em mudança, mais separadas por conflitos do que unidas por um consenso estável” (McLellan, 1987:25). O mesmo é confirmado por Geiger (2000:194) quando refere que as “ideologías son ideas o series de ideas que no se corresponden con la realidad”, mas se se admitir a significação do pensamento, o discurso necessita de ser mediado para se tornar compreensível e a esta mediação também se pode chamar *ideologia*, pois trata-se de uma representação que o sujeito elabora a partir das relações efectivas dadas pelas condições de vida em que se encontra.

A instituição-*literatura*, porque medeia feitos político-sociais e humanos provenientes da concretização do mundo empírico e histórico-factual, é um veículo de partilha de valores variados, incluindo os ideológicos, não só porque possui significados, naquilo que os textos dizem, como executa a forma como esses significados são ditos e se apoderam de significação. E não podemos excluir a literatura do aparelho ideológico do estado, embora tenhamos que a colocar na área de pertença da sociedade civil⁴⁷, onde o aparelho ideológico educacional desempenha um papel importantíssimo na formação social.

⁴⁷ Segundo Althusser (1971), filósofo marxista francês, o cerne da concepção da ideologia distingue aparelhos repressivos de estado, que funcionam pela violência, e aparelhos ideológicos do Estado que funcionam pela ideologia. Os primeiros pertencem ao domínio público e os segundos pertencem à sociedade civil.

Embora pela sua natureza a ideologia pareça ser independente destes aparelhos, ela desempenha um papel preponderante na representação da relação vivida pelo ser humano com a realidade, que passa por ser uma relação imaginária com as condições de existência reais. Ora, então

“o campo da ideologia é o campo do imaginário, não no sentido da irrealidade ou de fantasia, mas no sentido de conjunto coerente e sistemático de imagens ou representações tidas como capazes de explicar e justificar a realidade concreta” (Chauí, 1990:19).

Com efeito, as temáticas que se anicham nos textos que são base deste trabalho surgem como processos camuflados de explicar a realidade e que, por serem ficcionalizações, não lhe correspondem. São, por isso, construções de uma ilusão que se vincula à realidade, mas basta “interpretá-las” para reencontrar, sob o ponto de vista da representação imaginária do mundo, a realidade nelas representada.

Iremos encontrar no decurso deste estudo “o espaço de acção” (Chauí, 1990:21) num *corpus* de representações ficcionais que se levanta para explicar o empírico e o histórico-factual, direccionando o jovem leitor para as normas de coerência a ter em conta na orientação da sua prática enquanto ser do mundo, que nele age e interage e que, se possível, aprenda a desenvolver constantemente um espírito crítico, interventivo, com base nos pressupostos que o desejam cidadão detentor de liberdade e construtor da realidade, numa sociedade contemporânea marcada por fragilidades e novas desigualdades.

Fitoussi & Rosanvalon (1997:3) referem que a crise que se atravessa, sociológica e antropológica, é, ao mesmo tempo, “uma crise da civilização e uma crise do indivíduo”. Assim sendo, de que forma é que a literatura se mantém atenta às transformações sociais e de que modo preconiza um conjunto de valores a assumir por cada cidadão-leitor no sentido de contrariar o “individualismo”, enquanto doutrinação que exalta o valor do ser humano individual?

A ideologia da classe dominante torna-se dominante apenas quando, através de uma luta de classes, há a construção e o desenvolvimento dos aparelhos ideológicos do Estado.

Desde sempre o homem procurou nos seus relatos criar um mundo. A verificação da veracidade desse relato por parte do receptor implica a constituição da categoria de “verdade”, que delimita os discursos históricos e literários. Inventar um mundo é uma prerrogativa do estatuto literário, pois esta cria um simulacro da realidade, povoada por personagens-modelo que labutam na teia das acções que se desenrolam no texto, segundo perspectivas que destacam componentes adjuvantes ou opositoras dos seus projectos de vida ficcional. Por isso, a criação desses mundos possíveis obedece a componentes das quais fazem parte conjuntos, implícitos ou explícitos, de valores humanos, sociais, ecológicos, recolhidos pelos exemplos doados pela interacção que o homem executa com o mundo empírico e que trespassam as barreiras do real, colocando-se nos mundos possíveis, expressos pelos textos. As

“convenciones literarias ofrecen una gramática de lo imposible que se hace posible dentro de ese paradigma literario que permite a la ficción, su existencia. Estas relaciones eran reconocidas por la teoría clásica mediante la oposición verosímil/inverosímil y alude más bien a una coherencia interna que ala relación con lo real. (...) en otras palabras, construimos ficciones en relación con la visión de mundo que poseemos. (...) Los modelos alternativos (...) a estos mundos posibles, funcionan como marcadores de los límites y también de las posibilidades que encierran los modelos de mundo que sustentan otras prácticas sociales” (Bueno, 1996:386).

Deste modo, surgem os textos de explicitação de valores escritos para serem lidos por destinatários ainda pouco acostumados a reflectir sobre as temáticas de organização social, que apelam a uma participação do individual não somente numa componente formativa de doutrinação, mas espelhando a necessidade da participação no domínio colectivo, “entrelaçados com ensinamentos inspirados acerca das questões humanas e da sociedade global, na qual se encontra hasteada a bandeira do «novo intervencionismo»” (Madureira, 2002:55), tal como é possível observar nas temáticas sobre ecologia, terrorismo, liberdade, violência, cidadania ... explicada aos jovens e... aos outros de José Jorge Letria.

2.1. As relações de diálogo entre o mundo ficcional e o mundo empírico e histórico-factual

A realidade histórica-factual e empírica e o mundo ficcional compreendem-se debaixo das coordenadas espaciotemporais. O ser humano entende-se relatando as suas vivências, os seus feitos, antecipando, por via da expressão narrativa oral ou escrita, os seus desejos e anseios, os seus projectos de vida. Por outro lado, sendo os textos literários espaços de natureza polifónica e dialógica onde confluem diferentes mensagens, o acesso a esses saberes, ainda que necessite de ser mediado e orientado, conduz o sujeito em construção à posse ou tomada de consciência de realidades que, embora pertença de um tempo anexado ao real, demonstram que o presente mais não é que o somatório de acções pertença do passado, exercidas pelo ser humano em demanda modificadora do *Cosmos*.

“Sem pretendermos apresentar as narrativas como um ideal pedagógico, de onde se parte e chega com intenções meramente educativas, não podemos avançar sem referir a sua importância na tomada de consciência individual e colectiva que ajuda o leitor a fazer a passagem das suas dificuldades (...), encaminhando-o para uma vida adulta de respeito e de abertura para o Outro” (Martins, 2006a:104).

Certas verdades, como as religiosas, expressam-se por meio de mitos, ou seja, de relatos ancestrais que, já na Antiguidade, eram usados para transmitir aos jovens as condutas éticas e os valores que os ajudavam a compreender melhor algumas mensagens que era necessário veicular. No nosso tempo, vemo-los ressurgir nas entrelinhas da intencionalidade que subjaz à construção ficcional de biografias e historiografias, embrenhadas de tonalidades onde o imaginário também impera, e, neste momento, prevemos a sua importância na aquisição de competências sociais ou respostas às primeiras questões levantadas pelos jovens sobre os contextos em que crescem e onde se vão assumindo e modelando como cidadãos interventivos.

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

Assim, realidade e a ficção estruturam-se e expressam-se por meio da acção humana, que assume a sua sobrevivência num tempo e num espaço interactuantes, sendo todos os elementos emergentes considerados na *visão do mundo*⁴⁸. Aqui assume particular importância o leitor que emerge como encontro e união desta dualidade, pois, como tem uma função social, necessita de modelos educacionais e estereótipos sociais diversificados para entender o *ser-pessoa* como centro aglutinador dos conhecimentos oriundos do campo antrope-pedagógico, psicológico, cultural, entre outros. É no dinamismo gerado pela interacção recíproca destes universos, muitas vezes antagónicos ou conflituosos, que o processo de individualização⁴⁹, que permite a percepção consciente do real, se efectiva.

No caso que trazemos ao nosso estudo, verifica-se que cada personagem biografada ou cada situação relatada com contornos que recuperam a historicidade nacional ou global, ultrapassa, em nome da cultura, dos valores filosóficos, éticos, morais, religiosos, sociais, as barreiras do real, enquadrando-se num espaço e num tempo construtores de uma imagem comum, orientada na definição da partilha individual, efectuada no colectivo. As personagens tendem a tomar consciência do seu estado psicossocial e a empreender demandas que se assumem como um dever a cumprir.

Submetendo-se a diversas provas, os sujeitos em demanda identitária percorrem espaços através dos quais ascendem a patamares de consciência de nível superior, cortando com as suas raízes familiares e topográficas e

⁴⁸ O conceito de *visão do mundo* é definido como “un conjunto coherente de problemas y de respuestas que se expresa en el plano literario por la creación, a través de las palabras, de un universo de seres y de cosas” (Dominguez, 2002:71).

⁴⁹ Jung (1991:99) afirma que o “proceso de individualización tiene dos aspectos principales: por una parte es un fenómeno interno, subjetivo, de integración, pero por la otra es un fenómeno igualmente esencial de relación objetiva.

penetrando em esferas diferenciadas, onde se tornarão outros, porque assumem um posicionamento distinto no modo de estar no mundo.

Assim, tratando-se de textos literários em que a articulação com uma visão do real e do conhecimento do mundo, onde se situam os leitores/intérpretes, é indissociável do mundo textual, este não pode, contudo, ser considerado como “uma cópia ou um espelho do mundo empírico e histórico-factual em que se situam os seus leitores” (Azevedo, 2003). A representação singular dos eventos, atitudes e/ou comportamentos que executaram modificações substanciais têm de ser observadas à luz do princípio de ficcionalidade, promotora de uma “relação mediata de abertura ao meio e de diálogo sógnico com a historicidade” (Azevedo, 2003) dessa comunidade de leitores a quem os textos se dirigem, especialmente.

De facto, se o texto apenas reproduzisse as coisas, os eventos e as situações dos contextos onde se situam os seus destinatários, estes não se confrontariam com a tarefa interpretativa proposta e, por isso, a comunicação literária seria reduzida a uma mera descodificação dos signos, privando o leitor de aceder à plurissignificação interpretativa do texto, facto que minimizaria as potencialidades significativas do mesmo. Por outro lado, “la duplicación del mundo en la palabra y la del hombre en el espacio forman el dualismo semiótico de partida” (Lotman, 1996:85), pensando que a literatura selecciona todo o género de comunicados, ou seja, “textos”⁵⁰ que, por vias diversas, passam a integrar-se na memória colectiva.

A semântica dos mundos possíveis é sustentada pela ideia de que as ficções são mundos possíveis, mas há divergências e contrastes substanciais quando falamos de *mundos literários de ficção*, por estes se considerarem incompletos, porque apenas se pode fazer a confirmação da veracidade ou não veracidade de certos relatos, deixando-se uma parte sem possibilidade de prova.

⁵⁰ O conceito de texto, segundo Lotman (1996:91-92), poderá ser utilizado de forma polissémica, pois pode reunir múltiplos e diversos significados. No entanto, actualmente, “texto” é um dos termos mais utilizados nas ciências humanistas, que lhe vão conferindo a perda da monossemia, pois em cada ramo científico constrói a actualidade de um problema inserido no domínio em que se vão dinamizando novas ideias científicas. Contudo, “texto” pode ser definido como “un sistema que se hace crecer constantemente en el eje temporal”.

“La incompletitud de los mundos de ficción es el resultado del acto mismo de su creación. A los mundos de ficción se les dota de existencia por medio de textos de ficción, y sería necesario un texto de longitud infinita para poder construir un mundo de ficción completo. Los textos finitos, los únicos que los seres humanos son capaces de producir, crean necesariamente mundos incompletos” (Dolezel, 1996:13).

O acesso do leitor aos mundos de ficção exige-lhes a travessia dos limites do mundo e, por isso, constitui um grande desafio para ele na medida em que tem a possibilidade de reflectir sobre o processo de leitura, usando a mediação semiótica e o processamento de informação como mecanismos para penetrar neles. É que o

“lector reconstruye el mundo de ficción al leer y procesar el texto de ficciones su potencial. La lectura es un procedimiento interactivo, si bien asimétrico: el lector no crea un mundo de ficción, el lector puede ponderarlo y experimentarlo, de forma similar a como vive su experiencia del mundo real, disfrutándolo, extrayendo conocimiento de él, imitándolo. (Dolezel, 1996:15).

Esta imitação ligada à ficcionalidade do texto literário opera no âmbito de uma ambiguidade que se executa entre a diferença e a semelhança, que provoca uma oscilação entre as expectativas de identificação e acciona “um horizonte de estranhamento e diferença” (Fernandes, 1999:2), daí que se possa apelidar de *mimese*, na medida em que possui um carácter despragmatizado e é questionadora da verdade social.

Por isso, o leitor não pode ser actor no mundo da ficção e não pode participar nas histórias que nele ocorrem. Assim, concomitante com a perspectiva de Eco (1997), o texto literário é uma “máquina preguiçosa que apela ao leitor para que faça parte do seu trabalho” (1997:55). Iser (1978) diria que, perante o texto, o leitor terá de cumprir as condições já estruturadas” (1978:49-50) pelo mesmo. E se para Eco (1993:55) essa interacção é feita pelo

preenchimento dos “espaços em branco”, para Iser, os “vazios⁵¹” são o impulso para a imaginação do leitor, pois, ao recrear o mundo, o leitor concreto tomará as suas próprias decisões sobre como preencher esses vazios.

“Cualquier teoría de la lectura que le niegue al texto un control semiótico supra-individual destruye el único puente de enlace que existe entre los lectores reales y el universo de la ficción” (Dolezel, 1996:15).

Falamos, deste modo, do *leitor-literário* capaz de ter uma visão singular do texto, aproveitando os momentos de estranhamento provocadores de reflexão que o conduzem, conseqüentemente, à interacção textual, enquanto espaço de transgressão concretizador de momentos literários de realização do policódigo literário (Silva, 1990).

Ora, sabendo que a obra literária não imita a natureza, nem é tão pouco uma cópia fiel da realidade, através do seu discurso tem a “virtualidad de construir sentidos (...) específicos, que es (...) el requisito más decisivo para que el lector se instale, en el interior del texto, como productor de la significación” (Sanchez Corral, 1995:31). Ela representa o mundo, irrealiza-o a partir da tematização do imaginário, isto é, captando uma maneira sofisticada de descrever o verosímil, mais rico de estímulos e fantasias do que o mundo empírico e histórico-factual que nos serve de referência concreta.

No *corpus* literário que analisámos, José Jorge Letria parece ter essa noção, fazendo com que os textos ficcionais biográficos, historiográficos e os de emergência explícita de valores e ideologias representem um modelo do mundo onde actuam. No entanto, conectam-se com elementos do fantástico e do maravilhoso que, estando desviados das realidade concreta, adquirem na arte a liberdade, entrando num novo universo de relações e de vínculos, onde incorporam a consciência da história, os acontecimentos do passado que estão ainda activas na memória dos contemporâneos ou que se pretende reavivar.

Esta activação da memória colectiva é concretizada, criticando ou desmistificando, de forma implícita ou explícita, os factores negativos que

⁵¹ O leitor perspectivado por Iser não actualiza o potencial semântico do texto, apenas toma as suas próprias decisões, reconstruindo o mundo da ficção através da sua experiência de vida, o contacto com os objectos e os “mundos completos”.

cercaram os acontecimentos ou a vida das personalidades biografadas ficcionalmente, trazendo à consciência dos jovens leitores os erros, as invejas, as falsidades, as injustiças do mundo descrito, deixando sempre um lastro de aspirações e desejos, em grande parte das obras, integrando os diferentes heróis numa auréola de espiritualidade excepcional, que os desenha no círculo dos que pertencerão aos memoriais do futuro.

Deste modo, o autor não só manifesta uma sensibilidade particularmente aguda e atenta, como antecipa concepções de vida que se afirmarão no futuro, como se de uma *Utopia* se tratasse, onde a metodologia do relato em que se destacam as “doenças” de que determinadas épocas sociais foram vítimas, assim como (quase) todas as personagens destacadas, emerge como uma profetização do que o futuro deve assumir como aprendizagem irreversível.

Lazarinho de Tormes (Letria, 1992) encorpa a visão desse mundo utópico, esboçando ironicamente a sociedade do seu tempo, da qual se destacam os vícios e atitudes hipócritas sobretudo protagonizadas por elementos do clérigo. A metamorfose e a utopia vinculam-se estreitamente numa metáfora que expõe um curso biográfico pleno de mudanças de sorte, fama, virtude, honra e heroísmo, onde o herói busca incessantemente a Verdade, tal como no mundo Real, dissimulada e mentirosa.

A obra literária abre, assim, múltiplos caminhos. O autor apresenta a chave-mestra para a compreensão da literatura, pois a ficção preserva importância não tanto por aquilo que diz, mas sobretudo pelo muito que não é dito, mas que se patenteia no domínio da imaginação, em que vêm à cena o tempo e o desejo. Desejo “de que los acontecimientos reales revelen la coherencia, integridad, plenitud y cierre de una imagen de la vida que es y solo puede ser imaginaria” (White, 1987:38).

E esta observação da literatura terá, irremediavelmente, de remeter para o imaginário infantil que estrutura as relações que a criança estabelece com o Cosmos enquanto espaço de interação que a faz aceder de modo progressivo a uma liberdade criadora e, concomitantemente, a um crescente conhecimento do que a cerca. Por isso, a ficcionalização das grandes vidas empresta à criança a primeira explicação das coisas complexas os primeiros “*schèmes*” das relações que o homem estabelece com o Universo, o seu lugar no espaço social e no tempo cronológico, tentando definir a compreensão e interpretação

de sinais orientadores da conduta humana, inscrita na ordem de uma cadeia em que cada um e todos são construtores e usurários da sociedade onde vivem.

Este contacto primordial com a *mimesis* prepara o pequeno leitor no acesso estético às obras; e, numa etapa futura da sua vida, levá-lo-á a ter oportunidades de reinterpretar o sentido. Isto permite que cada indivíduo reconstrua permanentemente a sua existência em torno de diferentes dimensões simbólicas, que se constroem em permanente articulação com o meio e com os outros.

Para exemplificar como esta questão pode surgir e ser abordada em textos de potencial recepção infanto-juvenil, chamamos à nossa atenção o livro *O Homem que tinha uma Árvore na Cabeça* (Letria, 2007c). De que forma se articulam os mundos possíveis, onde deambula Tenório/Arbóreo, e o mundo real? Onde se encontram e onde se separam?

“A ficção funciona como um campo de ação onde um processo lúdico de fingimento é ativado. Este campo de fingimento abre o livre acesso da escrita ao imaginário. A mimese verbal constitui uma forma de jogo que possibilita a encenação de uma realidade que, desde logo, faz-se imaginária e, portanto, inscreve-se na estrutura do fingimento. (...) O texto que ancora o fingimento é, necessariamente, marcado pela ambiguidade. (...) Ao “atos de fingir” atraem a presença do imaginário no texto ficcional” (Fernandes, 1999).

A transmutação da realidade, nesta narrativa, inicia-se com a “alteração corpórea observável na aquisição de elementos estranhos a um protótipo humano” (Martins, 2006a:34), facto que conduz, irremediavelmente, a personagem ao despojo do seu estatuto individual, que lhe conferia uma identidade aceite pelos seus pares, e a ter de iniciar uma demanda que mais não é que a integração num outro universo possível. Aliás, a transição de nível é acompanhada pela alteração do nome de Tenório para Arbóreo como se, nessa deslocação para outro mundo possível não coubesse a mesma identidade e o Eu transfigurado só assim consiga percepcionar o que representa e significa, demarcando o seu lugar existencial nesse mundo.

A alteração do Eu do mundo real que se torna Outro no mundo ficcional pode ser perturbadora e representativa dos horizontes geográficos, temporais, políticos e sociais onde a personagem se encontra.

“Digamos que há limites estereotipados de comportamentos, atitudes e valores a ser tomados em linha de conta por todo *aquela* que se quer ver integrado e aceite pelo *Outro*, sendo que este pode, em muitos casos, significar um conjunto normativo, constituído por padrões sociais viciados e desviantes do exercício de uma identidade, que solicita e busca o alargamento de horizontes de vária ordem” (Martins, 2006a:35).

Neste caso, esta personagem possui uma natureza que a pode integrar num mundo “construído e desenhado” (Paz, 1996:1174) para estabelecer a confrontação entre todas as outras personagens de base ficcional realista que com ele coabitam e os seres ficcionalizados que, tendo pertencido ao mundo histórico, tal como Kepler⁵², são elevados ao patamar de uma acepção tangente ao maravilhoso, apontado na narrativa através de alguns atributos que lhe são conferidos e que servem para o conotar com aspectos “desviantes” do realismo existencial. “Era um homem de poucas falas, com ar sonhador e uma maneira estranha de olhar o céu e os corpos celestes. No fundo, era esse o mundo que ele compreendia” (Letria, 2007c:14).

Em certa medida, faz parte de uma “estrategia de ilusão referencial mimética” conseguida por um narrador que pretende que o leitor deduza “la realidad existencial de los personajes del primer mundo y la irrealidad ficticia del mundo imaginado y de los seres que lo habitan” (Paz, 1996:1174).

E, cruzando cada vez mais as influências desses dois mundos, verifica-se a confirmação por Kepler de um realismo existencial focalizada na personagem que com ele interage, assumindo-se, desta forma, a possibilidade dos mundos ficcionais e empíricos se confundirem, ou seja, poder criar-se na

⁵² Entre o final do século XVI e princípios do século XVII (1571-1630), numa época ainda confusa entre a tolerância seguidos e a intolerância clerical, aparece a figura de João Kepler. Nasceu em Weil der Standt (Wurtemberg).

Os seus trabalhos são o fundamental da astronomia moderna já que foi o primeiro a realizar uma correcta descrição do movimento planetário, substituindo as órbitas circulares por órbitas elípticas com velocidades diferentes dos planetas nos seus percursos. Kepler desenvolveu extensos estudos teóricos sobre outros aspectos da astronomia.

esfera do mundo ficcional maravilhoso uma realidade construída por semelhança à experiência advinda do mundo empírico. “Era mesmo um homem com uma árvore na cabeça. E era uma árvore de ramos grossos e compridos, com bonitas folhas de um verde acastanhado” (Letria, 2007c:15).

Na obra literária *António e o Príncipezinho* (Letria, 2004c) o que acabámos de dizer encontra-se bem explícito, podendo-se encontrar as asserções que executam a mediação entre os mundos empírico e histórico-factuais e o universo ficcionalizado por onde vai deambular António, que deixou de ser, por meio da morte, uma personagem real e passa a outro nível de existência por via da ficção: “Esta história é diferente. Não acaba assim. De certa maneira começa onde todas as outras deviam acabar” (Letria, 2004c: 14), que terá a cargo processos biográficos relevantes, integradores de uma leitura intertextual de carácter verosímil.

“Depois de mergulhar nas águas mansas e limpas de um mar de verão, o avião de António, com ele sentado aos comandos, atordoado pela violência do embate, desceu até ao fundo, até ao coração do reino dos peixes e das algas, a muitos metros de profundidade, imobilizando-se entre duas rochas cobertas de conchas e limos” (Letria, 2004c:14).

Embora tivesse deixado a existência do real empírico, o narrador convoca-o através da continuidade da diegese para dar continuidade à sua existência no mundo imaginário da ficção, passando, por isso, a ter uma existência conceptual⁵³. Aí, a personagem há-de visitar todos os lugares, pessoas e situações que fizeram parte da sua realidade empírica, sendo dado ao leitor todos os aspectos biográficos correlacionados com o real, visionando-se um fio cronológico preenchido por inúmeros pontos de verosimilhança na trajectória que a personagem efectua ao longo desse percurso ficcional.

Se visitarmos o livro *O Príncipezinho* de Antoine de Saint-Exupéry encontramos um habitante do universo realista a povoar o mundo ficcional

⁵³ Paz Gago (1996: 1176) entende dois níveis de existência: o primeiro nível constituído pela actualidade metafísica dos seres a que chamamos reais e o segundo nível própria das concepções e das realidades conceptuais.

maravilhoso, criado por si, buscando no dialogismo que estabelece com o ente ficcionalizado o instrumento para introduzir a ilusão da realidade.

Embora, neste caso, o autor adopte usar o processo pictórico para melhor descrever ao leitor a personagem criada (“Aqui ao lado está o melhor retrato que, mais tarde, consegui fazer dele”) (Saint-Exupéry, s/d: 12), a substanciação das outras características do pequeno príncipe são fornecidos, posteriormente, pela percepção subjectiva, psico-emocional e espiritual, relatada em toda a diegese, tendo em vista produzir no receptor a impressão da realidade e afectividade do ser recriado e do mundo em que se situa. Por seu turno, José Jorge Letria (2004c), transforma, a dado instante, o protagonista do mundo real no agente de toda a ficção construída, como já se disse atrás, com intuitos de desenho biográfico, mas que expande e eleva a um outro nível ficcional, na medida em que, por mecanismos metatextuais, recupera personagens que já são pertença dos mundos ficcionais e coloca-as numa dupla função: continuar a ser agentes da construção dum universo possível e imaginário e, em simultâneo, adjuvante da re-construção biográfica de uma personalidade desaparecida do mundo terreno.

“-Se quiseres – sugeriu o Príncipezinho -, posso levar-te num instante a qualquer sítio onde queiras ir, mesmo que essa viagem tenha que ser feita no tempo” (Letria, 2004c:24).

Esta observação localiza-se fora da esfera do real, o que é denunciado pelo próprio protagonista - “(...) para mim não há fronteiras capazes de limitar a viagem dos sonhos e das saudades que eles, às vezes, trazem consigo” (Letria, 2004c:24) - focalizando os níveis a partir dos quais se pode concretizar esse percurso ficcional. Por outro lado, efectua-se com um automatismo imediato, de transferência inter-mundos – “Ainda as palavras bonitas do Príncipezinho lhe ecoavam os ouvidos e já António se sentia em movimento, transportado através (...) de espaços de sombra e de luz” (Letria, 2004c:24).

Esta viagem “até ao sítio das saudades da infância” (Letria, 2004c:24) não é mais do que um exercício com intuitos biográficos que se executa por convenções que se estabelecem entre emissor e receptor, narrador e narratário, que trazem o conhecimento do mundo real e dos mundos ficcionais,

a sua cultura, gostos e imaginação, expondo “intertextos” e solicitando a leitura cooperativa, usando processos contrafactuais de que se nutre a existência quotidiana, onde o imediatismo prevalece, com intencionalidade visível e aguardada pois “toda a ficção narrativa é fatalmente rápida, pois ao construir um mundo que inclui miríades de acontecimentos e personagens, não pode dizer tudo sobre esse mundo” (Eco, 1997:9).

Ora, tendo em conta a idade dos destinatários preferenciais das obras literárias que fazem parte do nosso estudo, a perceptividade do conteúdo textual é executada por meio da presença de uma “entidade” que, normalmente, faz parte do imaginário infantil ou comunga dos seus espaços afectivos. O gato do livro *Moushi - o gato de Anne Frank* (Letria, 2006a), o pardal de *O pardal de Espinosa* (Letria, 2007a), a fada presente no livro *Amadeo e o mundo às cores* (Letria, 2007) e mesmo o “vulto”, presença na obra *Mozart, o Menino Mágico* (Letria, 2006b) pertencem a esses universos enfabulatórios e constituem a pedra de toque da “intentio lectoris” (Eco, 2004).

Estes textos assumem-se como uma estrutura complexa que focaliza o jovem leitor como apenas capaz de executar nos textos ficcionais biográficos e historiográficos concretizações de experiências elementares, por estes serem construções de grande complexidade hermenêutica cuja reduzida mundivivência do destinatário ainda não permitiria aceder de forma directa, se não fosse integrado qualquer elemento gerador de ilusão. Assim sendo, estas entidades que, normalmente, surgem como apelo ou presença no “aparelho peritextual⁵⁴” (Buescu, 1998:46), estão dispostos de tal maneira que “produzem estereótipos de índole imaginativa y emotiva” (Stierle, 1987:106) para que esse acesso se efective na criança. Deste modo, o jovem leitor pode processar a informação contida nos textos ficcionais da mesma forma que processa a compreensão de uma imagem que lhe é dado observar. Ao concentrar-se na imagem representativa do objecto reproduzido, constrói uma outra realidade ilusória que vai para além da imagem que vê (Stierle, 1987:107). Da mesma forma converte o texto de ficção num mundo de ilusão que, através da sua capacidade imaginante, é capaz de reforçar, produzindo um sistema de

⁵⁴ Helena Carvalhão Buescu (1998:46) define aparelho peritextual, com o qual a leitura do texto interage, de forma mais ou menos trabalhada, as epígrafes, o seu uso e funcionamento, os títulos, as notas e os prefácios ou posfácios.

confirmações claro e inequívoco, que lhe confirma a visão do mundo representado no texto.

Para objectivarmos estas questões, teremos de articular vários vectores que passam pela intenção do escritor, da sua mundivivência cultural e das escolhas que efectuou e que antecederam o momento de criação. No nosso caso referimo-nos, sobretudo, às personalidades, factos históricos e linhas de conduta em voga em determinados contextos histórico-político-sociais. Por outro lado, analisar o modo de selecção dessas “entidades” ficcionais, cujo papel na narrativa é ser voz, atenção, companheirismo ou agentes do registo que é necessário executar na articulação dos mundos empírico e ficcional. É através deles que o jovem leitor vai poder estabelecer uma leitura polissémica e de abertura à tomada de consciência de certas realidades que o antecederam, através do uso adequado da hermenêutica do Imaginário que lhe facilite aceder a uma intertextualidade dinâmica, ao mesmo tempo, organizadora de pensamentos e ideais oriundos da reflexão crítica organizados pela intervenção dessas figuras simbólicas, que medeiam os saberes do mundo real, descodificando-os nas subtilezas da sua presença constante nos decursos narrativos e poéticos.

Os seres maravilhosos que habitam os universos ficcionais

“son existentes e incompletos cognoscitivamente, y su existencia conceptual, de segundo nivel, no impide su conocimiento y reconocimiento como existentes. Las ninfas o las sirenas, los vestiglos y los gigantes, no se corresponden con seres existentes en el mundo real actual pero pueden ser completados y reconstruidos por un receptor con una competencia literaria media a partir del mundo real e de otros mundos textuales mitológicos, narrativos y científicos (libros de zoología, bestiarios...) (Paz, 1996:1178-1179).

Mediante as estratégias utilizadoras destas figuras arquetipais, estabelecem-se as conexões possíveis entre o mundo real, onde se situa quem idealiza, e o mundo ficcional onde a linguagem e o conteúdo destes textos têm uma intencionalidade mais ampla noutros aspectos, onde a criança, através do

contacto com eles, retira inúmeros exemplos e sobre esta base pretende-se que gere outros comportamentos de maneira independente.

Todas as personagens do nosso corpus de estudo são “heróis culturais⁵⁵”, pois sustentam a materialização da necessidade da evolução, perpetuando nas gerações vindouras os modelos supremos e aperfeiçoados do homem. São meros seres humanos “que traspasaron los horizontes que limitan a sus hermanos y regresaron con los dones que solo puede encontrar un hombre con fe y valores” (Campbell, 2006:285).

Assim, percebe-se a mediação que estes seres executam na modificação de períodos cósmicos obscuros para períodos luminosos, regenerados, em que a história se realiza mais plenamente, porque há um encorajamento para fugir às *leis* e aos modelos *arcaicos*, organizando-se os sentidos destes *iluminados* como uma intuição directa, natural, predisposta para gerar modificações substanciais no *conhecimento* humano.

No que à sua factualidade ou ficcionalidade se refere, estas vozes ou factos pertencentes a vários níveis narrativos e com diferentes estatutos levam-nos a colocar algumas questões que afectam a sua condição de ficcional como a sua definição genérica.

Como se tratam de personagens ou acontecimentos históricos há elementos claramente não associáveis ao universo da ficção devido à sua inequívoca relação com a realidade. No entanto, os elementos incorporados ao universo da ficção, integram todos os materiais heterogéneos, a maioria oriunda da realidade, constituindo todo o discurso ficcional.

Com efeito, o conjunto de materiais oriundos do mundo factual desempenha um papel fundamental na construção da verosimilhança dos mundos imaginários. As representações do real são transpostas para um plano de fingimento onde os objectos de determinada referência são desfigurados pela representação ficcional. No entanto, no pensamento de Iser (1997:386-387) o carácter ficcional do texto literário afirma-se neste carácter oscilatório assumido pelo texto: a realização do imaginário e a irrealização do real.

⁵⁵ Lotman (1998:125) compara os heróis culturais aos deuses-fundadores. Refere, ainda, que mediante o carácter das culturas que eles fundam, se dividem em dois grupos: uns dão modelos, ensinam determinada conduta, mostram; outros impõem regras. Assim, se fundam os costumes e as leis.

2.2. A construção cultural da biografia e da historiografia – espaço de intersecções comunicativas

Ao abordarmos a construção ficcional de biografias e de historiografias teremos, desde já, de traçar a confluência entre Literatura e Comunicação. Todo o texto literário, ao dar-se a ler, objectiva estabelecer um determinado nível de comunicação junto dos seus receptores, sendo essa a finalidade primeira e última do texto.

A realidade entendida do ponto de vista histórico, político, económico ou cultural cria um emaranhado de questões que solicitam um conjunto complexo de procedimentos de comunicação, que se podem concretizar recorrendo a mecanismos diferenciados, que se ajustam a cada contexto e que podem passar por procedimentos tecnológicos ou retóricos inerentes ao público e espaço focalizado.

Ao longo dos séculos, e pela intervenção de personalidades que ousaram dessacralizar as normas com as quais os Estados se regiam ou alargar os pré-conceitos que em torno de muitas áreas do saber se encontravam institucionalizadas, assistimos ao surgimento do indivíduo inserido num espaço, que deixa de ser o lugar duma descomprometida vivência pessoal e social e passa a ser o lugar de reconfigurações ideológicas, mobilizadoras de novos saberes, de atitudes inconformistas e re-organizadas através do debate, da explicitação da crítica ou da busca de novas verdades que se proclamam, hasteando novos modelos e novas formas de olhar o mundo.

Essas personalidades, oriundas de um mundo diverso, de épocas que se distanciam bastante, têm de comum um rosto que comunica, uma razão, uma arte, um pensamento, uma ideologia, uma verdade, uma forma de expressão que é assumida por cada um e não por outro qualquer organismo exterior a si. Viriato (Letria, 1991), Aristides de Sousa Mendes (Letria, 2004), Zeca Afonso (Letria, 2007e), Espinosa (Letria, 2007a), São Francisco de Assis (Letria, 2002d), Humberto Delgado (Letria, 2008a), Salgueiro Maia (Letria, 2004d) ou Elvis Presley (Letria, 2007b), entre outros, usaram, todos eles, uma comunicação exigente, desencadeadora de processos de consciencialização de linguagens que, tendo-se iniciado no próprio indivíduo, a dado momento e devido a fenómenos que não traremos aqui, passaram à reflexão pública,

promovendo outro sentido da verdade por “processos (...) de convencimento” (Babo, 1996).

Esta comunicação que cada personagem encorpa e que passa, ainda que seja de uma forma *demorada*, a ser assumida no espaço público como ideia consensual por uma comunidade de indivíduos, é geradora da construção social de uma verdade legitimada pelo saber científico, numa possibilidade, ou fenómenos de elaboração de narrativas míticas, quando a verdade se transcende e assume continuidade no devir temporal.

García Berrio (1989:370) considera que as entidades literárias, as ficções e personagens do texto são “recubrimientos miméticos o conceptuales de formas simbólicas puras y de mitos narrativos”. A este respeito convocamos à nossa reflexão o texto poético *Viva Dom Quixote* (Letria, 2005) que intertextualizamos de imediato com o romance de Miguel de Cervantes.

Dom Quixote, durante toda a construção poética, é coberto por uma auréola de enigmas só entendíveis na esfera da representação simbólica e metafórica. Como transportar para os dias de hoje a poética de um herói das aventuras dos cavaleiros andantes? Qual o sentido de recriar a paixão ilusória de um cavaleiro de ficção que sonha mundos imaginários e pelejas invisíveis? Para que pode servir retomar o quixotismo quando os tempos parecem indicar um positivismo racionalista impregnado de oportunismo e competitividade?

O facto de José Jorge Letria ter feito esta construção ficcional no género poético acentua, na nossa opinião, o carácter simbólico da personagem retratada, acenando à observação das leituras arquetipais como recurso indubitavelmente necessário para fazer a desconstrução simbólica deste ente *duplamente*⁵⁶ imaginário. Logo à partida, Dom Quixote renova em cada gesto o sentimento colectivo, como uma provocação reflexiva, mítica, humana, que faz do sonho alavanca para a transformação do homem.

Sem dúvida que o valor poético do discurso ficcional mobiliza imediatamente a imaginação e embate com os graus que os efeitos pragmáticos causam no receptor entusiasta. Nesta via, o poético surge como actividade enunciativa de um efeito ficcional verosímil, pois as suas aparências

⁵⁶ Dom Quixote é um produto da imaginação ficcional de Miguel de Cervantes e, por sua vez, a intertextualidade a que recorre José Jorge Letria, alterando-lhe o género, dá-lhe uma suspensão existencial que o desvia mais de qualquer possibilidade de existência real.

artísticas identificam-se, na prática, com as representações imaginárias de reduplicação e desdobramento do existente (García Berrio, 1989:339-340). Como qualidade da *mimesis*, a verosimilhança cria-se no quadro da obra literária como *aparência da verdade*, apelando continuamente à cooperação imaginária, que inclui elementos de poeticidade de relevante interesse na medida em que contrariam as representações do existente no universo do não existente.

Em *O Abraço de Picasso* (Letria, 1989) toda a poesia é construída nesta ambivalência contraditória com a finalidade, a nosso ver, de introduzir na construção ficcional sobre Picasso a ambiguidade encontrada na genial pintura por ele efectuada. Na oscilante tentativa de compor a imagem dessa personagem à medida da coerência da significação da sua existência, assiste-se à divergência causada pela indagação causada pelo seu génio que transcende a sua condição humana: “Há quem diga que uma fada /lhe tocou o rosto redondo/ com uma varinha de condão” (Letria, 1989:13). Esta representação muitíssimo ligada ao universo imaginante infantil, coloca a personagem numa situação que a vincula a um mundo alternativo, onde só se integram aqueles a quem são doadas excepcionaisidades de existir e, por isso, para o recolocar num prisma de observação de nível realista, logo surge a adversativa poética a desconstruir o fenomenológico aparecimento do herói: “Mas não é verdade” (Letria, 1989:13) que isso tivesse acontecido. Assim, a poeticidade do discurso ficcional depende de factores de comoção e de mobilização de afectos, que transmitem a todo o momento a organização simbólico-emotiva da actividade imaginária como deixam implícitos elementos de grande subjectividade por onde os receptores da obra literária podem deambular e construir uma realidade contingente aos seus marcos de referência pessoal, agudizando a percepção de que a relação entre ficção e realidade é tão estreita que criam, entre si, uma forma de comunicação que não pode sobreviver na separação de ambas.

Neste quadro de ficção, o texto literário como processo comunicacional reequaciona, a cada momento, os problemas da verdade, do real e do imaginário pela sua capacidade intertextual e inter-cultural. No caso do corpus que constitui a base do nosso trabalho, como já se referiu anteriormente, o cruzamento dos mundos empírico e ficcional é marcante e inseparável e

configura a emergência da organização do sentido textual na direcção da “inteligência narrativa” (Babo, 1996), pois promove quadros referenciais de alto pendor ideológico. Assim sendo, a ficcionalidade e ideologia são fenómenos que se intrincam e se projectam - a “ficção seria sempre ideológica na medida em que ela existiria para responder, para produzir um sentido” (Babo, 1996).

Por outro lado, ao refigurarem a realidade, as narrativas instituem-se como formas comunicacionais que conferem sentido ao real. O texto ficcional cria, assim, “o mundo do texto”, mundo também povoado por seres fortemente idealizados, que objectivam identificar a posse do absoluto promovida na construção literária, criando universos de acesso apenas possível às mentes imaginantes, que acedem ao materializado no livro, enquanto objecto estético também passível de poder existir no interior desses mundos possíveis como vemos em *Viva Dom Quixote*:

“E da mão que resta de Cervantes
novos capítulos vão nascendo
como ramos de uma árvore
que para o céu vai crescendo
como quem mostra aos meninos
que nos livros que nós lemos
é que moram as aventuras
que só em sonho vivemos” (Letria, 2005:14).

Obedecendo ao protocolo de ficcionalidade, os textos literários apresentam uma determinada modelização do mundo, não deixando de suscitar a consecução de importantes e significativos efeitos perlocutivos.

Esses efeitos são possíveis graças ao conceito de intencionalidade onde o autor assume um papel preponderante. A intencionalidade é um pressuposto de comunicação do sujeito da enunciação que, numa asserção de fingimento, pretende afirmar algo ou revitalizar algum conteúdo, ideia, princípio ou valor que considera pertinente e que urge comunicar. É esse efeito que se destaca na obra *Querido Cesário* (Letria, 2003a). Ao longo de toda a narrativa, o leitor pode percorrer um quadro de ficcionalização biográfico-crítica criado numa rede de grande intromissão do narrador, ser mundivivente, que situando-se no

patamar do uso da sua palavra, não se inibe de deixar as suas projecções conceptuais e ideológicas que organizam o referente biográfico, em oscilações espacio-temporais denotadoras de todo um conjunto de reflexões onde a afectividade se anexa. Depois de organizar o cenário, reflexo da condição sócio-profissional e familiar da personagem, o narrador organiza o estatuto do leitor-ouvinte, dotando-o de uma presença interna do texto, mobilizadora e organizadora da construção ficcional biográfica que se impõe fazer: “Nesta altura, há-de o leitor perguntar quem era este José Joaquim que a doença dos pulmões parecia não estar disposta a poupar” (Letria, 2003a:8).

Lubbock (1976: 155) defende que o método na ficção é governado pelo problema do ponto de vista, que se estabelece entre o narrador e a história. O narrador conta como vê, enquanto o leitor se coloca defronte do contador de histórias e participa nela até dada altura, podendo o narrador criar suspeita do desvio de interesse pela narração que está a produzir e necessitar de acrescentar outras asserções que lhe possibilitem desenrolar a sua história como ela lhe vem à memória.

Na obra que estamos a mencionar o narrador omnisciente acha-se muito próximo da personagem ficcionalizada, facto que é, logo no início, denunciado no título⁵⁷ e, por outro lado, apresenta-se como o *canal de visão* que dá ao herói⁵⁸ a visibilidade ficcional que o projecta para um ideário de justiça que não lhe foi possível vivenciar no mundo empírico. Neste caso, e como acontece em quase todas as construções biográficas de José Jorge Letria, o *herói* não assume os padrões morais ou ideológicos de uma classe dominante, bem pelo contrário, é um indivíduo isolado em “transgressão dos códigos prevaletentes numa dada sociedade” (Silva, 1990:700), inconformado e activo, pois, para além de estar em ruptura com os paradigmas instituídos, exprime uma vontade, uma crença, uma atitude, um comportamento que é apontado ao leitor como *exemplum* modelar de “valores, predicados e actos considerados como positivos” (Silva, 1990:701). Ao construí-lo ficcionalmente o narrador, perante

⁵⁷ Martínez Arnaldos (1996:993-999) refere que os títulos constituem um dos pilares básicos da intercomunicação, associando-se e convertendo-se nos responsáveis da ficcionalidade, na medida em que são os primeiros a integrar-se no mundo e no seu devir sócio-cultural e os que primeiro são reflexo desse mundo numa componente também ideológica.

⁵⁸ “O conceito de herói está estreitamente ligado aos códigos culturais, éticos e ideológicos, dominantes numa determinada época histórica e numa determinada sociedade” (Silva, 1990:700).

mundivivências, convicções e sistemas de crenças, goza de certa liberdade e usa-a para veicular juízos críticos:

“Poetas que hoje são muito conhecidos e vivem cheios de vaidade por serem famosos e por terem amigos nos jornais que escrevem sobre eles, é bem possível que, depois de morrerem, caiam no maior dos esquecimentos e que outros que ninguém lê venham a tornar-se tão famosos como Cesário Verde (...)” (Letria, 2003:18-19).

Concomitantemente, o narrador apresenta o itinerário do retrato⁵⁹ de uma personagem à medida que reafirma a sua necessidade de a dignificar através da reactivação da memória e da transferência dos elementos de índole biográfica às populações vindouras, a quem caberá a tarefa de assimilar e transmitir conhecimentos por via de uma teia genealógica ou geracional indutora da perpetuação da figura ficcionalizada.

“Certo dia em que fui a uma escola falar de Cesário Verde, uma menina de tranças castanhas e olhos verdes quis saber se, sendo Cesário poeta por vocação e empregado comercial por obrigação, isso não tinha provocado momentos de grande conflito interior e também com a família” (Letria, 2003:20).

Assim, o itinerário traçado em torno desta personagem depara-se com a discriminação de um ser *duplo*⁶⁰ que importa levar ao conhecimento dos leitores para que estes questionem a face de vidas paralelas que conduzem um só destino, pois o “lector, frente al texto, tiene que comportarse como el hombre ante el mundo: debe desconfiar” (José Martín, 1994:989). E, nesta medida, o narrador traça os planos da leitura, mostrando todo o trajecto ambivalente da

⁵⁹ Referimo-nos a todo o conjunto de informações que ao longo da construção ficcional é aglutinada ao *nome* e funciona como um indício, como se a relação entre o significante (nome) e o significado tenha uma motivação intrínseca que acerca os outros conteúdos psicológicos, sociais e ideológicos imprescindíveis para a obtenção do desenho da personagem.

⁶⁰ A designação de *duplo* revela-se evidente quando a personagem em estudo, seguindo estereótipos sociais diversificados, emerge como encontro ou união de mundos diferentes mas complementares, discriminando um processo de individualização enunciadora de uma imagem de um *Si*, construída a partir do confronto activo de pólos conflituantes.

personagem focalizada no labirinto textual, apresentando-se como guia de um conhecimento que quer deixar seguro no devir temporal. Com efeito, os

“leitores de uma determinada época ou de um determinado grupo social podem identificar-se admirativa, simpatética ou catarticamente com um herói que suscite, aos leitores de outra época ou de outro grupo sociocultural, um distanciamento irónico ou mesmo uma acentuada animadversão” (Silva, 1990:701).

Nesta medida é consagrada às personagens uma atenção vigilante, fundindo-se todas as características de unicidade e activando a sua representatividade no plano humano, que, quer sob o ponto de vista do intemporal, quer sob o ponto de vista da historicidade, lhe confere um atributo modelar devido à sua complexidade e multiplicidade de traços.

Desta forma surge o texto artístico, nomeadamente o texto de ficcionalização biográfica e historiográfica como um modelo de comunicação que, em simultâneo, podemos considerar como uma técnica de conhecimento que se encaminha para a (re)descoberta e a (re)análise da realidade que envolve o homem.

2.2.1. As construções ficcionais biográficas - o outro narrativus

Ao longo dos tempos foi sempre desejo do homem buscar na imagem do outro as marcas deixadas pela passagem de uma vida. Vida que deixou atrás de si uma aura singular, completa, variada, exemplar, com um nível de autenticidade que provoca a motivação de ser escrita, exposta, num jogo de revelação que emita a construção literária de uma personalidade com uma identidade própria. Essa necessidade de demarcar os feitos humanos, deixando-os registados em iconografias que espelham narrações de vidas e vivências, vem do tempo do *homo sapiens*, que terá vivido há 18000 anos, antes da era cristã.

No entanto, sabemos que outras denominações de *homo* ultrapassaram os critérios de designação física e factualística, mostrando na sua ascensão a ser *symbolicus* o auge do perfeccionismo humano pela conjugação de mundos

que pode centrar em si e na unicidade da sua existência. Este *Ser* é, pois, é a súpula do esforço transposto numa diversidade de barreiras que originaram uma evolução, que, tendo partido do individual, há-de gerar modificações substanciais no ambiente social e político onde se integra como se cada pensamento, ideologia, acto criador ou emoção oriundo da osmose que executa, a cada instante, com o mundo circundante causasse efeitos geradores de mudanças, a nível global.

Sendo assim, cada personalidade que foi recriada ficcionalmente transporta a carga simbólica que recolhe da sua conexão com o universo pragmático os elementos essenciais, organizando-os numa trajectória biográfica pincelada de matizes de pendor simbólico e ideológico nos quais se enraíza toda a evolução universal.

O livro *No Voo de uma Palavra* (Letria, 1991a) desenha poeticamente a ascensão do *Homo* numa constante descoberta de Si e do Mundo, que manipula, metamorfoseando-se em escaladas de complexas aquisições que culminam no domínio da linguagem escrita - acto supremo da construção da sua história.

Esta construção ficcional biográfica expõe o dialogismo do sujeito poético, construtor de narrativas onde o *homo symbolicus* emerge das profundezas de uma reflexão sentida em torno de todos os vectores que compõem o *constructo* humano, em simbiose com o tempo, modelador e transformador, onde o homem permanece e constrói a narrativa da sua própria aparição e situação no universo.

“Um dia veio um ímpeto de vento
e empurrou-me para a beira
de um milénio novo e houve alguém
que quis saber: «Há quantos anos
andas por aqui? Quando foi
que fizeste deste mundo a tua casa?»
Olhei demoradamente para a estrela
mais longínqua que havia no céu
e aprendi o sentido da palavra “sonho”.
Escrevi na areia húmida,
com letra vacilante a palavra «Homo»

e dei comigo a pensar:
«Que tempo te resta ainda
para pensares em todo o tempo já vivido?»
Foi aí que aprendi o sentido
da palavra «história» e o sentido mágico
da palavra «Homem» (Letria, 1991a:54).

Assim, ao mesmo tempo que descobre o sentido da sua existência pela escrita, parece haver o encontro com o mito do sujeito pleno. Da mesma forma, a escrita biográfica em torno do outro, pressupõe a busca e a concentração de uma série de forças *centrípetas*⁶¹ que, circundando o sujeito focalizado, se aglutinam numa combinação “mais variada, e talvez mais autêntica do sujeito que se procura” (Rocha, 1992:26), registando a marca da sua acção sobre realidades diversas.

É nesse sentido que Chamoux (1997:60) afirma que a narração da biografia se organiza “autour de l’action des grands hommes, qui sont les animateurs de l’histoire, en même temps qu’ils sont soumis, comme tout l’universes, aux caprices de la Fortune”.

Com efeito, o diferente contacto com a realidade que cerca cada personalidade oriunda do mundo histórico, empírico ou factual, é aproveitado pelo autor para fazer a construção de um outro imaginado, que tendo partido de um ente concreto, se distancia pela enfabulação que sofreu, criando-se, assim, uma imagem que visa, essencialmente, recriar um outro simbólico, especular, presença literária que (re)suscita determinados efeitos nos leitores.

A imagem que se vai formando no ser recriado ficcionalmente é uma tentativa de compreender a personalidade do outro, as suas íntimas pulsões e desejos, onde o autor, deliberadamente, toma decisões e interpretações, que parecem ter sido alvo de cuidadosa deliberação. Os elementos biográficos e a evocação da essência das vidas individuais, conjugam-se com outros sistemas inerentes à carga ideológica e filosófica que as acções das personagens denunciam.

⁶¹ Adoptando em alguma medida a designação de Clara Rocha (1992) sobre as forças presentes na escrita autobiográfica, entendemos que, no nosso caso, como não há desagregação do *eu*, mas sim a identificação do *outro* devido à convergência de diversos e distintos dados biográficos que sobre ele se obtêm, visualizando a construção biográfica.

“La biographie en revanche, plus proche de la spéculation philosophique et morale, s’intéresse à un homme, à sa psychologie, à sa comportement digne de louange ou de blâme: elle cherche à tirer de son exemple les leçons qu’il comporte” (Chamoux, 1997:65).

Com efeito, as personagens ficcionalizadas por José Jorge Letria constituem-se um capital simbólico narrativo e/ou poético, na medida em que o

“poder simbólico como poder de constituir o dado pela enunciação, de fazer ver e de fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão do mundo e, deste modo, a acção sobre o mundo, portanto o mundo; poder quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força (...), graças ao efeito específico da mobilização, só se exerce se for *reconhecido*, quer dizer, ignorado como arbitrário” (Bourdieu, 2001:14).

É de referir, desde já, que nenhuma delas ostenta o seu poder por símbolos objectivados⁶², mas executa-o por ordem de uma demanda baseada em acções exemplares que motivaram alterações substantivas e duradouras na história da humanidade, que são entendidas como lugares onde o outro *narrativus* impõe uma forma reconhecida de poder, transfigurada e legitimada pela sua permanência actualizada sob o signo do mito do herói redentor⁶³.

“Composer la biographie des personnages du passé n’est pas une tâche facile pour les historiens. Mais c’est un grand service qu’ils rendent à la société” (Chamoux, 1997:58-59).

⁶² Seguindo Bourdieu (2001), entende-se por capital simbólico objectivado os símbolos do poder como traje, ceptro, etc...

⁶³ Sob a perspectiva do simbólico e do imaginário a observação interpretativa deixa eclodir uma panóplia de sensações ligadas à plurissignificação textual, contida num sistema pluri-isotópico, onde os diferentes códigos mítico-simbólicos se unem para a progressão das imagens passíveis de leitura, reforçando-se a tomada de consciência do Eu iniciático e do Eu redentor, enquanto mito ou realidade a considerar.

No contexto em que dissertamos, não teremos de esclarecer apenas a adopção deste paralelismo por razões de aproximação interpretativa uma vez que, como já temos vindo a ressaltar, as construções biográficas desviam-se do contexto explicitado anteriormente e o narrador não é um historiador, apenas adopta cada construção biográfica como uma região temática de apetecível regresso pelos pretextos reflexivos a que cada personagem pode conduzir. Em certa medida, podemos afirmar que o construtor do outro *narrativus* desempenha o papel do edificador de monumentos abandonados ao esquecimento. Descobre dos edifícios que encorpam memórias retrospectivas, expõe os registos que identificam as acções deixadas no tempo e no espaço, propondo-lhes a imortalidade do seu gesto de criação e conferindo-lhe uma nova juventude. O mesmo acontece com as personagens recriadas ficcionalmente. Buscam-se no passado, acolhem-se no lugar onde se consagra a alma daqueles que foram ilustres ou justos para que todos os outros homens se possam confrontar com as acções *extraordinárias* destes modelos exemplares, lidos como dignos de admiração. Por vezes, em prólogos que antecedem a narrativa expõe-se esta perspectiva, anunciando ao leitor a pertinência da ficção:

“É muito pouco o que se sabe acerca de Viriato. Desconhece-se o seu aspecto físico e sabe-se muito pouco sobre os seus hábitos, sobre os lugares onde viveu, onde cresceu e onde amou (Letria, 1991).

Neste processo, entra a mediação da imaginação, abrindo um infinito mundo de possibilidades capaz de interrelacionar, por meio da palavra, os limites não muito claros de ficção, fantasia e realidade e que dadas as suas gradações, modulam e fazem emergir as capacidades conotativas da palavra em sentidos referenciais “metaforizando y serviendo de «puente» entre los vários grados imaginativos” (Ruiz Baños, 1994:1367). Deste modo, o autor explicita uma proximidade ideológica com o ente ficcionalizado, expondo nos processos imaginativos que utiliza na narrativa/poesia os aspectos emotivos que a imagem do outro lhe provoca e que o impelem para a divulgação do outro como produto da sua eleição.

“Foi a história que o tornou herói (...).

Onde faltam os factos entra a imaginação. A figura de contornos pouco precisos acaba por ganhar vida quando inventamos coisas a seu respeito, quando lhe damos uma voz e uma vontade, quando lhe atribuímos sonhos, medos e sentimentos” (Letria, 1991:2).

Aqui podemos encontrar elementos de grande conexão entre autor e personagem, pois no processo gerativo da construção biográfica desta revela o seu ser, representando o seu papel, fazendo parte integrante do enredo, mostrando simpatias e outros juízos de valor que o prendem às personagens e à diegese. “Esta não é uma biografia, nem uma obra histórica. (...) é um trabalho de invenção, de imaginação” (Letria, 1991:2).

O isomorfismo autor e *persona*⁶⁴ é muito vincutivo na medida em que cada um desempenha o seu papel na ficção. O papel do autor é o de recriar o mundo ficcional como possibilidade discursiva; a *persona* é aquele que é criado e que, juntamente com o primeiro, se definem como seres sígnicos. Assim, o autor expõe, normalmente por detrás de personagem, a sua voz denunciadora num jogo trespassado por uma determinante carga ideológica. Essa directriz que sustenta a sua escrita “dá-se a ver como um laboratório em que vários mundos simultaneamente levitam, levedam, transmigram” (Mourão, 1998:178).

Parece, portanto, que o princípio do contador de histórias é o de criar um narrador pessoal que vai dar o reflexo da vida de um outro que, a dado momento, passou a ser o centro de gravidade onde o autor executa as suas manifestações interiores de princípios, valores, olhares críticos, sustentadores da sua forma de estar inserido no mundo e de usar a sua cidadania.

“É o homem do livro que vê, julga e reflete; toda a descrição da vida continua a apresentar-se em função do herói. Mas a diferença está em que, em lugar de receber o seu relato, vemo-lo no ato de julgar e refletir; sua consciência, que já deixou de ser uma questão de coisa ouvida, em relação à qual temos de aceitar a sua palavra, desvela-se diante de nós em sua agitação original (Lubbock, 1976:92).

⁶⁴ Persona(ae) era uma máscara de madeira usada pelos actores gregos e por adaptação semântica a palavra designa a configuração externa do ser, o contorno, o físico.

A ficção que inventa, por muito que atribua a sua paternidade a outrem, é um repositório de coisas suas, modos de pensar, de interpretar, de seleccionar da vastidão do global apenas aquilo com que se identifica de modo a projectar no outro a imagem que quer ver edificada de si ou do que sente necessário esclarecer em relação à personagem que trata ficcionalmente. Em *O Rei de Penamacor – História real de um rei a fingir* (Letria, 1995) este sentido surge esclarecido pela voz do narrador autodiegético:

“Os livros de História negam-me o direito de ter nome e chamam-me impostor, mas eu que sou homem de honra não gosto de me ver assim cognominado e por isso escrevo este relato, para tentar repor a verdade” (Letria, 1995:7).

Com efeito, não configuramos a ideologia que se expõe nas ficções biográficas no sentido da contingência política, mas sim no desempenho de um papel auxiliador da verdade, que surge coesa com uma série de emoções que a imagem do outro deixou vingar no decorrer do tempo e que se compatibiliza com a noção de *mito*. Por vezes há cristalizações que se organizaram em torno das entidades que encontram no real um nível de existência e que por via da ficcionalização biográfica encontram o lugar de desconstrução de mitos que sobre elas se elaboraram. É essa a consciência o “Rei de Penamacor” que mostra as suas posições ideológicas quanto à noção da própria *verdade*:

“É sabido que a verdade é uma coisa complexa e nem sempre muito transparente, mas aquela que verto nesta história apoia-se nos factos que a minha memória reteve e de que fui umas vezes actor e outras espectador, ou seja, aqueles que vivi ou que foram por outros vividas na minha presença” (Letria, 1995:7).

A ficção que a própria personagem inventa, é, afinal, a sua. E irá contar coisas que nenhum homem poderá demonstrar e o que conta de si poderá não ser integralmente válido, porque ninguém, ainda que seja no âmbito da ficcionalização, pode objectivar-se por um relato crível. E assim o construtor das ficções “coloca-se atrás do narrador e representa a mente do narrador como se

ela, em si mesma, fosse uma espécie de ação” (Lubbock, 1976:95) em que projecta a sua visão do mundo e a mostra ao leitor e/ou apela à sua benevolência na participação do trama da história que vai narrando, como se falassem pessoalmente:

“Não me arrependo de dizer, e conto com a benevolência dos meus leitores, que o levava sempre pelos caminhos mais difíceis e duros, pelos que tinham lama e pedras” (Letria, 1992:18).

Desta forma, o autor faz algumas confidências de como vai modelando a personagem e de como textualmente se vai orientando. Por outro lado, participa no relato de forma entusiasmada não deixando que os seus interlocutores diminuam a sua curiosidade pelo que narra. Interpela-os, quando acha necessário, activando a sua curiosidade para que seja possível fazer a prossecução da ficção:

“Mas como foi que, sendo vencedor, Viriato acabou com os companheiros por se tornar cativo e quase escravo” (Letria, 1991:22)?

Como se pode perceber, na construção ficcional de biografias embora a realidade seja considerada o ponto de partida da criação literária, o cunho realista de uma obra literária não reside na representação fiel de uma vida, mas no modo como todo o material é organizado no sentido de promover a elaboração ou a edificação de uma forma individualizada, movimentando-se num plano social, o que vai provocando rupturas de estruturas institucionalizadas pela sua aptidão para a diferença. Portanto, não se pode confundir esta criação ficcional com a imagem fotográfica da realidade, pois, sendo uma imagem oriunda dela, ao ser atravessada pela intuição do autor, é moldada por ele no plano da ficção, dando-lhe *forma*. É aqui que o autor pode expor o conhecimento que o meio lhe ofereceu quanto à personagem a construir, enquanto este lhe fornece conteúdo e o organiza para numa configuração estética partilhada pela realidade e pela ficção.

A criação literária corresponde, com efeito, a determinadas necessidades de representação do mundo e os entes biografados ficcionalmente surgem não a

título gratuito, mas representando um ingresso numa dialéctica transformadora que suscita uma renovada visão do mundo, que exprime conceitos e preconceitos sociais de relevante importância histórico-factual. Normalmente, estas personagens não são correlatos de um equilíbrio social, bem pelo contrário, são denunciadores e agitadores sociais, que problematizam o mundo real e actuam sobre ele na demanda de um mundo ilusório, que professam aperfeiçoar através de uma arte ou ideologia que encarnam.

Em *Amadeo e o Mundo às cores* (Letria, 2007) ele “estava muito à frente do seu tempo (...) e (...) nunca se conforma com o que é banal e medíocre” (Letria, 2007:14), o mesmo acontecendo com outras personagens que são base do nosso estudo que têm a função de actuar no mundo. Humberto Delgado (Letria, 2008a), Zeca Afonso (Letria, 2007e), António (Letria, 2004c), Leonardo da Vinci (Letria, 2006c), Espinosa (Letria, 2007a) ou Mozart (Letria, 2006b), Anne Frank (Letria, 2006a), Francisco de Assis (Letria, 2002d), entre outros, são os objectos de representação literária utilizados como formas de expressão do olhar que sobre o mundo se tem, que transpõem do real para o ilusório um tipo de ordem para as coisas, os seres, os procedimentos e os sentimentos.

A partir da edificação das biografias ficcionais, o autor cria um universo dotado de leis próprias, com o compromisso de se assemelhar à verdade, mas não em ser verdade. O autor utiliza-se da sua habilidade e imaginação para organizar o material histórico-biográfico-social e levá-lo para o plano da ficção.

A *Coragem do General sem Medo* (Letria, 2008a), *Zeca Afonso, o andarilho da voz de ouro* (Letria, 2007e), *Salgueiro Maia, o Homem do tanque da liberdade* (Letria, 2004d) ou *Aristides de Sousa Mendes* (Letria, 2004) são textos que pelas suas características de aproximação biográfica à realidade histórica, ainda fortemente enraizada na memória do passado próximo, reflectem várias possibilidades de abordagem quanto a poderem ser biografias ficcionais de personagens reais, narrativas históricas incrustadas de *corpus* documentais sobre as figuras históricas de Humberto Delgado, José Afonso, Salgueiro Maia ou Aristides de Sousa Mendes ou narrativas metaficcionais em que a modalidade biográfica se incorpora numa personagem ficcional.

Com efeito, nestas complexas estruturas textuais, há vários indícios que revelam a natureza ficcional das personagens muito próxima da sua existência real, mas nunca sobrepostas devido ao pacto que se estabelece com o leitor,

prevendo-se que este entre no jogo de aceitar as coordenadas imagético-emotivas que circundam o discurso.

No caso de *A Coragem do General sem Medo* (Letria, 2008a) a narrativa constrói-se através da actuação de uma teia genealógica que, sustentando-se nos pilares fortíssimos da memória, se movimenta num espaço naturalmente edificado, que afasta intencional e deliberadamente esta ficção biográfica do lugar-comum da expressividade, corroborando a iconografia pictórica para expandir, junto dos seus leitores, as dimensões plurissignificativa e polissémica suscitada pelo texto, que faz emergir um dos “temas e figuras da História portuguesa” (Letria, 2008a:36).

A dinâmica coloquial intergeracional vai construindo o percurso de Humberto Delgado – o General sem Medo – apontando o narrador, nas datas e nos locais, as conexões ao real com o rigor que se exige nos relatos históricos, o mesmo acontecendo no texto *Aristides de Sousa Mendes* (Letria, 2004), onde o narrador anuncia os motivos da pertinência do texto e a relativização do tempo face às vivências negativas que importa deixar transpor do real para o ficcional:

“Foram dias e dias de grande aflição. Já passaram muitos anos, mas parece que tudo aconteceu ontem ainda. A memória das horas trágicas permanece viva” (Letria, 2004:9).

A recriação ficcional desta personagem, assenta numa descrição factual e documental e, durante o processo narrativo, é muitas vezes intersectada por vozes infantis que questionam ou lamentam, fazendo-se presença como participantes de uma realidade inóspita e cruel.

O narrador, “sujeito transindividual (...) manifesta novos ou ignorados aspectos (...) através de um específico labor da produção textual” (Silva, 1990:252-253), fazendo emergir a cada instante da narração a necessidade de modelar a consciencialização do leitor com o seu mundo circundante, estabelecendo uma permanente articulação entre um passado, hiperbolizado pelo sofrimento, e o presente onde importa revitalizar a imagem deste herói, exercendo a Igualdade e o Altruísmo, manifestações da sua genuína Humanidade.

A estratégia biográfica apresentada por esta narrativa, longe de ser circunstancial, enforma, apela e reivindica um lugar de destaque para a personagem, que estando inscrita numa historicidade marcada nos mapas e nas memórias do holocausto, faz articulação com outras intertextualidades, porque um texto

“é sempre, sob modalidades várias, um intercâmbio discursivo, uma tessitura polifónica na qual confluem, se entrecruzam, se metamorfoseiam, se corroboram ou se contestam outros textos, outras vozes e outras consciências” (Silva, 1990: 625).

Acentuando a perdurabilidade da *memória* que executa a união entre o que é real e ficcional, transpondo os conteúdos essenciais pelo exercício da linguagem e do registo que dela se faz no acto escrito, podemos afirmar que estas personagens-modelo reflectem mundivivências e encorpam um processo afectivo-representativo complexo no qual as imagens-lembrança evocam a necessidade de assegurar a continuidade de um conjunto de valores que emergem na figuração da esperança essencial humanista.

Essa evocação convoca a articulação de diferentes vozes que, em pontos de absoluta conexão, se tornam símbolos de ideologias emergentes. Em certa medida e tendo em consideração que “a palavra ideologia arrasta consigo muitas conotações pejorativas” (McLellan, 1987:13), o que entendemos importante é encará-la na perspectiva de “construção da verdade” em que cada entidade ficcionalizada representa os impulsos que geram as alterações sociais, enquanto entidades com apetência para a mudança. Assim, é possível observar diversas vozes que confluem para “intersecções/conexões multimodas entre a literatura, a ideologia, a História” (Silva, 2003:2), que se apresentam com um carácter informativo histórico num tempo e num espaço concretos do relato ficcional:

“Uma manhã, no princípio de Dezembro de 1940, um menino loiro que estivera quase dois dias na fila, à porta do Consulado de Portugal em Bordéus, para conseguir visto na companhia dos pais, encontrou no Estoril, junto da praia do Tamariz, um senhor alto e elegante que fazia

desenhos num pequeno caderno de capa dura, abstraindo-se de tudo o que o rodeava” (Letria, 2004:45).

Aparentemente, o que nos parece a concretização de um relato vivido, introduz na ficcionalização biográfica sobre Aristides, a referência a outra construção biográfica que introduzirá outra figura que encontramos ficcionalizada biograficamente por José Jorge Letria – Antoine de Saint-Exupéry.

O “menino loiro” adquire legibilidade a partir das características físicas que o vinculam, de imediato, à personagem ficcional de *O Príncipezinho* e vemo-lo ascender física e psicologicamente, assegurando que a eternização dos heróis passa pelo registo escrito nos livros, que “é um sítio onde os heróis gostam de morar” (Letria, 2004c:50), deixando no dialogismo que estabelece com o “aviador” as sombras ideológicas que refractam o contexto, cuja narração se torna numa fonte histórica pelo facto de evidenciar os sinais deixados por uma época e comportar a denúncia dos valores por ela exibidos.

A acumulação de pormenores descritivos para efectuar a representação dos entes ficcionais revela-se pouco frequente e indesejável, pois é dado aos leitores a possibilidade de poderem projectar a reconstituição imaginária dos lugares, personagens de ficção ou objectos, se for o caso, por comparação àqueles sobre os quais recai a sua existência real. Atente-se no registo tendente ao coloquial efectuado em *Mouschi, o gato de Anne Frank* (Letria, 2006a) pelo narrador que expõe a percepção de que o efeito estético da ficção literária não se reduz às aparências mais imediatas da componente real, antes, pelo contrário, centra-se na vivência intrínseca do conhecimento empírico: “Suponho que os meus leitores sabem como são os gatos” (Letria, 2006a).

“El efecto realista de la ficción soporta sin quiebras notables la interferencia en el proceso de referencialidad de las propias actitudes del emisor en su enfoque y ajuste narrativo” (García Berrio, 1989.334).

Na mesma medida, esta interlocução directa vai apelando à activação interior do interesse dos destinatários numa operação comunicativa que tenta

fundar o êxito do produtor textual e “del receptor de la ficción en el acto fantástico de la producción ficcional” (García Berrio, 1989:335):

“Quem nada conhece acerca de Anne Frank há-de querer saber por que motivo vivia escondida com a família num anexo com sótão, em Amesterdão, em vez de levar uma vida normal como quase todas as raparigas da sua idade” (Letria, 2006a).

A organização destes enunciados do narrador, explica em parte a construção ficcional, pois sendo condutor do acto de ficcionalização vai convencendo de forma perlocutiva o receptor para que este aceite a reprodução da imagem do outro *narrativus* como pertença de uma realidade alternativa daquela que realmente existe.

“Não me perguntem como foi que escrevi tudo aquilo que acabei de vos contar neste livro, porque há coisas que não podem nem devem ser explicadas” (Letria, 2006a:36).

Com efeito, os acontecimentos e os seres que compõem o referente de uma obra de ficção têm uma modalidade de existir por semelhança aos existentes, sendo aceites num processo de complexa criação da realidade que se executa pela vontade em produzir no receptor um conhecimento dos pontos essenciais que estabelecem uma relação satisfatória entre o mundo ficcional criado pelo autor e o mundo real efectivo.

Quer o texto sobre Aristides de Sousa Mendes, Anne Frank e Antoine Saint-Exupéry, enraizam-se empiricamente no cenário da II Grande Guerra Mundial, mas residem numa ficcionalização imaginária onde as delimitações entre o *existente*, o *possível*⁶⁵ e o *real*, o *verdadeiro*, o *verosímil* e o *falso* se constroem o modelo de mundo semanticamente consistente. Por outro lado, sustentam-se numa técnica memorialística que usa o *outro* como o retrato de “um testemunho dum tempo e dum meio, somando (...) um fundo histórico-

⁶⁵ O conceito de mundo possível não deve ser, de maneira alguma, comparada ao mundo empírico, senão como uma referência do discurso. O mundo possível pode encontrar-se num sonho, numa fábula ou numa história.

cultural, sujeito embora à filtragem subjectiva de quem a produz” (Rocha, 1992:39).

Michel Foucault (1984: 63-64), em *A Arqueologia do Saber*, analisa a dialéctica entre indivíduo e o ambiente que o rodeia e apresenta uma possibilidade de caminho para se efectivar uma análise discursiva dos registos biográficos contextualizados historicamente. As construções de biografias surgem como *Vidas* não com um intuito particularmente centrado em si mesmas, mas em relação ao meio que provocou a sua abstracção, construindo-as e dando-lhes visibilidade. O indivíduo é visto numa rede de complexos vectores de organização que é necessário deslindar concreta e simbolicamente.

Em *Luís de Camões* (Letria, 1998) é metaforicamente corporizada pela “mãe” ou pela “Musa” que gerem os conflitos interiores da personagem em contacto com o mundo oscilante da realidade e dos sonhos, manifestando claramente a impossibilidade de separar o criador dos mundos de ficção do historiador. De facto, o elogio da ficção surge como método para aprofundar a verdade de um ser em busca de uma identidade, no drama de ser ele mesmo no meio dos outros. E é nesse incessante movimento de procura de equilíbrio de um *eu* no mundo, que se ergue uma personagem capaz de modelizar um estatuto de abertura a novas possibilidades de interpretar o real:

“Ao contrário do que era habitual (...), Luís não fez frente ao outro rapaz, desviando-se dele e ficando pensativo. Foi talvez essa a primeira vez na vida que percebeu que não existe uma só verdade, ou apenas uma maneira de ver as coisas. Aquele rapaz que parecia querer desafiá-lo para uma briga representava uma outra forma de encarar a realidade, uma forma menos heróica e mais marcada pela experiência” (Letria, 1998:10).

Sem dúvida que, neste excerto, podemos observar o paradigma do *acontecimento exemplar*, protótipo do exemplo a imitar. A personagem é capaz de abolir o passado, recomeçar a sua vida e de recriar o seu mundo, a partir da reflexão suscitada pela realidade que impulsiona outra visão do ser nele integrado. O carácter modelizador que sobressai do seu embate com a

realidade é o princípio da articulação de diferentes *mundos possíveis* que ela toca e para os quais já nasceu com predisposição destacada – tinha uma “infinita capacidade de sonhar” (Letria, 1998:5) e “duas maneiras de imaginar o que viria a ser a sua vida no futuro” (Letria, 1998:5), nasceu “com uma estrela a brilhar sobre a cabeça” (Letria, 1998:6) e “tinha um destino a cumprir” (Letria, 1998:8). Desta forma, espera-se apenas que todos os mundos possíveis se conjuguem para que a enunciação presente no estágio inicial desta “alma” defina o seu percurso no sentido de exteriorizar, afinal, o que a sua interioridade já possui, herdado por uma via transcendental ou arquetipal.

“Tu herdaste o sangue inquieto dos fidalgos galegos que há muitos anos vieram para esta terra. Sempre houve entre eles gente de muitos estudos, gente das coisas do espírito, da meditação e da crença e outros que se perderam para sempre em aventuras sem limite” (Letria, 1998:14).

Mas, contrariando o que é habitual na produção literária e apesar do proteccionismo das entidades simbólicas que atrás referimos, a figura do herói imaginal atravessa uma demanda desviante do reconhecimento da sua valoração social e pessoal, remetendo-o ao silêncio e isolamento como se ele jamais pudesse atingir os anseios de uma maioria social, criando um universo particularmente arredado do convencional⁶⁶. “O ser humano é posto no meio de uma existência; ele sabe disto e, por isto, está para além dela” (Arlt, 2008:141). Cria nas suas reflexões uma determinada ideologia que lhe faculta fazer a manutenção do seu Poder, que lhe dará o estatuto de indivíduo ideológico, passando a ser referência assimilada pelo sistema. Por essa razão no capítulo “Um nome dentro de nós” (Letria, 1998:75) o narrador executa a intrusão dos mundos possíveis com os mundos reais num dialogismo intenso e construtivo em torno da perpetuação simbólica deste herói.

⁶⁶ Em *Conversas com Gil Vicente* (Letria, 2002c:36-37) na interlocução que Mestre Gil, a personagem principal ficcionalizada, explicita este universo particular onde se insere da seguinte forma: “(...) eu, sendo um homem ligado ao poder do meu tempo, nunca deixei de ser contra ele quando a minha consciência me exigia que fosse. E até vos digo mais: entendo que um artista, um criador, deve ser sempre assim, servindo, acima de qualquer outro poder, a sua consciência e batendo-se pelos princípios que considera justos”.

- “ – Pai, quem é que está dentro deste túmulo?
- Dizem que é Luís Vaz de Camões.
(...) – Então se ele não está aqui, onde é que está, pai?
- Acho que está dentro de todos nós.
- Dentro de todos nós, pai? Como é que isso é possível?
- É uma coisa que só os poetas são capazes de explicar, Luís.
- Como eu gostava de o conhecer, pai.
- Só há uma maneira de o conhecer, Luís.
- Qual é, pai?
- Lê-lo, Luís, lê-lo sempre” (Letria, 1998:78).

Este outro *narrativus* passa a ser uma referência idealizada num mundo de verosimilhança onde se entrecruzam os princípios fundamentais da estética clássica sobre as semelhanças e divergências do historiador e do poeta⁶⁷. Em simultâneo, deparamo-nos com o “complejo espectro de la conducta humana” (Pittarello, 1996:1227), pois o que observamos é um amálgama de vidas que só na morte transitam por um *continuum* que os transcende, obrigando-os a existir fora do seu ser.

Nesta perspectiva, *Conversas com Gil Vicente* (Letria, 2002c) materializa a possibilidade de trespassar as fronteiras da realidade, organizando-se numa coloquial “arqueología figurada” (Pittarello, 1996:1227) onde a personagem central traça as linhas imaginárias do saber que a circunda, recusando-se a esclarecer os lugares dúbios da sua existência, na medida em que prefere que “o mistério se mantenha” (Letria, 2002c:12).

Sem dúvida que estamos perante uma narrativa ficcional que, não obstante as directrizes que deixa no âmbito do conhecimento, apresenta as situações ficcionais que não pode demonstrar como instantes perfeitos para convidar a imaginar. Mundos incoerentes, onde as personagens passaram, deixando as suas marcas ideológicas como espólio transmissível para o futuro,

⁶⁷ Silva (1990: 519), dissertando sobre estas conexões entre historiador e poeta, assinala o desnível que a História possui, na perspectiva filosófica, em relação à Poesia, pois enquanto esta conta preferencialmente o *geral*, a História relata o *particular*. O “objectivo da poesia não é o real concreto, o verdadeiro, aquilo que de facto aconteceu, mas sim o verosímil, o que pode acontecer, considerado na sua categorialidade e na sua universalidade”.

que ressurgem literariamente com uma função memorial, reengendradas no começo das coisas, isto é, no começo da ficção biográfica em que os autores “transformaram-se, eles próprios, em personagens quase de ficção, tais são as dúvidas e as interrogações que os envolvem” Letria, 2002c:47).

2.2.2. As construções ficcionais historiográficas

As construções ficcionais historiográficas e os textos que explicitam ideologias, valores e noções de cidadania intertextualizam-se com conteúdos de carácter histórico ao nível nacional ou universal. Isto levar-nos-ia, numa primeira abordagem ao assunto, a pensar no trinómio história, ficção e literatura, nas fronteiras que os definem ou nos pontos que os unem.

Sabemos que a historiografia é uma arte que já vem da antiguidade grega e revela-se como uma investigação da verdade através da fixação da escrita da história. No entanto, “o discurso ficcional opera na base da suspensão da verdade” (Araújo, 2006:2-3) e, no caso das construções ficcionais historiográficas que trazemos ao nosso estudo, têm de ser vistas no “horizonte da *mimesis*” (Araújo, 2006:2-3), pois na sua construção o autor introduz um conjunto de elementos de *imitatio*, pondo a imaginação ao serviço da história, decompondo-a em unidades compreendidas pelos destinatários preferenciais, articulando elementos de rigor científico, com arranjos conceptuais e uma exposição verbal adequada. Com efeito e observando todos estes blocos usados na construção historiográfica, podemos afirmar que esses textos se apresentam como um controle do imaginário com vista ao retorno a uma realidade não rotinizada pela experiência do quotidiano. De uma outra forma, a apresentação não totalizada dos conteúdos empíricos, figuram-se como painel acessível às primeiras impressões residuais de uma nova forma de conceber o mundo.

Embora pareça que a verdade fica suspensa em determinadas dimensões, o ficcional doa-lhe, através da qualidade da sua construção verbal, a faculdade de poder obter aproximações devido ao carácter de abertura para organizar o real, dado que o conhecimento que dela se possui é sempre parcial.

Como “pensar a cultura histórica é atravessar os vários momentos de cristalização historiográfica (...) e procurar entender por que aquelas linhagens

interpelativas se tornaram dominantes” (Arruda, 2007:25), construir ficcionalmente uma historiografia complexifica essa compreensão na medida em que entrecruzam várias linguagens que fazem a emergência de momentos substanciais que narram a situação do ser humano no mundo, sendo diversos estes territórios que deixaram marcas de interesse relevante e que, por opções de objectividade ou subjectividade autoral, são narrados ficcionalmente de forma a prolongarem-se no tempo.

Isto pode ser consubstanciado pelo facto de, em História, poder considerar-se *tempo crítico*⁶⁸ aquele que surge como necessário para delinear hegemonias de classe, considerando-se a visão do mundo, a sua ideologia como um elemento fundamental na compreensão do todo histórico. Assim, a construção ficcional de historiografias revisita esses factos pela narração renovada de um conjunto paradigmático de símbolos e signos que podem exercitar e promover a construção de mitos, expressando representações humanas e sociais inscritas nos imaginários culturais.

O que interessa, no caso que começamos a abordar, é o sentido que subjaz à recriação da factualidade histórica trazida à literatura infanto-juvenil com uma roupagem lúdica. Não será tanto, a nosso ver, a inteligibilidade que permanece na abordagem histórica, mas sim os factores que com ela se arrastam e que são capazes de desencadear o desenvolvimento de um tipo de sensibilidade considerada à luz das concepções humanas, filosóficas e éticas, bastante significativas para certa comunidade de leitores.

Desta forma, a literatura infanto-juvenil não surge apenas com a possibilidade de conceber e promover conhecimento histórico, mas introduz um elemento de reflexão antropológica na historiografia, valorizando a memória como lugar de preenchimento de tudo aquilo que é sagrado, mágico, múltiplo, arquetipal e, tal como diz Ricoeur (1976:47), graças à ficcionalização escrita cria “um mundo e não apenas uma situação”.

Este mundo ficcionalizado é um potencial exercício de reflexão epistemológica da história. Por isso, é que lhe chamamos construção ficcional historiográfica e não historiografia. A primeira pressupõe a aceitação das lendas

⁶⁸ Em História, o tempo é a *média duração*, uma escala de tempo que media entre os 30 e os 50 anos, suficiente para se ter a percepção das alterações operadas na própria História.

e dos mitos, dos enredos engenhosos, da presença de entidades do maravilhoso, ou seja, permite que a sua construção haja a utilização de voos imaginativos, em função da evocação retrospectiva de acontecimentos que importa levar ao conhecimento dos destinatários preferenciais. Ao passo que a historiografia exige uma explicação documentada e experimentada e passa, por outras palavras, a ser “a memória crítica da própria História” (Arruda, 2007:30).

Se encontramos em Alexandre Herculano um bom exemplo de ficcionalização historiográfica⁶⁹ destinada aos leitores adultos, ao nível da literatura Infanto-Juvenil o uso desta temática não tem sido recorrente. Encontrámos *Historiazinha de Portugal* (1944), escrita por Adolfo Simões Müller que ilustra a raridade deste tipo de ficcionalizações.

José Jorge Letria parece encontrar na construção ficcional historiográfica, destinada aos jovens, um espaço de excepção que vem, por um lado, colmatar este vazio editorial com que nos deparamos, por outro lado declarar uma necessária presença de temáticas que reactivem a memória, fidelizando-a em contornos de verosimilhança para que, através de estratégias bem explícitas, os jovens e as crianças possam aceder de forma lúdica à urdidura do tecido histórico a partir dos impulsos que o presente solicita. *Portugal para os Pequenininos* (Letria, 2000c), *Campos de Lágrimas* (Letria, 2000b), *O Amor de Pedro e Inês* (Letria, 2005a), *O dia em que mataram o rei* (Letria, 2007d), *Capitães de Abril* (Letria, 1999a), *O 25 de Abril contado às crianças...e aos Outros* (Letria, 2004a), *Timor contado às Crianças ... e aos Outros* (Letria, 1999), são alguns títulos que anunciam a possibilidade de serem tomados como eventos do passado e pretextos de ficcionalização de construções culturais da verdade, repondo-se trajectórias pessoais e colectivas por força do sujeito a quem é fornecida a hipótese de saber, de lembrar ou de recuperar conhecimentos de resignificação permanente de que é formada o tecido do imaginário.

Dada a dimensão fugaz do presente histórico, estas construções são representativas da ausência da experiência social concreta e, por isso, bem

⁶⁹ Sabendo que esta questão extrapola o objectivo central do nosso trabalho, não podíamos deixar de apontar o *Bobo* (1878) escrito por Alexandre Herculano para, analogicamente, nos centrarmos na mesma temática ao nível da Literatura Infanto-Juvenil sobre a qual incide o nosso estudo.

aceites no âmbito da capacidade imaginativa das crianças. Como podemos perspectivar pelo anúncio dado nos títulos das obras que acabámos de referir, a

“interpenetração passado e presente não se esgota em si mesmo. Ela inclui um *horizon d’attente* (...) uma certa expectativa de futuro em que os atores históricos, sejam sujeito ou objecto das construções historiográficas, estão inexoravelmente submetidos. Ao vivenciar o presente, fazem-no sob a influência das luzes que se anunciam no porvir (...) reforçando a noção de pluralidade temporal que institui um novo regime de historicidade” (Arruda, 2007:28).

Ora, se as obras expressam e problematizam situações de verosimilhança com a factualidade relatada historicamente, ao entrecruzar as vozes das personagens ficcionalizadas com os agentes dos universos sociais, políticos, filosóficos e os ambientes culturais que promoveram o destaque dos enredos que lhe dão visibilidade, também evidenciam as motivações dos seus construtores.

Por definição anterior de historiografia, observamos já o carácter crítico que nela se expõe. Então, no âmbito do nosso estudo, parece-nos, desde já, seguro afirmar que são construções culturais que intentam expor os excessos, exhibir as lacunas e denunciar ideologias que se demarcaram pelo desrespeito do “outro”, destacar a busca de utopias sociais e pessoais, identificar a recusa de certas correntes sociais e político-filosóficas que neutralizavam a existência individual, de onde se intenta resgatar a ideia de um sentido para a história, ainda que seja pelo alerta para a irrepetibilidade de certos registos que a memória humana jamais poderá apagar.

Campos de Lágrimas (Letria, 2000b) é essa denúncia, uma “história para lembrar e para contar” (Letria, 2000b:49). A cultura histórica com a trama da ficção não se reduz, ainda assim, a um exercício de meras convicções imaginantes, pois remete o objecto central da reflexão para a problemática dos territórios historiográficos, palmilhados pelos entes ficcionais, que, em percursos de transfiguradora aprendizagem, desenvolvem o seu questionamento à verdade histórica na interacção coloquial que estabelecem com os mais velhos, detentores do saber, e se avoluma num crescimento

psicológico que se desenvolve no confronto com os registos da verdade, provocadores e modificadores dos ambientes cognoscitivos dos leitores, o que é esperado acontecer em sintonia com o desenvolvimento da narração:

“Quem visita um campo de lágrimas que foi habitado por uma dor sem nome, passa a conhecer melhor a condição humana. (...) Aquela lição foi a maior das suas ainda curtas vidas” (Letria, 2000b:55).

Encontramos um diálogo estreito entre a literatura e a história, na medida em que, para além do compromisso que efectua com a verdade dos factos, é uma manifestação cultural, portanto uma possibilidade de registar os movimentos que o homem realiza na sua historicidade, expondo as suas visões do mundo e buscando as razões dos seus anseios.

A literatura constrói um mundo singular em que é visível um compromisso com a verdade dos factos que faculta, por sua vez, a possibilidade de leituras do mundo real por via da construção de imagens que permitem construir outras leituras dos acontecimentos apresentados. É que a teorização do *mundo real* permite ser entendida como um conjunto de ideias-imagens que ressignifica a realidade, participando, assim, da sua existência.

Portanto, o real é, ao mesmo tempo, concretização e representação, reflexões que têm sido alvo de acesa controvérsia desde a obra *Poética* de Aristóteles, onde o filósofo estabelece paradigmas antitéticos na observação da história e poesia⁷⁰, que levaria a que ficção, arte e poesia viessem a ser completamente irradiadas como modos do conhecimento da realidade.

No entanto, com o porvir da institucionalização da teoria literária no século XX, a singularidade do texto literário e do estético viria a ser observado como expressão do verosímil⁷¹, doando o carácter verdadeiro⁷² à história.

No nosso caso, sem entrar nas inúmeras projecções que esta discussão obteve, concentramos a nossa atenção no facto do texto histórico ter vindo a ser interpretado à luz da experiência literária, por isso, a construção ficcional de

⁷⁰ Aristóteles estabelece obstáculos intransponíveis entre a observação da poesia e história, radicando a controvérsia no carácter mais universal da verdade representada na poesia por oposição ao particular representado na história.

⁷¹ Expressão da verdade, não necessariamente falsa, que se inclui no texto ficcional.

⁷² No sentido da representação casuística, particular.

historiografias possui as “variações e criatividade que podem ser constatadas nos diversos níveis da narrativa literária” (Santos, 1996:19), baseando-se na fragilidade da realidade histórica, como produto de subjectividade, passível de erros. É neste lugar de oscilação que a ficção, recuperando lacunas e contornando erros, torna possível povoar esses espaços nublosos com material imagético produtor doutros sentidos.

Consideramos que ao tratarmos da construção ficcional de historiografias não concorremos com as perspectivas duvidosas que se colocam sobre os factos históricos. Bem pelo contrário. Localizámo-nos exactamente no ponto inverso onde não se questiona a factualidade histórica, porque olhamo-la como uma presença narrada, elaborada com intencionalidades precisas, mas que não extravasa o ficcional, porquanto é um recurso que possibilita a compreensão aberta do real. “É o narrador, por meio de sua intriga, que faz emergir do esquecimento a matéria desordenada de acontecimentos do real, pois atribui sentido aos factos” (Tomasi, 2007:31) e expõe-nos de forma sugestiva, falando deles sem ostentar a necessidade de terem de ser assimilados à luz do rigor e do científico.

Os factos ganham, por isso, destaque pelo engenho imposto na construção dos tramas que solicitam de outros universos a confluência de interlocuções que a natureza do mundo infantil aceita e articula, organizando uma rede hermenêutica, construtora de plurissignificados em que a historiografia também participa na acepção tomada por Tomasi (2007:37) de “fronteira” como sinónimo de “cruzamento”, “intersecção de duas vias de circulação”, ou seja, circulação de “dois discursos, historiográfico e literário no espaço textual”.

Desta forma, perspectivando o método de narração regressivo como um processo que pode ser usado para auxiliar o agente da história a fazer chegar ao leitor a pressão do passado sobre as sociedades, a conexão dos eventos anteriores reforçam a observação do presente com o que aconteceu antes dele, oferecendo a literatura meios que, não pretendendo reflectir a imagem imaculada da verdade, oferecem as subtilezas que subjazem às estruturas mais sólidas da história, sendo visível o papel pouco neutro e nada inócuo do narrador.

Ao levar em conta que não há uma mera intencionalidade de proceder à descrição da história factual, as construções ficcionais de historiografias surgem como uma maneira regenerada do acto de narrar aspectos relevantes da apreensão do real. Deste modo, o construtor de historiografias sente-se na difícil obrigação de proporcionar prazer ao leitor sem comprometer, no essencial, o conteúdo histórico que chega ao destinatário como suporte de conhecimento, revelador da cultura onde está inserido. Assim, a ficcionalização de aspectos de pendor histórico selecciona, simplifica e organiza conteúdos por meio de textos que poderiam ser observados numa “poética na história” (Oliveira, 2006:3), considerando que o registo do historiador se mistura com a ficção, no plano narrativo.

“Enquanto que nos contos tradicionais se processa a construção de uma moral privada, individual, ligada a um percurso biográfico, em Letria há uma preocupação com a criação de uma moral colectiva, que expõe um passado histórico, e caminha, deste modo, para a formação para a cidadania” (Ferreira, 2007:488).

Em *O 25 de Abril contado às crianças... e aos Outros*⁷³ (Letria, 2004a) a narrativa é um mecanismo representador que visa doar concepções de objectividade inspiradas nos modelos explicativos, executados na interlocução aproximativa ao destinatário preferencial:

“Todos os anos têm um mês de Abril e todos os meses de Abril têm um dia 25. Porém, o dia 25 de Abril de 1974 foi um dia especial para os Portugueses. Porquê? Porque o País e os seus habitantes voltaram a

⁷³ Esta temática tem sido olhada com alguma atenção por Figueiredo (2006) que revela alguma nostalgia por não a ver tratada com o merecido reconhecimento pelos conteúdos que dela emergem. Segundo a mesma autora, embora seja notória a adopção da temática por vários autores da Literatura para crianças e jovens, que, numa perspectiva mais ficcional ou mais informativa, têm como objectivo despertar nos leitores a curiosidade por assuntos que procuram o confronto com a “verdade” em que a aprendizagem sobre conteúdos histórico-factuais de natureza histórica se configuram, escasseia, ainda, ao nível da “pesquisa um conjunto de livros de qualidade, que permita chegar a algumas conclusões sobre a útil parceria entre literatura e a História” (2006:12). A este nível sublinhe-se as recensões críticas de Sara Reis da Silva (2005), de Ana Margarida Ramos (2006) e do contributo de alguns artigos publicados na revista *Malasartes* (nº5).

viver em liberdade, depois de quase cinquenta anos de tristeza e de silêncio.

Eu tenho a certeza que em casa ou na escola já te falaram do 25 de Abril, mas não sei o que te disseram sobre o seu significado e a sua importância para a vida de Portugal. É por isso que vou contar-te uma história. Uma história pessoal como todas as histórias, mas que envolve muito do que é a minha memória sobre esse dia e sobre tudo aquilo a que ele veio pôr fim” (Letria, 2004a:5).

Este posicionamento em relação ao *repositorium* onde se localiza a informação historiográfica se, por um lado, parece contrapor-se à verdade histórica, por outro, aproxima-se muito da noção de ficção, enquanto fabricação fabular assente na invenção, fantasia ou imaginação, que se opõe a *factus* e realidade.

Por outras palavras, nestas obras a presença da história é efectuada a partir da visão do narrador que, ao longo do texto, faz intervenções sobre o mecanismo de transmissão dos conhecimentos nesse âmbito, espelhando características de uma determinada cultura que pode alhear-se dos marcantes fenómenos histórico-factuais e que, por isso, necessitam do reforço dos seus significados. Para isso as construções ficcionais de historiografias podem ser vistas como ferramentas complementares para a refiguração do passado meio adormecido, trazendo-o à superfície da memória de uma forma consciente, que se revela pela sua inclusão no centro da narrativa e tornando-o presente por meio de um discurso.

Esse universo refigurado por um incessante recurso à memória que mostra e deixa transpirar uma técnica de imitação verista trespassada por inúmeras convicções assumidas por um narrador mundivivente, imprime à obra um mecanismo de observação do passado que ajuda a tornar presente os factos narrados para que adquiram um estatuto de verdade e mantenham presentes certas ideias e comportamentos humanos:

“Eu sei que nesse dia tu ainda não tinhas nascido e que, se calhar, os teus pais ainda nem sequer se conheciam. Mesmo assim posso dizer-te que esse dia foi feito a pensar em ti e em todos aqueles que viriam depois, porque aqueles que o fizeram não queriam que os Portugueses

vivessem sem liberdade e sem o gosto de serem portugueses” (Letria, 2004a:6).

A verdade é uma criação humana fruto da transmissão de saber que fabricam modos de ser, de pensar, de agir e desejos de poder vir a ser de outro modo. Assim, a compreensão da realidade é a verdade proferida que, ao tentar explicar a experiência humana ao longo do tempo, define as leis e as regras de permanência numa construção obtida por via do esforço incessante baseado nos ideais e valores que passaram a ser marcos de referência intemporais na coexistência dos homens com os outros.

É a partir da reconstrução cultural das mensagens dominantes deixadas pelo exercício do “agir comunicativo” (Zan, 1994:89) que o narrador pretende veicular as reflexões e as significações da *Revolução dos Cravos* aos mais novos. A veiculação dessas reflexões não pressupõe apenas uma mera recepção de um conteúdo da historicidade nacional, mas, numa acepção mais ampla, pretende que seja geradora de efeitos cognoscitivos e comportamentais contínuos:

“O 25 de Abril é sinónimo de liberdade, mas a liberdade, como as plantas e as flores, acaba por murchar se não as regares com frequência” (Letria, 2004a:6).

Assim, a advertência para a acção ultrapassa o fundamento da compreensão sobre concepções de âmbito subjectivo de implicações práticas, que passam pela interpretação da realidade do passado. Sobretudo, contesta a adopção de noções cristalizadas, apáticas e inactivas, redutoras da função intelectual e humanista que se supõe poder ser incrementada por via da literatura, mas que não se esgota aí, bem pelo contrário, deve ser impulso para o desenvolvimento de uma dinâmica pessoal de vivência e propagação do ideário de liberdade, localizada num tempo situado cronologicamente, revelado numa “duração profana” que é um “começo”, um “acontecimento” que “constrói, deste modo, a «história», a série de «acontecimentos dotados de um sentido», bem diferente da sequência dos gestos automáticos e sem significação” (Eliade, 2004:491):

“Se tal não acontecer, serão apenas datas condenadas ao silêncio dos livros de História, sempre à espera que alguém se lembre de perguntar: Que dia foi este? Por que razão havemos de festejá-lo” (Letria, 2004a:7)?

O pressentimento do carácter precário da perpetuação das acções humanas origina a necessidade de desenvolver nos receptores a consciencialização de determinado universo simbólico, com as suas inerentes especificidades, tentando assegurar por esta via o entendimento de cultura como modo de vida que reflecte uma visão do mundo ou ideologia, sendo os textos literários de ficcionalização historiográfica construídos para serem *orientatio* (Eliade, 2004:458) de descoberta e de divulgação.

“Mas, como uma data em si mesma vale pouco, é preciso que eu te fale daquilo que lhe deu origem, que te conte a maneira como se vivia em Portugal antes da saída dos militares para as ruas, com cravos nos canos das espingardas e uma grande esperança por detrás do sorriso. É disso que te falarei a seguir” (Letria, 2004a:7).

Hannah Arendt (1995:28-29) dissertando sobre “Verdade e Política” compreende que os modos de comunicação e pensamento que têm a ver com verdade se apresentam como uma tirania na medida em que não têm em conta as opiniões dos outros, quando o que subjaz a essa atitude marca todo o pensamento estritamente político. Ora, as construções ficcionais historiográficas tratam a problemática histórica com a liberdade inerente ao âmbito da ficção, requestionando as versões tradicionais da identidade colectiva e preenchendo os espaços em branco do passado, cujo discurso histórico oficial permitiu preencher. Assim, num processo de fabricação ficcional da história, permite revisitações ao *thesaurus* da memória cultural no lugar onde persiste uma certa opacidade da verdade:

“O verdadeiro processo de formação de opinião é determinado por aqueles em lugar dos quais alguém pensa e usa o próprio espírito, e a única condição para esse emprego da imaginação é a de ser desinteressado, estar liberto dos seus interesses privados” (Arendt, 1995:28).

Assim sendo, o narrador não se encontra sozinho. Formula um parecer que tem em conta os seus próprios interesses e pressupõe tocar os interesses do grupo ao qual pertence e com quem tem uma atitude de responsabilidade na prossecução dos ensinamentos essenciais oriundos das suas opções intelectuais, base do exercício de uma cidadania de vertente pedagógica que efectiva ao nível da selecção destas componentes temáticas, junto dos destinatários preferenciais.

Em *O dia em que mataram o rei* (Letria, 2007d), o autor constrói uma representação da situação ou acontecimento consubstanciado no texto, colocando o narrador numa posição onisciente e participativa numa cadeia genealógica que mais não é do que “uma teia de construção imaginativa” (Melo, 2004:132), que visa organizar múltiplas informações históricas, tornando-as acessíveis à compreensão dos leitores.

“Já passaram muitos anos, mas continuo a lembrar-me daquele primeiro dia de Fevereiro como se tivesse sido ainda ontem. Eu tinha 10 anos e estava no Terreiro do Paço com os meus pais a ver a família real chegar de umas férias em Vila Viçosa. Nada sabia das crises políticas e dos conflitos que opunham os republicanos aos defensores da realeza, mas sabia, porque o ouvia da boca do meu pai, que havia pobres muito pobres e ricos muito ricos, e que a família real estava no grupo dos segundos, o que provocava muito descontentamento no povo. Era tudo o que eu sabia, e nem sequer tinha idade para querer saber mais, porque o tempo, para mim, era de brincar (...)” (Letria, 2007d:4).

Por vezes, a construção destas representações obriga a que o autor impregne a escrita com as suas intenções, convicções, tendências e o real passe a ser representado e percebido pelo leitor, que organiza as suas representações mentais sobre o que leu. Desta forma, o leitor terá de partir das palavras de um texto para os mundos do texto, descodificando acções e símbolos e reconstruindo os estados mentais de pessoas textuais que lhe oferecem retratos do passado de forma singular, disponíveis e decompostos para serem acessíveis à percepção dos sentidos.

Como podemos verificar no excerto anterior, as conexões às historiografias estão presentes: as circunstâncias espacio-temporais, a datação, o contexto e a natureza dos conhecimentos corporizados no narrador, apresentando-se o horizonte da história “real”. No entanto, a ficcionalização desses acontecimentos abre-se como um

“espaço de liberdade em que ele põe à prova a sua própria capacidade de modelação/remodelação dos sistemas simbólicos adquiridos. Como leitor de ficção, o consumidor da história torna-se consciente da impossibilidade de nós alguma vez podermos conhecer o passado como referente (...), como objecto último” (Caregea, 2008:5).

Através da ficcionalização historiográfica, o passado incorpora-se no presente e é por ele modificado. A construção de uma nova significação sugere que o seu receptor não é um aceitador passivo da informação contida na narrativa, mas revive a ficcionalização apresentada, envolvendo-se nas circunstâncias peculiares por ela apresentadas, assimilando a matéria da identidade colectiva que é ostentada e que será suporte para a criação da sua própria identidade. Neste processo a ficção ergue-se como “bellas artes, y merece a su vez todos los honores y emolumentos” (James, 2000:253), pois, perante o carácter evasivo da vida, surge para a organizar em permanente diálogo com o *outro*, já que a narração tem por objectivo que o *outro* possa integrar-se na história como parte da sua.

Esta construção da individualidade através da narrativa, pressupõe tempo, que é, para além da marca mais indefinida do modo narrativo, uma das suas componentes essenciais no modo de existir. Sobre isso trazemos à nossa reflexão *Tempo e Narrativa* (Ricoeur, 1984) por nele se dissertar sobre a correlação entre a actividade de recontar uma história e o carácter temporal da experiência humana que, longe de ser um acto accidental, é uma necessidade transcultural. Por isso, encontramos na narrativa *O Amor de Pedro e Inês* (Letria, 2005a), construção ficcional sobre um dos actos historiográficos que trespassa os tempos, elevando-se mitologicamente como referência emotivo-poética, pondo em causa uma colectânea de valores e regras até então instituídas nos meandros do poder régio, a abordagem ao que é o agir humano,

a sua semântica, a sua simbólica e a temporalidade, veículo que vai “fazendo seu labor e moldando a memória dos vivos” (Letria, 2005a:36).

“O tempo torna-se tempo humano, na medida em que é articulado sobre um modo narrativo e a narrativa atinge a sua significação plena quando se torna uma condição de existência Temporal” (Ricoeur, 1984:83).

Nesse sentido, as acções narradas numa obra literária têm o “poder (...) de projectar um mundo” (Ricoeur, 1984:129), sendo este lido na permanência do devir e presença motriz transtemporal marcada noutras intertextualidades de onde emerge a re-presentação do narrado:

“O tempo (...) fez questão de segredar aos poetas o valor desta história de amor. Camões celebrou-a no Canto III de *Os Lusíadas* e António Ferreira inspirou-se nela para escrever a *Castro*. Outros houve e continua a haver em Portugal que fazem questão de celebrar por escrito este amor sem igual. A tragédia dos dois amantes continuou a fazer o seu caminho, conquistando poetas e dramaturgos de muitas pátrias e de distintas épocas” (Letria, 2005a:36-37).

Há algo de secreto escondido por trás dos acontecimentos que a ficção historiográfica faz questão de manter na actualidade temporal como se se tratasse de uma espécie de equilíbrio divino da justiça, que vence mediante a presença na ficção literária. E assim encontramos no lugar deixado pela facticidade histórica algo com tonalidades aproximadas ao contrafactual que pela sua excepcionalidade e unicidade ganha no estatuto simbólico a imortalidade, corporizando-se em modelizações que o encontro do *outro* toma como referência ideológica, transgressora e guia de conduta humana.

“Todos se deixaram render ao brilho trágico deste amor que nasceu para ser eterno. Pedro e Inês tornaram-se um dos grandes mitos de amor de toda a História. (...) Os amantes que visitam a Quinta das Lágrimas sabem-no bem, porque anda no ar um perfume de saudade e sofrimento que a chuva e o vento não conseguem apagar” (Letria, 2005a:37).

No enlace que a historicidade efectua com a poesia, contextualizada num radical de revisitação espacial, uma forma de fascinação surrealista descreve os efeitos sinestésicos literaturizados com base na realidade. Nasce, desta forma, o simbolismo da liberdade estética e a concentração reflexiva deixada por muitos anos de meditação sobre a factualidade, que se metamorfoseia e ganha novo estatuto literário, porque as concepções que se originaram a partir das acções materiais realizadas pelo humano ser, ascendem a patamares percebidos apenas pela imaginação ou pela espiritualização dos dados obtidos e transformados no *mito do Amor*⁷⁴.

Assim, o mundo aparece formatado numa nova narrativa por onde deambulam outros seres que, tendo sido receptores da ficcionalização historiográfica, com ela interagem, gerindo as tensões inteligível/sensível, real/imaginário, científico/impressivo, objectivo/subjectivo provocadas pelo reconhecimento dos vínculos criados pela junção factual/ficcional. E se “há dias sem história e outros que ficam na História” (Letria, 2007d:24), destes últimos são deixadas evocações como aquelas que se registam em *O Terrorismo Explicado aos Jovens... e aos Outros* (Letria, 2002) em que o *eu* narrador examina o passado retrospectivamente, inferindo sobre as reacções dos leitores ao momento *representado*:

“Eu sei que, desde 11 de Setembro, tu viste, várias vezes ao dia, as imagens do terror vindas dos Estados Unidos e até imagino que elas tenham povoado, numa noite ou noutra, alguns dos teus pesadelos” (Letria, 2002:10).

Enquanto descreve o contínuo de verosimilhança tratado ficcionalmente, o narrador espera que o destinatário seja seu interlocutor de confiança e subscreva com o seu campo de visão a experiência pessoal do narrador. Por isso reitera que ele viu “várias vezes ao dia” e, conseqüentemente, espera-se que tenha elaborado uma representação das relações que estabeleceu com a

⁷⁴ Este mito define-se na acepção em que estamos a dissertar: “c’è un mito che rende particolarmente vivide l’immaterialità e la trascendenza dell’amore. Mentre le divinità sono personificate attraverso involucri carnali umani o animali, ecco un dio che, in seguito a singolari circostanze, si trova per sempre privato del corpo” (Morel, 2006:51).

vida efectiva. Daqui resulta a criação de uma ideologia que, confirmando-se em afinidades plurais, cria uma comunidade de partilha do mesmo ideário cultural.

As construções ficcionais historiográficas de José Jorge Letria constituem um marco de grande aproximação com os outros e reflectem uma vontade intrínseca, motivada por um sentir responsável muito próximo do exercício de um comprometimento com a noção de cidadania, em que o narrador ocupa sempre um lugar hegemónico: o do sábio. E este corporiza-se com um abrangente estatuto de conhecimento que, para além de reflectir o conhecimento profundo do homem comum, percebe bem as suas lacunas e, por isso, ajuda-o a superar as dúvidas, o desconhecimento, oferecendo-lhe a sabedoria organizada e simplificada, humanizada e embrenhada de imagens facilitadoras da apreensão dos ideários da verdade.

O papel do sábio é, portanto, o de ajudar os outros a recuperarem a memória da verdade esquecida, trazendo-a à superfície do entendimento, gerador de mudanças cognoscitivas substanciais, assumindo-se como o homem do *Mito da Caverna*, capaz de conduzir aqueles que desejem superar o seu estado de acomodação ao estado de ignorância em que se encontram.

Por outro lado, ao ficcionalizar enredos de conteúdos muito retrospectivos convoca-os como modelos de conhecimento que contêm matéria necessária à humanização do mundo, onde valores opostos se identificam para que a denúncia da injustiça, do desamor, da morte, da crueldade, da tirania, do uso e abuso do poder sejam compreendidos como lições assumidas e apreendidas. Estes conteúdos desenham-se narrativamente em ficções que oscilam entre o verosímil e os mundos possíveis, sendo visível a intencionalidade pedagógica que neles se harmoniza em consonância com os objectivos do grupo que comanda o sistema educacional, que é fundamental para que determinados ensinamentos perpassem para a estrutura social.

No livro *A Ecologia Explicada aos Jovens... e aos Outros* (Letria, 2003) o que acabámos de referir encontra-se bem explícito no capítulo introdutório:

“ (...) é mais um título de uma colecção destinada a defender os valores da cidadania numa sociedade perturbada por dúvidas assustadoras e por um inquietante vazio de valores” (Letria, 2003:14).

O conceito de educação que, obrigatoriamente, se encontra inerente à abordagem das obras que explicitam a emergência de valores e cidadania, onde se incluem, para além das já referidas, *A Cidadania Explicada aos jovens... e aos Outros* (Letria, 2000d), *As Religiões Explicadas aos Jovens... e aos Outros* (Letria, 2001a) ou *A Violência Explicada aos Jovens... e aos Outros* (Letria, 2000a) é-nos importante porque mostra-se passível de ser utilizado na abordagem histórica, porquanto confinam a identificação do espaço da educação, mediado pelos mecanismos literários disponíveis, como um espaço de *Poder*, onde é possível ver concretizados os pressupostos orientadores do sujeito em torno da esfera dos valores que regem a estrutura socioeducativa onde se insere.

Embora não venha a propósito neste momento aprofundarmos esse vector de análise, registamos a intencionalidade referida sobre as narrativas que temos vindo a incluir no nosso estudo, permitindo-nos deixar corporizar na figura do narrador mundivivente, para além do papel de sábio, o de mestre por “não perder de vista a importância de ser guia do outro, não carecendo para tanto de muito falar (...)”, mas dominando “a arte de indicar assuntos (...) de tal forma que o discípulo se sinta por si recriado para melhor caminhar no seu aprofundamento pessoal e na própria sabedoria” (Araújo, 2004a:31).

Desta forma, construindo ficcionalmente historiografias, colocando-se por norma num estatuto de mestre que enfatiza o tom aproximativo-coloquial para nunca perder de vista os seus interlocutores, o narrador busca, consciente ou inconscientemente, uma releitura dos elementos que seleccionou, ordenou, reconstruiu e reinterpretou para o quadro de reflexão que melhor dá conta da natureza real das ficções, regidas pelo seguinte axioma:

“Solo la realidade es auténticamente ficticia pues solo las ficciones son auténticamente reales (o realmente auténticas)” (Calvo, 1994:39).

O tratamento das temáticas verosímeis no mundo da ficção arrasta consigo posições particulares do autor, tais como a sua memória pessoal, a sua consciência, o seu livre arbítrio nas opções individuais tomadas, a sua subjectividade e ideologia. De algum modo, faz chegar aos leitores hipóteses de poderem armazenar “la enciclopedia del mundo real” (Dolozel, 1994:21) e

adquirir a enciclopédia ficcional na formulação de inferências válidas e significados implícitos dos textos. Para tal, nos enredos ficcionais, as personagens executam exercícios de observação presencial, dando conta dos movimentos construídos com a notoriedade dos “instantes que podem mudar as (...) vidas para sempre” (Letria, 2007d:31):

“Eu estava lá, eu vi, e foi por isso que decidi contar-vos o que testemunhei naquele dia, sem falar dos maus nem dos bons, de heróis ou de assassinos. Cada um que decida por si, sem nunca pensar que os acontecimentos devem ser vistos à luz da sua época e dos valores que são de todos os tempos” (Letria, 2007d:31).

Sem dúvida, que o principal elogio das construções ficcionais encontra-se aqui definido. A participação activa no trama histórico-factual é doado pelo apontamento axiológico que preenche a visão e dele se enraíza na edificação da memória, não como um espaço estático e residual, mas constituído por impulsos interiores, radicados numa apetência dinâmica para o “ *fingir* ”, ou seja, “dar existência ideal a lo que realmente no la tiene” (Abad, 1996:161). E a reactualização dos acontecimentos narrados depende de uma hermenêutica centrada na absoluta liberdade que radica no receptor, representante dos princípios e ideologias dominantes numa determinada época histórica. Por isso, os textos literários que recuperam alusões do passado, são apresentados com semelhanças que lhes conferem o estatuto de verosimilhança para que, dominando-o, o leitor possa exercer os acordos convencionais que advêm da dos paralelismos entre os mundos reais e históricos e os mundos ficcionais.

Os sentimentos e as ideias que resultam da análise do fictício adquirem força a partir do resgate que se faz das ideias e dos sentimentos provenientes da praxis efectuada no mundo real, que é detentor da possibilidade de influenciar, em maior ou em menor medida, o ambiente intelectual e moral em que a obra vai ser divulgada.

É isso que move o autor de narrativas ficcionais historiográficas. Não sendo um historiador, acredita que a arte que impregna nas ficções possibilita o diálogo individual e criativo com a história, oferecendo a maneira de construir os elementos essenciais de uma identidade própria, despertando a

comparação crítica com o passado, tentando compreender o labirinto de hipóteses que se levantam sobre cada *verdade*. E, tal como afirma José Jorge Letria, há

“sempre, pelo menos, dois rostos para cada verdade; e a verdade, que, se calhar, é coisa que não existe, é apenas uma forma de ajustarmos os factos àquilo que pensamos e desejamos” (Letria, 2007d:28).

2.2.3. A voz do narrador numa perspectiva de comunicação

Anteriormente afirmámos que o tratamento de temáticas associadas ao mundo empírico e histórico-factual trazem ao mundo ficcional o posicionamento reflexivo e crítico do autor, que, através da voz⁷⁵ de um narrador, oferece aos leitores alguns olhares particulares que intentam direccionar, alertar, fazer reflectir sobre problemáticas oriundas do mundo real.

Com efeito, convocando a este lugar do nosso trabalho algumas considerações sobre a função da voz do narrador nos textos que formam o *corpus* textual base desta dissertação, não pretendemos aprofundar questões que se prendem com a gramática do narrador e seu posicionamento face ao texto ou ao autor. O que não podemos deixar de notar é a função desse narrador como “chamamento” do leitor no alertar para tópicos que emergem dos textos a que nos reportamos, considerando-os imprescindíveis ao entendimento dos valores ético-formativos e ao despertar crítico e reflexivo das consciências infanto-juvenis.

As construções ficcionais bio-historiográficas e os textos que visam promover a compreensão dos valores ético-morais da contemporaneidade escritos por José Jorge Letria destacam-se por uma interlocução muito próxima dos destinatários⁷⁶ preferenciais, localizando-se numa relação de cumprimento

⁷⁵ Todo o texto narrativo possui a “mediação de um narrador: a voz do narrador fala sempre no texto narrativo, apresentando características diferenciadas em conformidade com o estatuto da *persona* responsável pela enunciação narrativa, e é ela quem produz, no texto literário narrativo as outras vozes existentes no texto – vozes de eventuais narradores *hipodiegéticos* e vozes de personagens” (Silva, 1994:759)

⁷⁶ Apraz-nos esclarecer, convocando as diferenças entre “receptor, destinatário, leitor” abordadas por Vítor Manuel Aguiar e Silva (1994:304-313) que a acepção de destinatário a que nos referimos é aquela em que

de um “ofício” que busca nos sentidos deixados pelas acções empenhadas dos modelos biográficos ficcionalizados e dos instantes anexados à historicidade humana, a essência da missão de os “dar a conhecer”, assumindo-se na revisitação da memória como espaço projectivo e multiplicador de uma intencionalidade quase messiânica, enunciado em *Zeca Afonso e a Malta das Cantigas* (Letria, 2002f:9-11):

“Disse-vos que um dia vos contaria uma história que aconteceu antes de vocês nascerem, num tempo muito difícil e incerto. É o que vou fazer em seguida, como quem remexe num velho álbum de fotografias sem temer o que a memória, em exercício de revisitação, pode trazer à superfície. (...) “Disse-vos que um dia vos contaria como tudo se passou, mas fui adiando, mas fui atrasando o cumprimento desse dever, sem consentir, porém, que o esquecimento apagasse o melhor dessa memória”.

E, contrariando algumas vezes o olhar que reduz o livro a um simples objecto de prazer, encontramos um narrador/mestre que se exercita no seu poder junto dos leitores, acreditando que, por uma intervenção coloquial da interpelação, se aproxima dos seus interlocutores:

“Suponho que os meus leitores sabem como são os gatos. A curiosidade é o que têm, ao mesmo tempo, de melhor e de pior. É boa porque os leva a interessarem-se pelas coisas e pelas pessoas e a observarem-nas incessantemente, e é má porque, com frequência, faz delas intrusos no espaço que pertence a quem desejar estar só para pensar ou para escrever” (Letria, 2006a:4).

Acreditando também que é capaz de incrementar o desenvolvimento de competências especializadas para (re)memorizar, analisar, aprender, reflectir, esclarecer os conteúdos do livro, espaço de vidas modelares, de momentos correlacionados com o mundo histórico-factual, lugar de reflexão e de aprendizagem que se reactualiza em todas as épocas pela visão de que os

este se identifica “com o leitor pretendido ou o leitor visado (...), isto é, com o leitor que o emissor tem em mente, ao escrever um texto”.

valores ético-formativos acompanham o desenvolvimento da humanização de cada ser, esse narrador assume-se como voz que guia e orienta as atitudes reflexivas de abertura ao mundo.

A “multiplicação de vozes” (Letria, 2002b:35) que este narrador sustenta centra-se, sobretudo, numa “missão que, para além d[o] cultural”, (Letria, 2002b:53) torna-se visível por “uma forma de estar na vida, obedecendo a valores, princípios e causas” (Letria, 2002b:52).

Posto no lugar, talvez ainda não do leitor comum, mas daquele que abeira do adulto/mediador em jeito de quem necessita de se iniciar na abertura ao mundo que ainda não consegue explorar sozinho, o narrador que se coloca em “situação comunicacional (ou seja, a compreensão histórica do texto como fazendo parte de um sistema sociocultural de intercâmbio de informações e sentidos” (Buesco, 1998:39), tem o ofício de testemunhar a “arte de viver”, a “arte de ser” e de “poder vir a ser”.

E essa atitude comunicacional dá-se a ver pelo seu posicionamento frente a um destinatário específico, “meditando-se, inquirindo-se, sondando-se, envolvendo o leitor” (Carvalho & Jesus, 2009:92), configurada numa linguagem que, possuindo um determinado conteúdo proposicional, permite ler o lugar do Eu e do Outro:

“Claro que nesta história que tenho vindo a contar-te faltam pormenores, datas e nomes que os historiadores consideram importantes. Mas este não é e nem quer ser um livro de história. É apenas uma forma de falar daquilo que tu se calhar não sabes e que é importante para compreenderes o que foi, como aconteceu e que objectivos tinha o 25 de Abril, que nós não queremos que seja apenas mais um feriado no nosso calendário” (Letria, 2004a:28).

Nas primeiras páginas de *Galileu à Luz de uma Estrela* (Letria, 2009a:6) embora a narração assuma um formato de aproximação encantatória, focalizando-se no conhecimento da aceitação de elementos antropomórficos no universo infanto-juvenil, ainda assim parece, em certos momentos, desprender-se a voz atenta e assumida de um outro narrador, que se encorpa e humaniza e que nunca perde de vista as reacções dos destinatários preferenciais:

“Neste momento, imagino que estejas já a perguntar o que faz aqui uma estrela a tentar conversar contigo e quem é esse homem muito especial cuja história eu anunciei que queria contar-te” (Letria, 2009a:4).

É claro que estas observações laboram no sentido de intervir no fluxo da leitura, fazendo um enquadramento significativo em torno do paradigma invocado nunca deixando de dar visibilidade aos leitores que se convocam como interlocutores no processo de “cooperação interpretativa” (Eco, 1985).

De narrador que tem de tomar decisões frente ao seu auditório -“Vamos ao que importa” (Letria, 2009a:6) -, indagador das questões que presente trespassarem nos leitores – “E como foi que o conseguiu? Excelente pergunta” (Letria, 2009a:6) – aponta a atenção para o objectivo que o traz à aproximação do leitor:

“Fixa, pois, o nome: Galileu Galilei. Eu sei que nunca irás esquecer e até acredito que tenhas um dia vontade de o dar a um gato ou a um cão de que muito gostes, para, desse modo, homenageares o grande cientista” (Letria, 2009a:6).

Ao posicionar-se como mediador/mestre o seu estatuto norteia-se pela perspectiva que evoca em torno de um tema central, emergindo da sua atitude interventiva

“uma forma de transmissão da [sua] ideologia [pela] utilização de determinados códigos estético-literários, exprimindo, por um processo de semiotização directa ou indirecta, a ideologia pretendida” (Pires, 2005:66).

As intervenções do narrador são frequentes nas construções bio-históricas de José Jorge Letria, surgindo ao nível das marcas de subjectividade. De facto, ao percorrermos a obra literária de que temos vindo a falar, a eleição das personagens que vão suportar as construções ficcionais biográficas ou a sua interacção nos momentos de que dão nota as construções ficcionais históricas “são reveladoras do seu posicionamento afectivo perante ela[s]” (Pires, 2005:295). Em *Amadeo e o mundo às cores* (Letria,

2007) percebe-se que a eleição desta personagem se configura numa perspectiva dinâmica e ascendente de poder equacionar as dimensões fecundas do sonho na origem das ideias, que “num país de ideias antigas” (Letria, 2007:13) se torna impeditivo de “olhar as coisas de modo diferente, de uma forma que faz perguntas em vez de dar respostas e que nunca se conforma com o que é banal e medíocre” (Letria, 2007:14).

Configurando-se na mesma perspectiva, *O Menino que se apaixonou por uma guitarra: Carlos Paredes* (Letria, 2008c:25) fixou os

“olhos nas águas do Tejo e no livre e rebelde voo das gaivotas [pensando] (...) que o seu lugar era a cidade e no país que tanto amava e que tão pouco soube ou quis fazer por ele”.

Nestes casos, o narrador onisciente apresenta apontamentos da sua relação subjectiva com as personagens destacadas, demonstrando que

“tudo sabe da história [e] faz questão que o seu conhecimento e, conseqüentemente, a sua autoridade fiquem bem demarcadas. (...) Só o facto de ser onisciente dota o narrador de uma faculdade singular que se transforma em autoridade: a capacidade de percorrer o que está para além da acção” (Pires, 2002:22).

Sem dúvida que a função⁷⁷ que o narrador dos textos sobre os quais nos temos vindo a debruçar estabelece com os seus destinatários é a “fonction de communication” (Genette, 1972:262), que envolve uma função fática que, por sua vez, clarifica aspectos como o contacto com o seu “auditório” e age sobre o leitor, sobretudo quando se encontra numa situação de testar ou de dar testemunho, veiculando uma relação afectiva, intelectual, moral ou ideológica:

“Perdoe-me o leitor dizer que o fiz sem remorso, mas a verdade é que, com todos os castigos, privações e maus tratos que me fez passar, não me ocorreria, sinceramente, outra maneira de acabar este episódio que,

⁷⁷ O narrador é possuidor de diversas funções que contribuem para a sua caracterização. Uma das suas principais funções é narrar. Aguiar e Silva (1990), Carlos Reis (2000), Ball (1984) reconhecem-lhe essa função.

à fé de quem sou, foi dos mais duros de toda a minha vida” (Letria, 1992:22).

Em *Nouveau discours du récit*, Genette (1983) aponta a “fonction ideologique” como os contributos dados pelo narrador na forma como efectiva a sua intervenção, no tipo de comentários explicativos que são intrusivos aos textos. A voz do narrador que se ostenta nos textos de José Jorge Letria é, sobretudo, e para além da acepção de Genette, uma voz que alerta, que critica, que aponta caminhos, que se preocupa com os efeitos do seu discurso no leitor e que lhe dá com frequência sinais de como o inclui no seu ideário de modificação de certo estado de coisas:

“Por isso vos faço hoje este relato como quem deixa as lembranças que tem em testamento, meus ouvintes e meus leitores” (Letria, 1992:10).

Esse testemunho que deixa como herança é a dimensão ética, não na perspectiva de apresentar a oposição “ético/não ético” ou a necessidade de observar os efeitos da sua voz narrativo-poética sobre o leitor, mas na dimensão proposicional ético-formativo que se expande pela reflexão, compreensão e conhecimento que o contacto com os textos apresentados pressupõe.

Na terceira parte do nosso trabalho relativa a experiências de leitura concretizadas em contexto lectivo daremos nota de alguns resultados que confirmam a pertinência desta perspectiva do narrador e evidenciaremos os seus efeitos no alargamento da compreensão sobre a visão dos mundos textuais correlacionados com o mundo real, nos leitores.

2.2.3.1. Do narrador/mestre ao discípulo/leitor

Os leitores de que falámos são, na acepção de Phelan (1996), os leitores verdadeiros de carne e osso, os leitores hipotéticos do autor para quem ele escreve a sua obra, acreditando nos efeitos provocadores daquilo que diz. Os textos que escreve não pedem, por isso, “ao leitor que adoeça (...) e fique incapaz de distinguir o sonho, recordações e realidade” (Eco, 1997:43). O

narrador acredita na “acção previsional que o texto procura exercer sobre as previsões do leitor” (Eco, 1993:126), dando-lhe sinais dialógicos que concretizam pela compreensão da “língua natural em que o texto está escrito” (Lotman, 1978:62) e, necessariamente, dos restantes códigos que se cruzam para que o texto seja reconstruído na “passagem do autor ao leitor” (Lotman, 1978:62).

O leitor das construções ficcionais bio-historiográficas que José Jorge Letria dá a conhecer será português como confirmamos em *O meu Primeiro Portugal* (Letria, 2008:56):

“Eu chamo-me Portugal e sou a tua casa e a tua pátria. Enquanto eu existir, nada deves rezear. Se te apetecer, podes apenas chamar-me Pátria, porque eu sou, ao mesmo tempo, teu pai e tua mãe”.

Confirma-se o acolhimento materno-paternalista dum narrador que conta com um destinatário que com ele partilha ou deve passar a partilhar um conhecimento geracional que dá enfoque à história pátria, aos acontecimentos que se destacaram nesse espaço psico-social onde se insere. A sua intervenção no texto é uma espécie de apelo ao reconhecimento de todas aquelas personagens que ergue no labor da sua escrita, a fim de que sejam reposicionados na memória, lugar onde é possível contemplar e registar a sua acção no espaço “Pátria”, tal como desenvolveremos com mais pormenor no capítulo 3 deste trabalho.

Não raras vezes, o narrador procura responder a questões ou esclarecer dúvidas que imagina serem colocadas pelo [seu] possível leitor, inclusivamente referentes ao decurso ou às estratégias usadas para dar a conhecer mais claramente uma narrativa, tal como é evidente na construção ficcional biográfica *António e o Príncipezinho* (Letria, 2004c:14):

“Uma história de aviões e de aviadores devia terminar com um afundamento nas águas do mar, de um mar qualquer, em guerra ou fora dela. Porquê? Porque depois desse fim trágico nada mais resta. Só a espera dos que ficaram em terra, só a esperança dos que esperam ver

regressar do meio das ondas, são e salvo, aquele que todos davam já como perdido.

Esta história é diferente. Não acaba assim. De certa maneira começa onde todas as outras deviam acabar”.

Por outro lado, ressalta neste exemplo um narrador que reconhece alguma habilidade leitora por parte dos seus destinatários preferenciais. O domínio de alguma competência na observação da organização narrativa causal, habitualmente reconhecidas pelo leitor, também se evidencia no último parágrafo do excerto citado. Este facto alarga ainda mais os laços de afectividade entre o narrador e o leitor, na medida em que o primeiro entende que o segundo, pela sua capacidade de interlocução, possa vir a ficar mais habilitado no conhecimento das estratégias de construção e organização do texto.

No caso a que nos referimos, ainda é possível inferir que se o narrador reconhece o leitor como um parceiro com quem combina as estratégias do relato narrativo, subtilmente poderá estar a querer introduzi-lo na arte de narrar, preparando-o para poder vir a dar continuidade a um provável pressuposto de que, através da escrita, o processo ético-formativo veiculado pela literatura não cessará. Tal como indaga Guimarães (2003:4),

“[n]ão vive a literatura (...) «equipada para a vida», construindo-se através da transmissão quotidiana? Não são [est]as histórias designadas para se multiplicarem (...)?

É mais que sabido: quem conta, acrescenta.

É talvez menos pensada e pouco repetida esta outra fórmula, que aqui propomos: quem conta faz crescer, multiplica”.

Através do que foi dito, o narrador encontra-se próximo do leitor, fazendo-o chegar não só à narrativa que os coloca em contacto, mas também a um plano de certa identidade se pensarmos que a partilha do conhecimento com um par que olha com familiaridade, que considera com potencial capacidade de efectuar, em tempo oportuno, a mesma tarefa de *dar a saber*.

“Se um dia te esqueceres de tudo o que te contei, lembra-te, pelo menos que Abril é todos os dias, desde que tu o queiras. Essa é a melhor homenagem que poderás prestar a quem o fez” (Letria, 2004a:39).

Esta estratégia cria uma grande empatia no leitor, cativa a sua atenção. A acção que executa junto desse aprendiz apodera-se do seu completo sentido, porque, muito embora a sua posição de supremacia, o seu comportamento é modelar e motivador – “[o]ra aí está uma excelente pergunta” (Letria, 2001:68) - para o desenvolvimento de atitudes reflexivas de abertura ao mundo dos outros onde também é participe.

Nessa interacção recíproca, sem dúvida que a linguagem é o principal instrumento de comunicação que os une, conseqüentemente, a linguagem que se afirma no registo escrito perpetua esse poder de transferir informação para lá do espaço e do tempo: “presta-se a transmitir o que lhe confiarem” (Benveniste, 1992:49) como é visível em *Aristides de Sousa Mendes – Homem de coragem*:

“A minha vontade – pensou o rapaz – era ser eu a escrever esta história e fazer com ela um livro, que é um sítio onde os heróis gostam de morar. Se o escrever algum dia, hei-de dedicá-lo ao cônsul Aristides de Sousa Mendes. Ele bem o merece” (Letria, 2004:50).

No entanto, as provas de relação de proximidade que o narrador estabelece com o leitor traduzem-se pela eleição de uma terminologia específica na forma de narrar, onde é comum o uso da primeira pessoa do singular, indicador da supremacia narrativa de que temos vindo a falar. Na maior parte dos textos que estamos a considerar a voz que narra encorpa uma personagem que é designada por “Pai”⁷⁸ que, no desenrolar do relato, vai interpelando o seu interlocutor (“filho”), como quem o aconchega no afecto e na necessidade de lhe dar os ensinamentos que considera essenciais à sua humanização e ao desenvolvimento da sua cidadania.

⁷⁸ O narrador “Pai” surge como “guia” organizador do pensamento e do conhecimento em textos como *Campos de Lágrimas* (Letria, 2000b), *Os Beatles contados aos Jovens* (Letria, 2001), *Salgueiro Maia – O Homem do tanque da Liberdade* (Letria, 2004d), *Elvis, o rei do rock* (Letria, 2007b), *A globalização Explicada aos Jovens... e aos Outros* (Letria, 2002a), entre outros.

Na perspectiva de Benveniste (1992) a linguagem que decorre da construção das personagens em interacção comunicativa é de tal forma “marcada pela expressão de subjectividade que não poderia funcionar e chamar-se linguagem se fosse construída de maneira diferente” (1992:49-57). Com efeito, as “pessoas” que emergem da interlocução são, na maior parte dos textos, um *eu* e um *tu, que*, não remetendo para nenhum conceito nem para um indivíduo, referem-se a “algo muito singular, que é exclusivamente linguístico: *eu* refere-se ao acto de discurso individual em que é pronunciado, e designa o locutor” (Benveniste, 1992:52), corroborando, por isso, para a atribuição de um estatuto de poder perante o leitor - o *tu*, o outro.

Se o uso frequente do “eu” poderia ser entendido, numa primeira abordagem, como uma voz de poder que provoca o distanciamento do leitor, sabemos que o cuidado com que o interpela, o esclarece e o encaminha para a reflexão sobre determinada temática, ou visão sobre uma construção ficcional bio-historiográfica, criam momentos de participação e cumplicidade em que o seu estatuto privilegiado se dilui em acto de afecto, pois doa generosamente a sua disponibilidade e o seu conhecimento organizado na mundivivência, emergindo um acto de altruísmo que só se pode ler na cumplicidade entre narrador e leitor:

“Disse-vos que um dia vos contaria esta história. Em escolas e noutros lugares pediram-me que o fizesse. Aqui fica, pois, uma parte daquilo que guardei para vos contar, com a satisfação e o orgulho de o ter vivido” (Letria, 2002b:12).

Se é certo que há uma distância de estatuto cultural a observar no narrador em relação ao leitor, alguns elementos da narrativa permitem, contudo, uma aproximação comparativa, senão mesmo uma identificação entre a escrita objecto de ficção e a realidade histórico-factual. O narrador em que o autor se implica é um “eu” que fala do universo experiencial e reflectido de José Jorge Letria e que

“se sente arrastado para a escrita e dominado por uma força estranha (...), [ou seja], um *médium* da linguagem, num intermediário de vozes,

de um «dizer que não lhe pertence». Parece, de outro modo, é que a linguagem deixa de ser um instrumento do pensamento para passar a constituir-se como o próprio pensamento em acção” (Carvalho & Jesus, 2009:95-96).

A intensidade com que chama a atenção do(s) seu(s) interlocutore(s) destaca discursivamente a visão de que a escrita pode ser o instrumento que eterniza determinados pressupostos ético-ideológico-formativos que são a força do seu ideário literário, porque dão a ver a verdade “ao rés do quotidiano vivido, dos acontecimentos onde a memória ancorou” (Seabra, 2003:16):

“Para te dizer a verdade, eu gostava muito que se escrevessem mais livros e mais peças de teatro e que se fizessem mais filmes sobre este tema [o 25 de Abril], pois não há coisa pior do que a guerra ou que uma doença do que esconder a verdade e pensar que, com o tempo, tudo se esquece e se apaga num golpe de magia” (Letria, 2004a:10).

Assim, todas as interlocuções efectuadas por este narrador/mestre, ou pelo menos quase todas, convertem-se em reflexões ou percepções ético-ideológicas seguras, explicitadas num ambiente em que a mestria da interacção entre narrador e aprendiz se localiza na charneira de uma relação de ensino/aprendizagem por via da linguagem:

“The principal code is language, since language is the most common form of social communication, and one particular use of language through which society seeks to exemplify and inculcate its current values and attitudes is the imagining and recording of stories. A narrative without an ideology is unthinkable: ideology is formulated in and by language, meanings within language are socially determined, and narratives are constructed out of language” (Stephens, 1992:8).

A voz que enuncia os conteúdos dessa linguagem é também a voz que dá enfoque ao poder da escrita e surge como instrumento da verdade que consiste num fenómeno intratextual que possibilita a construção de labirintos por onde o leitor pode caminhar de encontro à verificação das percepções do

mundo apresentado nos textos. No fundo, é esse leitor aquele outro que, vindo de um presente comunicativo, sobe a “carruagem de comboio sôfrego, com suas cores e seus sons, seu júbilo e sua melancolia, seu país ideal, planificado” (Cláudio, 2007) e é colocado ao lado do narrador em busca da verdade ampliada.

2.2.3.2. A voz ideológica do narrador: os juízos críticos

Anteriormente falámos do tipo de relação que emerge da comunicação entre narrador e leitor. Neste momento essa relação continua a manter-se, mas no plano por vezes eloquente, intencional e explícito da crítica incisiva à sociedade, ao poder político-ideológico dominante, sob o qual desfilam as personagens que encarnam a capacidade opositora, modificadora e transgressora às normas instituídas. É sobretudo devido a essa capacidade de debelar caminhos nunca antes percorridos que essas personagens atingirão a categoria de heróis ou ascenderão à condição de mitos, como veremos no capítulo quarto desta dissertação.

Desde já podemos conferir que as temáticas abordadas nos textos que estudámos contêm, para além dos juízos críticos explícitos, alguma sonoridade ora carregada de esperança nas sociedades vindouras, ora alguma nostalgia por não se ver reconhecido o esforço de todos aqueles que ousaram erguer-se na denúncia dos erros cometidos. É por esse motivo que se levanta a voz do narrador, num esforço dar continuidade às vozes que lhe sustentam a sua missão laboriosa de dar a conhecer os erros cometidos pela humanidade, baseados em princípios deturpadores dos valores ético-formativos, que não desiste em conquistar, denunciando-os:

“- A Inquisição é um tribunal terrível que persegue e mata as pessoas só por terem uma religião diferente da católica, que é a crença que eles querem impor ao mundo” (Letria, 2007a:14).

De facto, embora estejamos perante construções ficcionais bio-historiográficas os mundos que se revelam são tão correlacionados com a mundivivência histórico-factual que os juízos críticos do narrador assumem um

carácter verosímil logo entendido pela similitude com uma realidade que é urgente repensar, reflectir, esclarecer, tal como é evidente na construção ficcional biográfica de *Elvis, o rei do rock* (Letria, 2007b:14-15):

“Elvis nasceu e viveu grande parte da sua vida no Mississípi, um Estado onde houve sempre preconceitos dos brancos em relação à liberdade e aos direitos dos negros. Era um Estado onde os negros tinham sido escravos durante muitos anos e onde os brancos, apesar da derrota sofrida durante a sangrenta guerra civil, continuavam a achar que eram superiores aos negros”.

A visão atenta e irreverente do narrador face aos poderes totalitários que normalmente tentam ofuscar todos aqueles que ousam opor-se-lhes, assume-se especialmente pela denúncia da perseguição ideológica. O plano das ideias apresenta-se sempre como instância primeira a partir da qual se geram as maiores revoluções pessoais e sociais e, por isso, é sempre a primeira arena onde se debate a justiça e a injustiça, a guerra e a paz, a mudança e a estagnação, a persistência e a resignação. Sem dúvida que temos de sublinhar que é a este nível que a voz do narrador que percorre os textos de José Jorge Letria ecoa mais alto. Apresentando-se como metáfora primordial da mudança ideológica, as consequências que denuncia em *O Homem que tinha uma árvore na cabeça* (Letria, 2007c) poderiam tomar-se como as mesmas que percorrem toda a obra que estamos a analisar. Tenório, o homem a quem começou a nascer uma árvore na cabeça, é o homem que desperta para a realidade social, política e ideológica que o cerca com a qual não se identifica e com a qual se recusa a pactuar. Podia chamar-se Espinosa, Francisco de Assis, Zeca Afonso, Aristides de Sousa Mendes, Humberto Delgado, Da Vinci... e todos os outros que trouxemos ao nosso estudo por via das construções ficcionais bio-históricas. Aquilo que se exalta nesta procissão de representantes do messianismo ético-moral e ideológico é a liberdade, é a eleição livre de um modelo de pensamento que não se enquadra na norma⁷⁹ e

⁷⁹ Quando apontamos aqui a norma queremos adoptar a definição de Bolívar (2000:67) que considera a norma com “regras ou pautas de conduta que determinam o que se deve fazer ou não. Toda a norma pressupõe algum tipo de enunciado ou princípio valorativo, do qual deriva e ao qual se pode recorrer para

que por uma acção profícua de determinação vai abrir novos rumos à humanidade. É esta acção que distingue, segundo Lotman (1998:215) o homem e o que o faz “portador de uma biografia”. Francisco de Assis, Aristides ou os outros sobressaem da essência do homem comum pelo que adquirem pela opção do livre arbítrio do exercício de darem continuidade a um projecto individual de mudança social.

Iuri Lotman (1998:215) consideraria cada um “hombre con biografia” na medida em cada um por si abre caminho através da eleição da força de vontade, da tensão nas suas acções que lhe conferem uma conduta individual de tal forma singular que o narrador de que estamos a falar os aplaude, ajuizando amiúde o desempenho das autoridades governamentais face à cegueira promovida pelo abuso de poder. Tratando-se de uma narrador conhecedor do universo aceite pelo mundo infanto-juvenil, transfigura a sua voz em modelos afectuosamente predilectos das crianças, falando as coisas sérias de uma forma despreziosa sob a máscara identitária de um gato, de um pássaro, de uma tartaruga, de uma estrela ou de outro qualquer modelo que circunda o mundo humano e, por isso, auscultador dos vícios que o cercam:

Em *Mouschi, o gato de Anne Frank* (Letria, 2006a) o narrador é um gato que, ao longo de todo o percurso narrativo, vai denunciar a problemática da segregação nazi⁸⁰ como uma vergonha que, ainda hoje, a todos comove pelo horror e pela injustiça praticados:

“O meu nome é Mouschi e fui, durante dois anos, o gato de uma menina chamada Anne Frank. Só não passei mais tempo com ela e com outras pessoas que viviam escondidas num anexo com sótão em Amesterdão, porque uns dias vieram uns homens fardados que falavam alemão e tinham gestos e vozes ameaçadores e levaram com eles todos os que ali viviam em segredo”.

lhe dar razão. Por isso mesmo, não aceitar o dito valor ou princípio implica que se discuta a norma em questão. Perante os valores que costumam ser fins em si mesmos e que mantêm uma certa independência em relação às situações específicas, as normas – em geral – são meios ou instrumentos para se conseguirem determinadas metas, especificando o que se deve ou não fazer em circunstâncias concretas. (...) [As] normas têm um carácter (...) externo ou institucional”.

⁸⁰ Esta temática é reiterada em *Campos de Lágrimas* (Letria, 2000b) e *António e o Príncipezinho* (Letria, 2004c:14).

Por sua vez, “o pardal [que] gostava de espreitar para o quarto do filósofo [Espinosa] ” (Letria, 2007a:9) é a voz indagadora que, junto de “um homem que vive das ideias e para as ideias” (Letria, 2007a:11) a dada altura da narrativa é a voz que denuncia que ofereceram ao filósofo

“uma pensão anual de mil florins para abandonar a cidade e para levar para outro lugar as suas ideias consideradas perigosas e inconvenientes” (Letria, 2007a:18).

A crítica que este narrador proporciona anexa-se completamente à do *Homem que tinha uma árvore na cabeça* (Letria, 2007c), reiterando a persistência em dar a conhecer a perseguição devido a diferenças ideológicas como forma de crueldade que atira o ser humano para a solidão, para o exílio da pátria, para a solidão espiritual, factos que acendem uma visão crítica apoiada na análise de uma sociedade que participa na perseguição dos livres pensadores mais do que em observá-los como exemplos de transformação positivamente ascendente da realidade humanizada:

“Não se sabia ao certo quem eram essas pessoas, onde estavam, como se vestiam e que rosto tinham. Mas todos sabiam que elas estavam ali, mesmo ao nosso lado ou atrás de nós, de ouvidos à escuta para ouvirem tudo e tudo irem contar, desde que achassem que as opiniões podiam pôr em risco a segurança da ditadura. Ou seja, vivia-se num ambiente de terror, mas o terror não podia ser denunciado, porque quem o fizesse, perdia a sua liberdade” (Letria, 2004a:16).

Podemos também registar o que acabámos de dizer em *A Coragem do General sem Medo - Humberto Delgado* (Letria, 2008a:39):

“(…) chegou a casa com a notícia triste da sua morte. Deu-a em voz baixa à minha mãe, para eu não ouvir e não me pôr a fazer perguntas inoportunas, pois mesmo o que se dizia em casa podia ser escutado na vizinhança próxima e nunca se sabia quem lá podia estar”.

Sabemos que a função crítico-social, quantas vezes camuflada, foi sempre um instrumento ao serviço da literatura para se constituir a voz a que a voz material nem sempre conseguiu dar eco, a voz representativa daqueles a quem ninguém escuta, a quem silenciam ou que simplesmente não têm voz. É como arauto do despertar de consciências adormecidas que o narrador de *Zeca Afonso – o andarilho da voz de ouro*” (Letria, 2007e:25) surge:

“As palavras que iria escrever para cantar eram palavras casadas com o sofrimento dos que menos tinham. Zeca, que era ainda e só estudante, não queria ser apenas mais um cantor de voz maviosa e limpa. Queria ser também alguém capaz de usar a voz para acordar aqueles que o ouviam do sono resignado em que se tinham deixado cair sem quase se aperceberem disso”.

Ao denunciar os actos praticados por uma sociedade apoiada em alicerces fragilizados pela ausência de valores consistentes, o narrador aponta os males que devem ser ultrapassados, demonstrando a presença, dentro da sua função crítica, de “uma função didáctica que (...) revela preocupações de ordem ontológica e axiológica da parte do narrador” (Pires, 2002:63).

Tal como daremos conta ao analisarmos o ponto 3.3. do terceiro capítulo sobre os textos de José Jorge Letria representativos da compreensão dos valores ético-morais da contemporaneidade é sobretudo neles que observamos um narrador completamente incisivo na explicitação da denúncia e crítica político-social dos grupos onde se demarca a censura, a perseguição, a prática da injustiça, da desigualdade, da falta de boas práticas de humanidade no exercício de uma cidadania onde todos têm o dever de estar implicados. Encontrámo-lo, com alguma frequência com uma visão sagaz e irónica por detrás das personagens, que consideram a manifestação de opinião em contexto de rua, na *polis*, como um prática cautelosa com consequências previsíveis e temíveis:

“Não vão para a Baixa, porque aquilo anda tudo numa roda-viva por causa da política. É preciso ter muito cuidado com a política. Eu não vi, mas já me contaram” (Letria, 2008a:11).

Com efeito, o narrador que emerge nas construções bio-históricas de José Jorge Letria, apresenta-se como detentor de um profundo sentido ético. A sua condição omnisciente perspectiva uma visão social e individual onde se consagram os direitos que consignam a Liberdade, a Justiça, a Igualdade. Por isso, quando falamos da sua função de mestre na relação com o leitor podemos registar a sua crença que, pela interlocução que estabelece com os leitores, pode contribuir para derrubar a passividade colectiva capaz de gerar a inoperância da concretização da plena realização da pessoa, preconizada na Declaração Universal dos Direitos do Homem.

CAPÍTULO 3 - A hermenêutica das Ideologias na construção do Mundo

No capítulo 2 estabelecemos as relações entre Literatura e Ideologia, tentando delinear as pontes que permitem as conexões principais que, partindo das construções ficcionais bio-históricas de José Jorge Letria, se elevam aquando duma hermenêutica centrada nas componentes ideológicas de valoração oriundas da apropriação do mundo empírico e histórico-factual.

Sabemos que a apropriação do mundo de que falamos se efectiva na semântica dos mundos possíveis que as construções ficcionais proporcionam, agarrando-se à lógica de alguns enunciados relativos a um determinado mundo observado.

Os “mundos de ficção são ontologicamente incompletos” (Dolezel, 1996:14), porque possuem vazios onde cabem aspectos relativos às preocupações ideológicas do autor, aos princípios estéticos a ele associados, às características das personagens ficcionalizadas ou às acções correlacionadas com um determinado contexto histórico-factual, desenvolvidas numa demanda modelar e integradora de um certo sentido de missão, particular mas projectivo do social. Estas personagens, ao serem recriadas ficcionalmente tendo como base uma visão do mundo, evidenciam áreas de valorização ético-moral⁸¹ bastantes pronunciadas.

Em larga medida podemos afirmar que José Jorge Letria ao criar as ficções que incluímos no *corpus* textual a que se refere esta tese dotou de existência uma colecção de textos finitos com vazios determinados para que os leitores pudessem reflectir e construir conhecimento simbólico no acto interpretativo, sistematizando-o ao nível das ideologias e dos valores emergentes.

⁸¹ Pedro D’Orey da Cunha (1996:21-32), ao dissertar sobre “a clarificação dos valores” refere que estes são construídos pelo indivíduo de acordo com os seus interesses e a sua liberdade. Logo qualquer transmissão exterior de valores é ilegítima e impeditiva do desenvolvimento nos jovens do espírito crítico e da autonomia. Nesse sentido, julgamos que as construções ficcionais bio- históricas podem ser um potencial território de ajuda não só na percepção desses valores, mas também da sua hierarquização, pois por mediação do professor (tal como na segunda parte deste trabalho exemplificaremos) este tipo de textos podem ajudar a clarificar os valores em causa, trazendo-os à consciência dos leitores.

Segundo Dolezel (1996:23) os domínios concretos do texto representam o núcleo sólido da ficção, pois referenciam a macroestrutura do mundo. Embora este se possa apresentar por estratos em associação com os domínios de alguma indeterminação, a plasticidade das acções criadas pelo autor da ficção têm finalidades diversas, que vão desde a preservação da memória à criação de zonas de ambiguidade provocadoras da emoção ou da ampliação pelo conhecimento da visão do Mundo.

Com efeito, parece haver uma soberania estrutural dos mundos de ficção relativamente ao mundo real, regendo-se por leis específicas em que a transmissão de conhecimentos se regula pelo controle dos receptores e as suas interpretações. Desta forma, o texto ficcional não põe limites à imaginação do leitor, antes pelo contrário, desafia o processo criativo porque desafia os seus estereótipos. Podemos dizer que há uma espécie de “juego de la confianza y lógicamente de la identificación” (Lluch, 2006:208) que põe em interacção o autor, o leitor e a personagem dentro do triângulo narrativo, porque a “enciclopedia de ficción es el único almacén de conocimiento de los personajes de ficción; no tiene acceso a la enciclopedia do mundo real” (Dolezel, 1996:21). Todavia, pensando-se que os leitores, tendo uma área cognitiva mais ampla, para recuperarem o significado implícito do texto têm de incluir no seu armazém de conhecimentos aqueles que advêm da enciclopédia apresentada ficcionalmente.

Em *O meu primeiro Portugal* (Letria, 2008) o conhecimento sobre a formação e agentes transformadores de Portugal é ficcionalizado, assumindo-se a narração na proximidade dos destinatários preferenciais, isto é, criando-se um narrador que assume um corpo e um relato em que dá conta das influências que tiveram as histórias e lendas infantis na ampliação do seu imaginário individual:

“Quando eu era pequeno, tinha por vezes grande dificuldade em adormecer, mas havia sempre uma velha tecedeira ou camponesa de mãos endurecidas pelo trabalho da terra que me abria as portas do sono contando-me histórias e lendas que tinha aprendido com os pais e com os avós. Eram quase sempre histórias de mouras encantadas, herdadas do tempo em que os árabes eram senhores da Península Ibérica, antes

de eu existir, e lendas em que entravam lobos vindos das serras altas e agrestes. Acho que foi por ter ouvido essas histórias quando era ainda muito pequeno que cresci com o gosto de imaginar coisas raras e fantásticas” (Letria, 2008:13).

De facto, o narrador/protagonista deste mundo ficcionalizado equipa-se das componentes do mundo ficcional para se colocar numa posição de força potenciadora do conhecimento do mundo real povoado e geograficamente definido. Ao introduzir explicitamente os fundamentos das “*leyes de la memoria*, bajo las cuales lo que pasó no es aniquilado ni pasa a la inexistencia, sino que, sufriendo una selección y una compleja codificación, pasa a ser conservado, para, en determinadas condiciones, de nuevo manifestarse” (Lotman, 1998:153) organiza-se na memória colectiva de um povo, e concretiza-se no tempo do domínio dos árabes sobre a Península Ibérica. Desta forma, o leitor é reorientado do ponto de vista cognitivo de acordo com a enciclopédia do mundo. Em larga medida, tem de modificar o mundo de ficção visitado no acto de leitura e incorporar as informações relevantes na enciclopédia pessoal, modificando as suas estruturas cognitivas, procedendo à compreensão do mundo de ficção, por um lado, e ao alargamento do seu *background cultural* correspondente ao conhecimento do mundo real, por outro.

Esta reflexão sobre as correlações que de efectuam entre os mundos ficcionalizados e os mundos reais, pela interacção de um leitor participativo e reflexivo que desenvolve com o texto essa permuta, permite a iniciação à percepção das Ideologias⁸², sinónimo de espaço hermenêutico onde é possível revalorizar as ocorrências substanciais que se operaram por uma metamorfose das ideias e dos valores que trespassaram todos os tempos e que ainda hoje se

⁸² A ideologia surge inicialmente como um método que permite estabelecer distinções entre os diferentes tipos de pensamento, reconhecendo deste modo o poderoso papel das ideias na vida das sociedades. Deste modo, Faye (1996), no prefácio ao livro *O século das Ideologias* assinala que o termo Ideologia, de palavra pertença de alguns iniciados, “transforma-se de imediato no grande veículo de propagação da história e do pensamento, torna-se numa onda material e mesmo numa sucessão imensa de vagas enormes”.

Assim, tendo começado a conhecer-se o termo “ideologia” em 1796 através dos estudos de Destutt de Tracy, destacado pela Comissão Revolucionária para difundir as ideias do Iluminismo e da Revolução Francesa, assistimos a uma evolução da acepção do termo, aproximando-se da noção de um pensamento externo à realidade e aos próprios indivíduos, isto é, como a “ideologia do outro”.

assumem com o seu vigoroso olhar na definição dos caminhos por onde o ser humano deambula.

3.1. Componentes da construção Ideológica do Mundo

Ao olharmos com rigor para o *corpus* literário que está na base desta tese, não podemos deixar de sublinhar os vectores que indicam as construções dos relatos do passado correlacionados com o mundo real, que retomam o pulsar da vida quer das personagens biograficamente retratadas, quer dos acontecimentos que determinaram as acções humanas no percurso da História.

Embora consideremos ser difícil determinar as fronteiras que separam as componentes pertença da “realidade” e da “ficção”, conceitos que olhados com superficialidade tendem a erguer-se como entidades antitéticas, sabemos que cada uma se funde na interacção negocial com a outra: “ la realidade es lo «no fictício» y la ficción es «lo irreal»” (Calvo, 1996:40). Assim, na posição contraposta destas duas componentes, ergue-se uma fonte de conhecimento que promove a continuidade entre elas, pois transmite o saber quer seja implicitamente realista como explicitamente irreal.

Esse saber constitui o lugar de encontro de diversas reflexões que impede a fossilização do conhecimento obcecado e estruturado, impeditivo da assimilação progressiva de maneiras de ver, de ser ou de agir. Entrecruzado entre o ficcional e o histórico-factual a cumplicidade que deles emerge elabora “condições para o desenvolvimento das capacidades do homem” (Dias, 1996:6), isto é, do leitor que acede aos mundos representados em cada texto lido.

3.1.1. A memória como mecanismo criador

Tal como observávamos anteriormente, a colectânea de textos do nosso *corpus* literário sustenta e actualiza a memória da cultura, organizando-se na actualização e interacção que funde os elementos do fictício e do real, sendo difícil determinar os limites desses mundos. Contudo, parece-nos certo afirmar que dentro das margens de indefinição desses territórios hermenêuticos,

podemos encontrar os mecanismos criadores que se opõem à passagem do tempo e que conservam o essencial do passado tal qual como está, isto é, tal como urge ser reactualizado através da leitura às gerações actuais.

As construções ficcionais bio-históricas, bem como os textos que esclarecem explicitamente a organização ideológica do mundo onde se ostenta uma colectânea de valores aceites por serem necessários ao funcionamento social da vida humana, são um exemplo da memória criadora pela arte. A partir dela reforça-se a memória cultural como mecanismo criador que se assume no presente como uma força aglutinadora das marcas deixadas no tempo e que a ele resistem, na medida em que permitem criar quadros biográficos e historiográficos estruturadores do passado.

Em *O 25 de Abril contado às crianças... e aos Outros* (Letria, 2004a), o narrador assume no primeiro capítulo o que estamos a observar, intitulando-o “Para que não esqueças Abril” (Letria, 2004a:5). Esse é o quadro sobre o qual ele vai criar uma área de estruturação de componentes do passado, visando organizar uma referência histórica que demarcou uma época e foi viragem dos padrões ideológicos e culturais de um povo.

“[E]ste quadro não pode consistir apenas numa lista de acontecimentos, datas e alguns protagonistas, a serem apreendidos como pedaços isolados de informação e avaliados enquanto tal. A noção de quadro remete-nos para o conteúdo da história que devemos aprender e ou ensinar (Melo & Durães, 2004:60).

À luz do que acabámos de referir, cada cultura define o seu paradigma sobre o que se deve recordar, isto é, conservar. Este tipo de textos que trazemos à nossa análise está incluída no processo histórico, quer focalize determinada personalidade de natureza histórico-factual, quer se correlacione com um facto ou acontecimento que foi determinante para a dinamização de mudanças sócio-culturais relevantes. No entanto, não pretende apenas dar uma visão de algo passado que permaneceu estático e resguardado do devir temporal, mas antes, isso sim, estruturar os horizontes alargados por essas intervenções humanas, pelos ideários que encheram de energia os propulsores

das mudanças históricas que conferem ao presente uma existência sempre dividida entre aquilo que vivemos e o mundo que pretendemos habitar.

Adoptando uma estrutura progressiva, gradualmente elaborada, focaliza um auditório específico, destinatário dos conteúdos narrativos norteados pelos conceitos operatórios da mudança e continuidade, envolvendo também e simultaneamente as intenções, os objectivos, os valores, as crenças, num *continuum* construtivo.

“Todos os anos têm um mês de Abril e todos os meses de Abril têm um dia 25. Porém, o dia 25 de Abril de 1974 foi um dia especial para os Portugueses. Porquê? Porque o País e os seus habitantes voltaram a viver em liberdade, depois de quase cinquenta anos de tristeza e de silêncio” (Letria, 2004a:5).

Assim, os sentidos da memória comum de uma colectividade cultural não só servem de meio de esclarecimento de outros textos, que circulam em determinado tempo, como podem ser geradores de novos textos, quando por acção da leitura são dados a conhecer, estabelecendo pontes com o processo histórico.

“Eu tenho a certeza que em casa ou na escola já te falaram do 25 de Abril, mas não sei o que te disseram sobre o significado e a sua importância para a vida de Portugal. É por isso que vou contar-te esta história. Uma história pessoal como todas as histórias, mas que envolve muito do que é a minha memória sobre esse dia e sobre tudo aquilo a que ele veio pôr fim” (Letria, 2004a:5).

Assim, os textos são construções ideológicas de um certo mundo e servem para activar a lembrança de quem os lê, sendo esse processo não mais que a projecção de uma determinada memória que intenta acrescentar à enciclopédia cultural e pessoal de cada um dos leitores, algo mais que facilite e promova a formação de intertextualidades.

Cíclica, repetitiva, essa memória exprime a vida das sociedades, inscrita numa história humana ou colectiva que “possui uma origem, uma orientação, fornecida pela acumulação de factos históricos, queridos ou impostos (guerras,

revoluções, catástrofes, etc), bem como um sentido que deve ser relacionado com um ideal do futuro a atingir” (Wunenburger, 2003:252).

Todas as sociedades necessitam, com efeito, daqueles que, por narrativas integradoras de certos acontecimentos que exprimem os valores, as esperanças e as crenças de quem as criou, são capazes de elaborar a reconstrução do passado, ou partes dele, em função de certa memória, que antecipa de algum modo o futuro, em função de determinado número de desejos definidores dos constructos ideológicos do mundo, normalmente sustentados por aspectos de indelével presença que se anilham a acontecimentos vários registados na lembrança, formando ou reactualizando os sentidos.

Em *A minha primeira República* (Letria, 2009e) Manuel Francisco que “era um miúdo lisboeta igual a muitos outros da sua idade” (Letria, 2009e:5), assiste à “esganiçada exaltação” (Letria, 2009e:5) que antecipa os acontecimentos do dia 5 de Outubro de 1910. Reencontramos essa personagem no final desta narrativa, depois de ter efectuado um percurso de crescimento pessoal diacrónico, que lhe permitiu desenhar uma visão circular do fenómeno histórico e, em simultâneo, perspectivar a *polis*⁸³ como o espaço público onde uma parte da população age de forma organizada para responder a uma missão de ruptura de um sistema político que não corresponde ao sistema de crenças dos que idealizam as mudanças:

“Ao princípio da tarde do dia 25 de Abril de 1974, Manuel Francisco, já a caminho de completar 74 anos de idade, encontrava-se com João, o neto mais velho, de 10 anos, no Largo do Carmo, em Lisboa, no meio da multidão que cercava os blindados do capitão Salgueiro Maia, o qual acabou de obter rendição do governo de Marcello Caetano, após 28 anos de ditadura.

-Há 64 anos, meu filho, eu estive nas ruas de Lisboa com a tua bisavó a ver os republicanos a fazerem uma outra revolução. O meu pai era um dos revolucionários. Hoje tu tens a felicidade de poder assistir a uma nova revolução, que se tornou revolução, tal como a outra a que assisti,

⁸³ Definido como um modo de vida urbano que seria a base da civilização grega, as *polei* eram a Cidade organizada, formada pelos cidadãos, os “politikos” (em grego) aí nascidos, livres e iguais.

exactamente porque o povo veio para a rua apoiar os militares que decidiram fazê-la. E fica sabendo que há muitas coisas parecidas nestas duas revoluções que eu tive a felicidade de presenciar” (Letria, 2009e:50).

Assim, a narração literária coloca em cena níveis de participação e de observação que dão enfoque a acontecimentos históricos que demonstram o enraizamento de componentes ideológicas que são impulso para mudanças sociais, culturais, ideológicas e, conseqüentemente, pessoais muito pronunciadas.

“[P]enso que há dias sem história e outros que ficam na História. A 1 de Fevereiro de 1908 eu estava lá e vi como tudo aconteceu, embora fosse ainda uma criança e daquela tarde me tenha ficado sobretudo a recordação do sangue, dos gritos e das loucas correrias das pessoas em fuga” (Letria, 2007d:24).

A reactualização da memória faz-se pela marcação no calendário do tempo das efemérides marcantes para a construção da gramática histórica que pretende corroborar para a compreensão do presente, pois o

“mundo puede cambiar-se a partir de nuevas ideas, o a partir de otras que sean más viejas, pêro que sean también más sólidas. Y cronologicamente el mundo del futuro le corresponde en buena medida a los jóvenes y (...)a los estudiantes” (Bermejo, 2009:38).

Nessa medida, as ideias parecem delinear o mundo real imprescindível à habitação do Homem e acompanhá-lo pelo futuro. As construções ficcionais biográficas e historiográficas efectivam as narrações como quem relata os contos sobre um grupo de escolhidos a quem coube a demanda de efectivar a mudança ou a memorialização da história mítica do povo. Combinando-os à luz da criatividade e da convicção sempre presente de que essas narrações são capazes de remitologizar os feitos heróicos geradores de mudanças duradouras, tal como se verifica em “Machado dos Santos, o herói da rotunda”

(2009:6), é possível assistirmos à sua reactualização desses feitos, por via dessas narrativas, num presente capaz de evidenciar os factos memorizados:

“-Aqui, filho, revelou-se um outro herói, esse sim a combater por aquilo em que acreditava. Chamava-se Machado dos Santos e, a 5 de Outubro de 1910, precisamente neste local da cidade de Lisboa, foi ele que comandou os militares e os civis que fizeram triunfar a República, que é o regime em que ainda hoje vivemos, depois de séculos de monarquia, com reis e rainhas a governarem Portugal, desde os tempos em que D. Afonso Henriques fundou a nossa nacionalidade”.

Com efeito, vemos a ideia do indivíduo, “ligado a um espaço geográfico concreto, como fornecedor da sua autonomia e identidade” (Lambert, 2003:539). Nesse território albergam-se todos aqueles que sintetizam a grandiosidade do passado não ofuscado pela sombra de qualquer força material impositiva, mas destacado pela figura aura da esperança redentora que foi capaz de se integrar na memória colectiva e ser geradora de mudança, dando ao “colectivo aquilo que lhe competia; bem como deixar/receber em si o que era para receber de si como pessoa individual humana” (Lambert, 2003:557).

Assim, assistimos a um mundo que vai sendo transformado pela acção individual, numa união que, longe de ser representativa do divórcio comumente existente entre a colectividade e o individual, constitui um personalizar dependente em que a acção individual mostra uma escala de valores humanos num universo colectivo. Por isso, Bachelard (2001) e Durand (1979) entendem a memória como um processo afectivo-representativo complexo no qual as situações lembrança não se limitam apenas a ser o reflexo dos textos lidos, mas a evocação das imagens imaginadas e reanimadas que ilustram a memória, tal como se patenteia no capítulo “A Viagem e a Memória” do livro *Campos de Lágrimas* (Letria, 2000b). Num cenário geograficamente localizado onde “é preciso irmos” (Letria, 2000b:10), as personagens observam

“uma das muitas casas com história e memória cultural, numa cidade por onde passaram, onde viveram e trabalharam escritores, cientistas,

dramaturgos e pintores e onde nasceram também algumas das piores formas de terror praticadas pelos nazis...” (Letria, 2000b:13).

Assim sendo, julgamos que ao ficcionar sobre personagens, lugares e momentos correlacionados com a História da humanidade, José Jorge Letria, através dos textos que destina ao público infanto-juvenil, acredita no poder da leitura no fomento e prolongamento dessa memória. A coabitação destes conteúdos numa comunidade leitora, tal como descreveremos na parte prática desta tese, é parte estruturante e fundadora de uma noção de humanização e um dos discursos epistémicos capaz de responder às questões dos jovens sobre a natureza do espaço sociocultural, constructo colectivo da sociedade e da cultura onde estão imersos. Por outro lado, apoderando-se dessas noções, os pequenos leitores fundam a percepção de muitas outras intertextualidades que se concretizam pelo entendimento das redes intercomunicativas e o desenvolvimento de consciências despertas e válidas ao indivíduo social, porquanto detentor de uma capacidade de interacção com esta categoria de narrativas ao nível do sistema modelizante secundário, na consagração de uma polifonia constante que é sinónima de crescimento psicológico, intelectual e cultural do leitor.

3.1.2. A linguagem simbólica: fundadora do património dos valores

A palavra “símbolo” “es una das más polissémicas en el sistema de las ciencias semióticas. La expresión «significado simbólico» se emplea ampliamente como un simple sinónimo de signicidad” (Lotman, 1996:143), ou seja, um símbolo é um signo cujo significado pertence a um outro tipo de linguagem. Sendo assim, a linguagem que acarreta a união de uma série de símbolos tem a função dupla de verbalizar uma narração de determinado nível de significado que só é passível de emergir na sua plenitude de significação quando descodificada e esclarecida. Por isso, a mais habitual ideia de símbolo está ligada a determinado tipo de conteúdo que serve como plano de expressão de outro conteúdo, regulando, deste modo, o embate com determinados sistemas de crenças e valores cristalizados pela cultura e que só podem ser

derrubados com a lentidão imperceptível com que se processa o degelo de um *iceberg*.

Por ser fechado em si mesmo um símbolo acarreta a linguagem específica que nos textos é uma capa com uma função mnemotécnica, pois conserva a memória de uma colectividade e representa “un de los elementos más estables del *continuum* cultural” (Lotman, 1996:145).

Em *O Homem que tinha uma árvore na cabeça* (Letria, 2007c) verifica-se toda a construção narrativa estruturada sobre a metáfora pejada de simbolismo, a partir do qual se vão reelaborar modos facilitadores de dar a conhecer às crianças os fundamentos e a importância da construção ideológica do mundo, assente em ideários organizados por um grupo de indivíduos detentores do poder onde todo aquele que ousar apresentar-se noutra qualquer diferença tem de ser excluído, marginalizado. A árvore que começa a nascer na cabeça de Tenório, o homem que tinha uma árvore na cabeça, é o símbolo mensageiro da visão normativa de uma determinada época cultural passada, correlacionando-se com um contexto social, político e cultural que se identifica durante a leitura.

O facto da “árvore” que começa a germinar na cabeça da personagem se apresentar com mutações significativas logo no início da narrativa, confere o sentido eterno do símbolo naquele contexto ficcionalizado, manifestando de maneira clara a sua mutabilidade:

“No princípio era apenas um arbusto com folhas esguias e acastanhadas. Depois os ramos começaram a engrossar e as folhas a ganhar largura e uma cor mais viçosa. Era uma verdadeira árvore, alta, pujante e bonita.

O homem, quando o arbusto começou a ganhar forma no meio da sua cabeça, ficou assustado. Quem é que não ficava? Depois foi-se habituando. Quando o arbusto se transformou em árvore, passou a senti-la como coisa sua, como parte de si mesmo” (Letria, 2007c:5).

A capacidade de mutabilidade, segundo Lotman (1996:146) está ligada ao facto dos símbolos historicamente mais activos oscilarem nalguma indefinição entre a expressão e o conteúdo textual. Nessa medida a metamorfose visível que se operou na personagem indicia, logo no início da

narrativa, que o que está verdadeiramente em causa é o poder simbólico da metamorfose das ideias que essa transmutação física acarreta na clarificação no âmbito da compreensão, junto dos leitores, dos comportamentos e dos valores que estão implícitos.

Desta forma o texto também se ergue como estandarte do poder social, na medida em que pelo seu estatuto simbólico tem a capacidade de estar ao serviço do pessoa ou colectividade que o cria e que o faz concretizar-se num sistema onde está presente o seu destinatário. A concretização a que nos referimos passa, sem dúvida, pela propiciação dos momentos de leitura orientada e a mediação do professor no auxílio à percepção desse património simbólico que emana do texto, através de estratégias de descodificação/compreensão que levam as reminiscências da memória de um tipo de cultura adoptado por um autor e o símbolo que, partindo do acto de criação, actua como mecanismo activador da mesma na recepção leitora.

Concretamente, em *O Homem que tinha uma árvore na cabeça* (Letria, 2007c), ergue-se a metáfora do papel das Ideologias no desenvolvimento de novas atitudes, onde a simbologia das “raízes” começa por ser o pólo a partir do qual irradiam perspectivas que visam reactualizar determinados percursos registados na memória individual ou colectiva⁸⁴ e, por isso, o símbolo é a palavra como expressão da verdade, instrumento de transferência de informações sobre conteúdos do plano do ideológico da subjectividade e das componentes que o cercam, sempre presentes na actuação humana e na construção ideológica do mundo.

A maior parte das sociedades históricas, que são reactualizadas nas construções ficcionais historiográficas que José Jorge Letria oferece à Infância, denunciam a presença de um exercício de uma autoridade coercitiva (Rei, Presidente) que era considerado como sendo o pólo, o cérebro do corpo político, mas pouco identificado pelo povo como modelo afectivo dotado de uma

⁸⁴ A função mnomotécnica dos símbolos também é acentuada numa produção áudio designada *Abril, Abrilzinho* (Letria, Vitorino, Freire, 2006) em que, na nota introdutória a esse trabalho musical, se refere que a memória não prescreve e que as “canções (...) não pretendem escrever ou reescrever a História. Pretendem apenas dizer que há nomes, lugares, sentimentos e lembranças intensamente vividas que não podem perder-se no saco sem fundo do esquecimento”.

Com efeito, esta colectânea musical em que José Jorge Letria é participe supõe também a prossecução de outro modo de leitura em que o simbolismo ligado ao poder das ideologias na transformação do mundo é, inequivocamente, considerado na construção da memória colectiva das gerações vindouras.

“aura” capaz de ser olhado pelos outros como autoridade moral, natural, psicológica, porque “um rei, mesmo a fingir, deve ter o atrevimento de outros voos e ambições” (Letria, 1995:45).

Segundo Jean-Jacques Wunenburger (2003:241) a “concentração, num só homem, de um poder de comandar um grande número de subordinados, como demonstram todas as realezas arcaicas em todos os continentes, é um fenómeno enigmático e misterioso”. Por isso, aquele que não tem a componente excepcional de ser fictício ou mítico, possuidor de atributos deusificados, não é capaz de ser guia de uma multidão e, conseqüentemente, a sua acção tende a ser propulsora de descontentamento e de desordem social. Portanto, o exercício do poder político, quando se encontra na esfera do mundo profano tende a provocar nos subordinados críticas e medidas de defesa de um poder viciado, absoluto e esmagador, que todos desejam ver ausente:

“-Já falta pouco, Deolinda, porque a Monarquia está mesmo por um fio. Até a rainha já percebeu que não vai manter muito tempo a coroa na cabeça. Eles ficaram assustados quando viram mais de cinquenta mil pessoas na rua, em Agosto do ano passado, a protestar contra os gastos da família real e a exigir reformas” (Letria, 2009e:7).

A população agrupada num ideário comum, assume e acede à categoria de corpo político, instaurando entre si comportamentos de solidariedade, tornando-se sujeito e actor da vida política, isto é, o Povo. Este, sendo uma entidade abstracta, figura um conjunto, mas ninguém em particular. No entanto, unido pelos costumes e por um interesse comum, é capaz de exprimir uma vontade geral ou um bem comum. Assim sendo, “simétrico à pessoa pública do Estado, o povo é um personagem cuja memória e imaginação são tão essenciais para a sua sobrevivência e para a sua actividade como a inteligência da sua história ou a vontade do seu destino” (Wunenburger, 2003:252), podendo acercar-se na sua expressão mais íntima da mimese dos símbolos.

”Quando te lembrares deles, pega num cravo, põe-no num copo de água, no parapeito da janela, e verás que até o Sol se há-de rir para ti, como se dissesse: «com flores assim, mesmo que não tenham cheiro, a

alegria há-de valer sempre a pena, porque tem o sabor a liberdade». E o cravo só murchará quando não respeitares a liberdade que ele representa” (Letria, 2004a:39).

Assiste-se, assim, à emergência da linguagem simbólica que tem a função de penetrar nas profundezas da compreensão humana, deixando aí as sementes da fundação de um património valorativo perceptível sobretudo no plano das subjectividades, onde também se acentua a percepção de ideologias relacionadas com o exercício da liberdade humana e o respeito por ela.

As imagens têm como função, nestes casos, assegurar uma comunicação pedagógica na medida em que permitem compreender valores e partilhar saberes de uma cultura comum através do desempenho de um papel psíquico ou intelectual que serve para dar sentido ou para atribuir um valor.

Quando um povo se revolta, se exprime e se debate na prossecução de um ideal, tem subjacente a força das ideologias ligadas à liberdade, à igualdade, à justiça que serve de alavanca para os grandes acontecimentos políticos, que descrevem as grandes rupturas sociais e humanas e projectam a abertura a caminhos novos onde se futura a concretização desses valores:

“Hoje tens nas tuas mãos esse tesouro de que muitas vezes nem te apercebes e que se chama Liberdade. Usa-o da melhor maneira, respeitando todos aqueles que durante quase cinquenta anos o guardaram para ti e para os teus filhos. Eles foram heróis e tu nem o sabias. A tua liberdade, a nossa liberdade, custou muitos anos de prisão, muitos sacrifícios, muitas mortes e muitas dores” (Letria, 2004a:38).

O valor da Liberdade pode ser o ponto a partir do qual podemos encontrar, por generalização, os outros valores que lhe andam associados. Machado Pais (1998:18) refere que “aqui os valores podem adquirir um carácter normativo, não por acaso assumindo um significado próximo do de normas, ao orientarem condutas, valoradas de um ponto de vista moral, ou pelo menos, relativamente ajustadas a determinados contextos sociais”.

A noção de que essa Liberdade é um valor de observação incontornável revela-se pelo registo do espírito altruísta de todos aqueles que lutaram por ela,

passando sacrifícios. Este fenómeno remete-nos para os sistemas de representações sociais ou ideologias que os indivíduos interiorizam e que não são apenas marcantes no domínio da sua individualidade, mas no âmbito das expectativas que se formam num ideário de concretização em que passam a ser socialmente compartilhadas por um grupo de indivíduos.

No livro *A Liberdade o que é?* (Letria, 2007f) o processo de criação poética actua como símbolo resultante de um percurso de busca da definição de um valor absolutamente imaterial – a Liberdade. Além dos aspectos essenciais do pensamento artístico que radicam neste poema, ao buscar os referentes do mundo factual para definir constantemente a Liberdade, esta palavra ergue-se como um meio de expressão da verdade através da enumeração de imagens metafóricas: “A Liberdade/é um pássaro sem medo/a cantar dentro da boca/; A Liberdade/é uma árvore/capaz de abraçar as estrelas” (Letria, 2007f:8). Mas, afinal, o que é a verdade⁸⁵?

“Uma hoste em movimento de metáforas, metonímias, antropomorfismos ou, em conclusão, uma soma de relações humanas que foram extrapoladas, realçadas e adornadas poética e retoricamente, e que, depois de um uso prolongado, um povo considera firmes, canónicas e vinculantes” (Nietzsche, 1998:9).

Portanto, a construção ideológica do mundo também é atravessada pela compreensão por parte da alma humana das noções subjectivas que se efectua pelo desenvolvimento de uma espécie de razão afectiva, onde o dizer poético adquire destaque pelo desfile de metáforas e da expressão simbólica que tonaliza e permite compreender a proximidade do imaginário ideológico que está presente e é soberano nas sociedades humanas.

⁸⁵ A noção de verdade está associada ao simbolismo que, sendo herdeiro do intelectualismo, concebe o poder dos símbolos como meio através dos quais se promove a consciência reflexiva. A noção de verdade tem sido associada à linguagem e ao poder do símbolo. Nietzsche (1980) entende-a como uma projecção do próprio mundo e em larga medida inatingível porquanto o homem estabelece uma relação com a realidade de alguma «impureza», duma instabilidade que se distancia do padrão completo que a verdade solicita. Concomitantemente, se “[n]enhum símbolo é simples” (Hostie, 1977), Durand levou a cabo um importante esforço de devolver à *imaginação* a dignidade *gnoseológica* e *ontológica* em que a “totalidade do ser humano é atravessada pela função simbólica” (Garzalga, 2003:81).

Sem dúvida que a emergência dos valores dá-se nos planos social definidas por Almeida (1990:123-124) como referências explicativas, comunicacionais e operatórias que classificam, produzem imagens e condensam significados, atribuindo sentido e ajudando a reproduzir identidades sociais e culturais.

“As pessoas de todas as idades trouxeram para a rua a festa, a alegria e o sonho. Sentiam-se felizes e sabiam porquê. Portugal tornou-se uma festa, uma grande festa de todos e para todos. E não faltaram nunca as cantigas.

E os militares não estavam sozinhos. Tinham com eles os partidos saídos da clandestinidade e os que entretanto se constituíram para ajudar a construir a democracia em Portugal” (Letria, 2004a:37).

Por outro lado, assiste-se a um conjunto de disposições e orientações interiorizadas pelos participantes que sintetizam experiências passadas, que conduzem e justificam os comportamentos individuais que sustentam o plano individual da formação dos valores.

Sem dúvida que os textos que dão corpo e voz à nossa dissertação e que foram alvo das experiências de leitura integral em contexto lectivo, integrando-se no âmbito do Plano Nacional de Leitura, são o exemplo de todos os outros textos que integram o currículo escolar, desempenham uma dupla função relativamente à projecção das atitudes⁸⁶ e valores. Se, por um lado, expõem mundos, por outro lado, esses mundos são dados a ler às comunidades leitoras, garantindo, assim, a continuidade dos conhecimentos, dos princípios, dos valores que lhe estão inerentes.

⁸⁶ Zabalza (2000:23) revela que entende atitude como “uma disposição pessoal ou colectiva a actuar de uma determinada maneira em relação a certas coisas, ideias ou situações”, mas outros autores, nomeadamente Morissette (1989) define-a como “predisposição interior de uma pessoa, que se manifesta através de reacções emotivas moderadas que são adoptadas cada vez que uma pessoa está na presença de um objecto (ou de uma ideia ou de uma actividade).

3.2. As Ficções Biográficas e Historiográficas na Literatura - espaço de modelização de Ideias e partilha de Princípios

A construção ideológica do mundo faz-se pelo ensino da vertente não hereditária da informação, a qual passa irremediavelmente pelo levantamento da questão de *como* processar a transferência de conteúdos ideológicos e culturais que, de algum modo, reflectem situações ou percursos vividos e sentidos individual ou colectivamente?

Estruturando-se a acção educativa numa lógica de projecções que têm na sua base as visões do mundo que as enformaram, as construções ficcionais biográficas e historiográficas podem, nesta perspectiva, ser entendidas como conversões estratégicas e meios pedagógicos que, tendo sido apropriados pelos sujeitos, intentam projectar e socializar representações que sustentam uma internalidade pedagógica, nomeadamente no que concerne à função dos modelos factuais humanos, atitudinais e ideológicos neles expressos, que têm a função de fazer pensar.

Nesta medida, os textos sobre os quais nos debruçamos constituem uma categoria de similaridade com a “imagem”, pois situam-se a meio-caminho do real e do pensado, do concreto e do abstracto, do vivido e do compreendido, integrando a construção do conhecimento sobre o real ao constituírem-se factores de desenvolvimento reflexivo do sujeito com a realidade. No entanto, essa similaridade não se traduz somente pela analogia com a realidade, antes como a tradução de realidades da qual emergem modelos de significado histórico como factores de expressão de atitudes, valores e ideologias determinantes porque projectivas na vida intelectual, afectiva e social dos leitores, agentes dessa propagação.

Assim sendo, estes textos são capazes de expressar informação destinada a constituir o conteúdo de um conhecimento que, por via de um olhar retrospectivo, visa projectar sobre o futuro a crença que ganhou forma nas tomadas de posição das personagens ficcionalizadas biograficamente na sua relação com o mundo ou na importância dos momentos históricos concretizados pela acção humana.

3.2.1. As construções ficcionais biográficas - os modelos pessoais na modificação e redenção do Mundo

Ao serem construções ficcionais recorrem também à imaginação como processo de organização de um modelo de “significado histórico da «tradição inventada» como factor de inovação” (Magalhães, 2003:399): “ Este livro não é uma biografia, nem uma obra histórica. (...) [É] um trabalho de invenção, de imaginação” (Letria, 1991:2).

Por esse motivo, em *O Cavaleiro do Vento* (Letria, 1991) a narrativa precede-se com esta alusão à falta de informações concretas e, por esse motivo, o recurso à invenção do que terá sido a vida de Viriato⁸⁷:

“É muito pouco o que se sabe acerca de Viriato. Desconhece-se o seu aspecto físico e sabe-se muito pouco sobre os seus hábitos, sobre os lugares onde viveu, onde cresceu e onde amou.

Foi a História que o tornou herói. Onde faltam os factos entra a imaginação. A figura de contornos pouco precisos acaba por ganhar vida quando inventamos coisas a seu respeito, quando lhe damos uma voz e uma vontade, quando lhe atribuímos sonhos, medos e sentimentos” (Letria, 1991:2).

Com efeito, a existência humana torna-se impensável sem a presença do imaginário e do simbólico. O imaginário confere sentido àquilo que as marcas do real deixam espaço para ser completado pelo poder incontornável da imaginação. O “imaginário, enquanto lugar privilegiado para a significação mítico-simbólica, revaloriza a imaginação criadora, o que nos permite compreender as narrativas (...) como receptáculos vivos de contínuas permutas de sentidos” (Silva, 2007:105). Assim sendo, também as construções ficcionais biográficas e historiográficas conectadas com o património histórico, socorrem-se da abertura a outras realidades, permitindo-se aceder a uma intertextualidade dinâmica, capaz de reatualizar o poder de certos modelos em diferentes contextos e épocas diferentes da produção literária.

⁸⁷ Guerreiro e líder do povo Lusitano que confrontou os romanos na Península Ibérica.

Bruno Bettelheim (1998:11) afirma a este propósito que para que uma história possa prender a curiosidade de uma criança no sentido de “estimular a sua vida, ela tem de estimular o seu intelecto e esclarecer as suas emoções”. E, sendo assim, entende-se que ainda quando o conteúdo da leitura se situa na charneira entre o real e o ficcional, o imaginário processa a facilitação da aprendizagem e fomenta a leitura reflexiva, acentuando os aspectos subjectivos que vão corroborar para a construção de um modelo ascensional sobre o qual se vai focalizar a atenção, tal como podemos verificar em *O Menino que se apaixonou por uma guitarra – Carlos Paredes* (Letria, 2008c:9):

“O menino era esguio e sonhador e teimava em ver nas doze cordas da sua guitarra amada uma grinalda de flores perfumadas ou um círculo de fadas, cuja função era manter intacta a magia da música que brotava daquele instrumento único”.

O esboço que introduz esta construção ficcional biográfica destaca algumas emanações imediatas que envolvem a organização de uma personagem com fruídos sobrenaturais ao nível do dom para a música. Para além disso, a observação dessa aptidão inicia-se no tempo mítico da infância da personagem, porque “a criança representa o futuro em potência, a mudança futura da personalidade, a síntese dos elementos conscientes e inconscientes da personalidade” (Araújo, 2004b:155), tal como também se evidencia em *Antes Morrer livres - Ciprião de Figueiredo e a Batalha de Salga* (Letria, 2008d:3).

“Quando brincava em pequeno nos campos de Alcochete, sua terra natal, Ciprião alimentava o sonho de vir um dia a ser celebrado por grandes feitos militares ou políticos. Estava longe ainda de imaginar as surpresas que lhe reservava a vida adulta, mas queria acreditar que um dia ia ser aclamado por actos de heroísmo e de dedicação à pátria. Se alguém lhe perguntasse qual era a sua maior virtude, ele respondia: a coragem”.

Parece-nos encontrar o momento de sublinharmos a essência do “simbolismo da infância que se caracteriza por carecer de protecção e de

prescindir dela” (Araújo, 2004b:157) na medida em que se rodeia de uma forma naturalmente estável de aceder ao futuro através de uma predestinada disposição para se tornar referência, modelo, exemplo, perpetuação do humano ser, devido a uma carga de energia criadora que se organiza como espaço de modelização de ideias, princípios e valores que encontram num refúgio corpóreo a visibilidade necessária para se virem a tornar “heróes culturales, los fundadores de ciudades” (Campbell, 2006:282).

Este fenómeno é especialmente visível em Mozart através da sua permanência narrativa na infância, facto que lhe confere um sentido Divino que, associado à mitologia poética observadora da sacralização da Infância enquanto tempo miraculoso e sublime, potente e misterioso, encerra o segredo de uma capacidade que o faz “mestre”, instintivamente apaixonado pela música. Por isso, ele corporiza um plano imanente que se vai revelando na afirmação das forças que movem a encarnação individual e as directrizes mítico-simbólicas que se lhe associam, configurando-o como um guia imbuído de qualidades superiores, capaz de edificar o cosmos onde se integra: “ele é o único habitante capaz de pôr ordem nesse universo, de lhe dar harmonia, sentido e voz” (Letria, 2006b:30).

3.2.2. O herói como modelo redentor do Mundo

Os portadores da força cósmica são, com efeito, “uma aristocracia espiritual e social” (Campbell, 2006:282), pois logo à nascença são dotados de uma excepcionalidade humana que sintetiza componentes de diferentes naturezas. Estas conjugam-se na definição de um perfil mesclado pela intervenção divina que se localiza no plano humano da construção em que a personagem, numa demanda povoada de acções dignificantes e modificadoras da ordem instituída, é orientada no seu devir como se observa em *Amadeo e o mundo às cores* (Letria, 2007: 8-9).

“Tu vais amar as cores e as formas como ninguém antes de ti foi capaz de as amar e de as representar nesta terra onde os pintores costumam ser sisudos e tristes como os dias de invernã.

(...) O menino nunca mais se lembrou destas palavras que lhe anunciavam um destino diferente (...).”

Anuncia-se neste herói primordial a concretização de um labor especificamente humano revelado no espaço onírico e confirmado pela presença constante de um agente feérico que explicita o determinismo⁸⁸ da sua existência, ou seja, o motivo que justifica que desde o seu nascimento possua uma força espontânea, criadora e sobrenatural para mudar o mundo cultural.

“Uma noite, durante o sono, veio sem aviso a fada visitá-lo e disse-lhe:
-Como vês, Amadeo, eu tinha razão, e o tempo irá mostrar-te que, em Portugal e no estrangeiro, vais ser grande entre os grandes, mesmo que levem tempo a perceber o pintor que tu já és. E será difícil encontrar maior.

Ao longo da vida, muitas vezes a fada lhe apareceu em sonhos, no meio de uma auréola de cores, para lhe lembrar que, mesmo que quisesse, não poderia contrariar esse destino que ganhara raízes nas suas mãos e na sua imaginação, como se fosse uma árvore secular, daquelas que nem o vento nem a trovoada são capazes de ferir ou de derrubar” (Letria, 2007:10).

O ser humano é *homo creator*, porém, “no processo de autocriação cultural e histórica, ele permanece sempre ligado a marcas prévias e desígnios fatídicos” (Arlt, 2001:76). Isto está de acordo com o pressuposto que o heroísmo está predestinado, tal como sucedeu com Espinosa (Letria, 2007a), Da Vinci (Letria, 2006c), Mozart (Letria, 2006b), Francisco de Assis (Letria, 2002d), Pedro e Inês (2005a), que, à semelhança de outras construções biográficas clássicas, como D. Quixote de Miguel de Cervantes, são modelares para estabelecer a confrontação entre as personagens de base ficcional realista, mas que, devido ao distanciamento temporal e às marcas deixadas pelo exercício da sua função humanista, se aproximam dos seres de

⁸⁸ O determinismo é uma concepção filosófica da realidade que consiste na crença de que todos os acontecimentos do mundo fazem parte de uma cadeia causal, sendo cada um o desfecho necessário de acontecimentos anteriores. No contexto em que usamos a expressão, o determinismo insere-se numa perspectiva onde a ausência do livre-arbítrio está presente.

idealização perfeita, que revolucionaram o mundo. Acreditamos que as personagens que se ostentam nas obras literárias que seleccionámos no corpus representativo da construção ficcional biográfica emergem como *canais*, sendo que estes são “todo e qualquer *médium* material que permite a passagem de informação” (Eco, 1989:20), capazes de servir de entreposto à passagem de modelos que, apoiando-se em concepções realistas, têm algo de contrafactual, executado por uma metamorfose que actua entre o real e o domínio do simbólico, no campo do imaginário.

Essas personagens são, com efeito, uma forma de “dar a ver” por analogia, por similitude, percursos existenciais plenos e representativos de demandas com finalidades altruístas, induzidas por crenças em ideologias, em competências inatas desviantes do que é tido como *norma* humana, em dons que se impregnam no corpóreo ser individual, podendo ser lidos como ostentações de raridades espirituais ou artísticas, que muitas vezes transformam homens em mitos com o decurso tempo.

Assim sucede em *Zeca Afonso, o andarilho da voz de ouro* (Letria, 2007e:7):

“Habituarão-se a dizer que ele era distraído e que andava sempre com a cabeça no ar, nesse mesmo ar que dava asas à melodia que nunca deixou de lhe seguir os passos e os sonhos, mas, na verdade, o que ele estava era a pensar nas coisas que verdadeiramente lhe interessavam: a história que se recusava a esquecer, o movimento dos barcos nas águas da Ria de Aveiro, os pregões e as toadas que andavam na boca da gente do povo, os romances e as lendas que ouvia nas noites frias da infância”.

A evocação destes heróis criados na esfera da história humana tem em comum uma demanda existencial em torno da qual se vai enformando o destino do mundo, do Cosmos. É essa linha de observação que os insere na permanência da memória e os seus percursos existenciais, demarcantes e singulares, potenciam a criação de mitos, pois são portadores de uma força cósmica invulgar, criadores e exploradores de universos desconhecidos até à sua aparição.

A força motriz propulsora da ascensão destas personagens é desenhada nas obras destacadas, recorrendo para o efeito a estratégias similares, indutoras de mecanismos capazes de dar visibilidade às características intrínsecas que impelem cada herói para a acção. Mozart é impulsionado por um “vulto (...) familiar e meigo” (Letria, 2006b:12), Francisco de Assis tem “na pobreza/uma luz forte e distante/capaz de transformar/a tristeza em diamante/ e a doença mais teimosa/numa cura radiosa” (Letria, 2002d); Da Vinci é observado por “uma estrela que lhe diz:/o mundo será teu Leonardo” (Letria, 2006c:6) e Espinosa fazia da “sua maneira de ler, de escrever e de dar polimento às lentes (...) uma forma de oração, porque estava totalmente concentrado e muito seguro dos seus gestos e dos seus pensamentos” (Letria, 2007a:9).

Todos os heróis surgem, assim, guiados ou acompanhados por um elemento simbólico orientador dos seus percursos, como se a vida de cada um fosse um caminho de predestinação, inevitável e obrigatório. A luz ou as formas com ela conotadas relacionam-se com a obscuridade, para simbolizar os valores complementares ou alternantes duma evolução (Chevalier & Gheerbrant, 1994:423). Assim, percebe-se a mediação que estes seres executam na modificação de períodos cósmicos obscuros para períodos luminosos, regenerados, em que a história se realiza mais plenamente, porque há um encorajamento para fugir às *leis* e aos modelos *arcaicos*, organizando-se os sentidos destes *iluminados* como uma intuição directa, natural, predisposta para gerar modificações substanciais no *conhecimento* humano.

À semelhança dos relatos mitológicos em que o imperador era portador de uma especial força criadora e sustentadora do mundo, estas personagens também estabelecem os fundamentos da nossa civilização através de um labor especificamente humano, dominando as artes, as paixões e o constructo de um espírito perfeito, que metamorfoseia um universo. Estes heróis sustentam a materialização da necessidade da evolução, perpetuando nas gerações vindouras os modelos supremos e aperfeiçoados do homem. São meros seres humanos “que trespasaron los horizontes que limitan a sus hermanos y regresaron con los dones que solo puede encontrar un hombre com fe y valores” (Campbell, 2006:285). Os olhos de Leonardo “pedem às cores e às formas/o mesmo que (...) pede o coração: pedem-lhes que num milagre/de

assombro e de luz” lhe dêem “a perfeição” (Letria, 2006c:6), Francisco era um “homem diferente/que falava com os bichos/ (...) prédicas e sermões/sem lhes falar em latim” (Letria, 2002d), Espinosa vivia “das ideias e para as ideias” (Letria, 2007a:11) e Mozart era “um menino mágico igual aos dos sonhos e das lendas” (Letria, 2006b:12) e “os seus dedos (...) inventam trios e sinfonias como cascatas de sons”(2006b:15).

Isto está de acordo com a ideia de que o nascimento do herói se faz para concretizar um Projecto Divino que permite a evolução e o aperfeiçoamento do Universo. Só nesses universos é possível justificar a excepcionalidade de Da Vinci “feito mito ainda em vida” (Letria, 2006c:39), podendo-se afirmar que Leonardo personaliza o designado “fantástico transcendental” (Durand, 1992:435-491), pois a sua existência é uma trajectória plena de substrato da vida mental que, partindo de si, dos seus inventos na mecânica, na ciência e na pintura, estende-se ao nível cultural, delineado por uma verticalidade singular e uma talentosa habilidade que hasteiam as marcas do enigma, do mistério e do secreto poder de manipular a cor em linguagem.

Da mesma forma se podem observar os vectores ideológicos de Espinosa que nunca “parava de pensar em Deus, na Natureza e no Homem” (Letria, 2007a:24) e que entendia que “a compreensão do mundo é um problema de geometria” (2007a:28). O espírito abnegado, a vida misteriosa e intuitiva constroem o herói que por meio de severas austeridades e meditação atinge a sabedoria que o faz receber “a visita de figuras ilustres do seu tempo, desde filósofos de outros países” (2007a:30) e pressentir que a hora da “fama e da imortalidade iria chegar, embora ele já não estivesse vivo para a desfrutar” (2007a:30).

O percurso de Francisco de Assis também se revela pejado de duras provas em que a abnegação da materialidade corrobora para o alicerçar a sua ascensão à santificação. Os feitos da vida interventiva proclamam o seu reconhecimento como “homem diferente”, “com rosto de santo”(Letria, 2002d), mas não deixando, contudo, de sujeitar-se ao “mundo disputado”, suscitado pela inveja provocada pela insubmissão e pelo julgamento no “escrutínio del juicio público” (Gil Calvo, 1996:47), o mesmo acontecendo com Mozart, pois há “quem não goste que (...) toque de igual modo para os que têm e para os que não são donos de nada” (Letria, 2006b:33) e, por isso, constroem “um muro de

inveja levantado à volta do menino.(...) cobiçam-lhe a alegria, o génio, o gosto de ser menino, o riso e o prazer de ser livre” (2006b:34).

Assim, se por um lado observamos que a aquisição da *Sabedoria* por estas personagens se faz num estágio de desenvolvimento cronológico precoce e inclui a passagem por duras provas existenciais, severas austeridades e profunda meditação como forma de aceder ao *Conhecimento*, tal como acontece com alguns heróis bíblicos, incluindo a imagem arquetípica de Jesus Cristo, estas personagens tocam o transcendente e atingem o espírito redentor através da sua intensíssima vivência humana que faz emergir o espírito metafísico no qual se mostra que a encarnação do princípio divino se pode manifestar no mundo, materializar-se, criando o herói que tem a seu cargo uma tarefa específica de destino (Campbell, 2006:285), modelizador e transformador do Cosmos.

É nos aspectos singulares representados em cada microcosmos humano, que se revela nas diferentes personagens encontradas nas obras literárias que temos vindo a referir e nos valores conseguidos e organizados a partir da observação de modelos de vida que nelas são ostentados, que encontramos a razão subjacente à permanência destes heróis na contemporaneidade da literatura de recepção infanto-juvenil. Apesar do devir temporal, tomam-se como exemplares os percursos existenciais impregnados de estranhezas, transpondo-se os modelos do real para universos recriados ficcionalmente, estratosferas de compreensão e de aceitação que atravessam as barreiras culturais, temporais, sociais e tornam-se símbolos e emergentes referências.

De facto, a ascense à condição de figuras míticas ou à condição de mitos está próxima de cada uma destas personalidades ficcionadas, pois que todas as acções por elas desenvolvidas são modelares a outras acções significativas à acção humana e estão embrenhadas de substância suficiente para as entendermos no âmbito das ideias de “renovação”, “restauração”, “nascimento”, associadas à criação cosmogónica.

A vida de cada um destes heróis narra verbal ou atitudinalmente um acontecimento exemplar e dá “sinais” da importância da sua evocação. Um “dia, um rei diz” a Mozart: “esta ópera é muito bela, mas tem notas a mais”. O menino, que é rei e senhor da sua música, fica sisudo e responde: Só tem as

notas que são precisas” (Letria, 2006b:34). Não seria necessário a narrativa prosseguir e dizer que a personagem não “precisa de coroa nem de trono” (2006b:34) para afirmar a sua conduta e revelar “uma estrutura do real inacessível à apreensão empírico-racionalista” (Eliade, 2004:515). Estas condutas atravessam os tempos e doam às acções consideradas “profanas” uma dinâmica de raridade que encontramos na estrutura dos seres divinos. Assim acontece com Francisco que encontra na rebeldia o impulso que o impele para se tornar “trovador de Deus” (Letria, 2002d) e, tal qual os modelos míticos, a dualidade da revelação, a polaridade da *coincidentia oppositorum* da qual resulta a fundação da ordem da aceitação da experiência de viver a errância e o despojo material para encontrar os sentidos de uma experiência religiosa humanizante. Desta forma, a personagem prossegue no desenvolvimento de uma demanda de redenção para os povos, herança do messianismo histórico, assente na imagem de uma crença orientada de forma providencial para que a realização de um Reino de Deus na Terra seja uma realidade. Gilbert Durand (1992:435-491) entende que as produções culturais das quais também fazem parte as obras de arte, são o reflexo das “estruturas figurativas” próprias do *Homo Symbolicus* e que reflectem as manifestações substantivas que expressam imagens construtoras de mitos.

Também Leonardo Da Vinci, pintor, arquitecto, anatomista possui uma imaginação criadora dos “anjos/da bela Anunciação” (Letria, 2006c:13), das “Madonas” e de outras obras de arte, sendo representações imaginais do Absoluto Divino de que ele é visionário e construtor, mostrando uma realidade ostentadora dos símbolos metafísicos que enunciam a realidade espiritual presente na matéria-experiência visual contemplativa. “A mimesis criativa, ao refigurar o agir do homem concreto, revela-no-lo como esforço de realização ética, ao mesmo tempo que sustenta a possibilidade de uma ontologia do humano” (Leão, 1999:832). Nesse sentido também a personagem Espinosa ao tomar o pensamento reflexivo como poder primordial de abertura de Si ao Outro constrói a *marca* pessoal que faz do acto de *pensar* o “acolhimento” da dialéctica inter-relacional que o Homem executa com a Natureza e esta com o Homem, cuja vivência no mundo tem como intenção a beatitude.

Certamente, é nesta atitude de espírito que as personagens destacadas se apoderam, em simultâneo, do domínio do terrestre e do celeste, articulando

o desconhecido com o conhecido, como um símbolo e reflexo de algo que se procura incessantemente, revalorizando o eu humano numa afirmação tangente à elevação até ao *humanus Deus* (Grothuysen, 1953:205), ao *Deus pessoal*, encontrado e expresso nos dons que se desenvolvem através da espiritualização do sensorial.

3.2.3. O herói – modelo mártir

Ao observarmos a trajetória de algumas personalidades à luz do signo do herói redentor devemos quedar-nos um pouco sobre a qualidade da sua demanda, criadora de cenários que emolduram e ajudam a compreender em profundidade a interacção estreita que esse processo vital estabelece com o carisma do herói, contextualizando-o num tempo, num espaço e em condições específicas da história da humanidade, em que emerge e se desenvolve.

As situações em que o herói se vê envolvido são embrenhadas de grandes conflitos psicológicos que, segundo Callois (1980:23), na perspectiva dos outros, é “a imagem ideal de compensação que tinge de grandeza a sua alma humilhada”, isto é, o herói necessita de “morrer” para poder transmutar-se num Outro, sendo que a morte a que nos referimos não se concretiza apenas no apagamento da substancia material e física que molda o *ser humano*, mas, de forma mais abrangente, na eliminação de determinados existências espirituais ou intelectuais que a ele se confinam. Assim, o percurso do herói inicia-se na interioridade, “de acordo com um modelo originário de humanidade que cada humano transporta em si” (Araújo, s/d:1) mas, segundo Arlt (2008:140-141) sendo uma

“forma excêntrica de vida (...) é posto no meio de sua existência; ele sabe disso e, por isto, está para além dela. A centralidade de sua existência tornou-se-lhe consciente a partir de um sistema de referência que não se deixa mais localizar espaço-temporalmente, que não se deixa mais objectivar”.

Nesse sentido, o herói, querendo libertar-se dos seus próprios conflitos, os quais podem ser oriundos do sistema de coação sobre os seus desejos

elementares, exercido pela sociedade onde vive (Silva, 2003: 570), enceta uma demanda que é, normalmente, pioneira na descoberta de uma competência que vai singularizar a sua individualidade e provocar modificações no mundo envolvente, o mundo dos outros e cujos efeitos vão reflectir-se na mudança do *Si-mesmo*⁸⁹. Assim, o homem fundamental que assume um processo de envolvimento consigo mesmo, assume uma posição holística em que os modos espirituais, históricos, ontológicos e materiais se organizam na sua modelagem⁹⁰. De facto, isso só é possível quando o sujeito busca as possibilidades

“co-formadoras dos seus anseios mais íntimos e, por isso, assiste-se no seu interior ficcional a uma tensão entre real (mundo concreto) e o possível (a necessidade permanente de superação)” (Araújo, Azevedo & Araújo 2007:5).

No Voo de uma Palavra (Letria, 1991a), construção poético-biográfica com intensa centralidade na evolução do *Homo*, José Jorge Letria destaca a constante descoberta do *Si* da espécie humana, que, embora se contextualize e objective, possui os multi-rostos que destacam a universalidade do impulso humano para fazer, descobrir, evoluir, gerir e definir a sua própria demanda:

“Fui tribuno em Roma, escravo na Grécia,
Imperador na China, doge em Veneza,
Soldado de Napoleão, cientista no Renascimento,
Guerreiro medieval, alquimista em Toledo,
Espadachim em Paris, actor na companhia
De Shakspeare, bailarino em Bizâncio,

⁸⁹ O termo *Bildung* remonta ao séc. XIX. No início, o conceito estava ligado à constituição da cultura de uma nação, por isso, com uma grande carga de significação ao nível cultural e político. No entanto, generalizou-se em todas as direcções e foi especialmente apropriado em termos estéticos pela literatura. Adoptamo-lo, neste momento, no sentido da modelagem enquanto processo de esculpização individual que se concretiza no e pelo próprio indivíduo, convocando as reflexões de Alberto Filipe Araújo (s/d:3) quando afirma que este conceito, sendo difícil de definir, pode ser pensado no âmbito da “formação de si-mesmo” (numa linha de maturação/amadurecimento), de “educação de si-mesmo”, de “desenvolvimento e aperfeiçoamento de si-mesmo”:

Adivinho em Bagdad, marinheiro
Em Portugal, corsário nas Antilhas
E, sendo tudo isto e mais,
Descobri que o Homem se faz
À medida do tempo em que vive,
Do lugar onde cresce e fica
E que nunca se cansa de perseguir
A réstia de sol que lhe aponta
Outros caminhos, mistérios e rumos.
Foi assim que aprendi o sentido da palavra
«aventura» (Letria, 1991a:30).

A este propósito, Jung (1991:99) afirma que o

“proceso de individualización tiene dos aspectos principales: por una parte es un fenómeno interno, subjetivo, de integración, pero por la otra es un fenómeno igualmente esencial de relación objetiva. El uno no puede existir sin el otro”.

Nesta dinâmica, o indivíduo utiliza e desenvolve as aptidões para uma espiritualidade enunciadora do inconsciente, munindo-se de um conjunto de obrigações subjectivas, próprias dos seres da sua espécie, e, consequentemente, cria uma dialéctica que “no resiste a una crítica moral” (Jung, 1991:99).

Sublinhamos em *No Voo de Uma Palavra* (Letria, 1991a), um conteúdo muito conotado com a acção, pois o herói é um ser que *faz*, opera, modifica-se e gera modificações, edifica de novo. Assumindo a sua «aventura» pelos caminhos jamais calcorreados por outros, promove-se involuntariamente num conjunto de atitudes modelares que transcendem o homem comum. Contudo,

“o processo de interacção carismática (...) implica cumplicidade dos cidadãos anónimos, angustiados e carentes de solução/saída para o(s) seu(s) drama(s), deixando-se, assim, persuadir e «electrecizar» por correntes de emoção e de confiança tanto mais eficazes, quanto mais fortes e intensas” (Silva, 2003:572-573).

No entanto, por razões políticas, sociais e culturais o “herói-cizador reflecte divisão, fractura e oposição” (Silva, 2003:574) o que o impele ou obriga a tornar-se um exilado, na acepção psicológica, social, política ou filosófica que se lhe consigna:

“O regime nunca mais perdoou a Humberto Delgado o sinal de fraqueza que foi forçado a dar. Poucos meses depois das eleições suspende-o do serviço militar activo. Prestes a ser preso, Delgado refugia-se na Embaixada do Brasil, por sinal vizinha das instalações da PIDE, em Lisboa. É ali que permanece até 21 de Abril de 1959, data em que, após longas negociações, consegue exilar-se no Brasil.

(...) Dois anos mais tarde parte para a Argélia, porque começava a tornar-se incómodo para o Brasil como exilado político. (...) Até amigos de muitos anos se afastam dele, por causa de fortes diferenças de opinião” (Letria, 2008a:33).

Patenteia-se nesta narrativa, onde as componentes bio-historiográficas se cruzam numa solidária participação activa, o exílio da pátria como anúncio de uma demanda martirizante para a personagem focalizada. Aqui o exílio da pátria significa muito mais do que o afastamento físico-geográfico da terra onde nasceu. É, sobretudo, a mística da exclusão e tentativa de esvaziamento do seu poder de iniciativa, da carga ideológica, da energia moral e da actividade intelectual que caracteriza os heróis modernos, perseguidores dos valores da Justiça e da Verdade, sendo também emancipadores e pacificadores, crentes na reconstrução harmoniosa de uma sociedade deficitária daquilo que constitui a força impulsionadora da sua demanda.

“Com efeito, no horizonte de um novo espírito pedagógico torna-se evidente que a formação do homem integral precisa de favorecer uma dialéctica rítmica que associe cultura da razão e prática regulada do imaginário” (Araújo, Azevedo & Araújo, 2007:6).

Lazarinho de Tormes (Letria, 1992) é disso exemplo. A personagem encara o outro como seu antagonista e exercita-se num percurso sinuoso de

auto-formação e de equilíbrio centrado no Mito de Pigmaleão⁹¹. No entanto, a sua demanda reflecte uma constante necessidade em esculpir nos outros a ideia interna que transporta em si-mesmo.

Em *Zeca Afonso, o andarilho da voz de ouro* (Letria, 2007e:34) o herói é martirizado “por pensar de maneira diferente e por dizer, cantando, o que pensava. (...) [D]e querer ser livre numa pátria calada à força e de dentes cerrados de raiva”. De facto, as personagens martirizadas tornam-se representativas da distância que se criou entre o princípio que defendem na contestação ao poder e os pólos de confronto que esse poder representa. Sobre esta matéria, nos textos que trouxemos à nossa dissertação todas as personagens são comprometidas com um pólo de libertação e participes nesse processo, ainda que a libertação se confine a aspectos da libertação espiritual, tal como é enunciado em *São Francisco das Andorinhas* (Letria, 2002d):

“Venho de um tempo dividido
De cidades contra cidades,
de imensas ambições
e graves inimizades.
(...)
Troquei os combates mortais
Pela paz que apazigua
E que por ser um bem sagrado
É tão minha como tua.
(...)
E fui andando e cantando
Pelos atalhos da coragem
Enquanto os senhores da terra
Se riam à minha passagem”.

Se o exílio e a prisão surgem anteriormente como processos de retirada dos heróis do contexto onde actuavam na sua persistente crença de mudar a

⁹¹ Ao convocarmos o mito de pigmaleão queremos sublinhar que no caso de Lazarinho de Tormes assumimos a visão de Alberto Filipe Araújo (s/d) ao distinguir que, contrariando a interpretação tradicional da metáfora da modelagem que o mito sugere, a metáfora da escultura é a que mais se consolida, pois todo o percurso feito pela personagem se efectiva na tentativa (nem sempre com êxito) de esculpir o outro de acordo com a “forma interna” que cada um transporta em si-mesmo.

ordem do mundo, tornando-os mártires, sublinhe-se também o refúgio espiritual como uma espécie de busca psicológica do Éden. O encontro nos “irmãos” animais a Terra sem Mal ou a Terra Prometida é destacado em *São Francisco das Andorinhas* (Letria, 2002d) como a possibilidade de escolha alternativa ao mundo dos homens, sempre activo no julgamento de todos quantos ousam diferenciar-se dos estereótipos de organização sócio-cultural instituída. A adopção do mundo animal substitui simbolicamente a “multidão” de seguidores e o exílio do mundo dos homens torna-se “uma paragem na tarefa de «andar pelo mundo»” (Iriarte, 2000:15).

O herói-mártir é, noutras situações, devastado pelo infortúnio ou pela morte que lhe interrompe prematuramente uma demanda que, à luz de muitas possibilidades, parecia ter muito mais para dar aos olhos das multidões. Com efeito, *Salgueiro Maia-o homem do tanque da liberdade* (Letria, 2004d), “capitão que aprendeu a fazer a guerra” (Letria, 2004d:7), não conseguiu “vencer a batalha contra a doença” (Letria, 2004d: 48-49):

“ (...) [F]oi a única grande batalha que esse homem perdeu na sua vida, e bem merecia tê-la ganho, porque era valente, porque era digno...

- Porque era herói?

- Exactamente, filho, porque era um herói, e as crianças e os jovens como tu precisam mais de heróis do que de ídolos.

- E qual é a diferença?

- Um ídolo é alguém que se destaca na música ou no futebol, mas um herói é alguém que se bate por uma causa elevada e que está disposto a morrer por ela, como aliás podia ter acontecido com Salgueiro Maia e com os seus companheiros nesse dia 25 de Abril de 1974”.

Da mesma forma, *Elvis, o rei do rock* (2007b), “foi encontrado sem vida” (Letria, 2007b:29), Amadeo (Letria, 2007) a quem a “doença veio e não o poupou, ceifando uma vida que tinha ainda tudo para dar à arte, num turbilhão de cor e de imaginação” (Letria, 2007:26), Anne Frank (Letria, 2006a:33) foi assassinada “no campo de concentração de Bergen-Belsen”, assim como “os punhais assassinos de Pêro Coelho, Álvaro Gonçalves e Diogo Lopes Pacheco (...) roubaram a vida” [a Inês] (Letria, 2005a:24).

Em todos os casos, a morte intensificou o processo de heroicização ora porque foi surpreendente e silenciosa, ora porque surgiu como consequência de práticas repressivas e plena de factores corrosivos da imagem do poder. A provação suprema da morte pode então ser olhada como o culminar do mais temíveis itinerários iniciáticos, na medida em que é projectiva de um “outro mundo”. Nestas circunstâncias, a celebração do herói morto integra-se na

“consagração do Mártir e do Santo que se expusera ao rito sacrificial da morte para redenção (...), tal como Cristo se sacrificara pela redenção do Homem” (Silva, 2003:583).

De permeio experimentou pela via do sofrimento provocado pelos sentimentos da injustiça, da impotência, da errância e da solidão uma vida atormentada, que constituiu o acesso ao caminho da redenção e da própria imortalidade, paradoxalmente encontrada no limite vital chamado morte.

“Na morte cumpre-se, portanto, a realização da realidade no seu sentido hermenêutico-simbólico, dado que a existência exterior desagua na sua essência, assim como o ser no seu través ou trans-ser” (Ortiz-Osés, 2003:104).

3.2.4. As construções ficcionais historiográficas - modelos factuais da estruturação do Mundo

As narrativas de pendor histórico destinadas ao público infanto-juvenil revelam que a

“combinatória história, educação, imaginário constitui um triângulo estruturante, no quadro mais amplo da evolução histórica e da inovação educacional, pela sua dialéctica interna em contextos de desenvolvimento” (Magalhães, 2003:393).

Sem dúvida que as construções ficcionais historiográficas representam um território profícuo na oferta de matrizes onde diferentes componentes se cruzam para legitimar as representações do mundo. Estas, num plano de meta-

educação, não existem apenas para representar fidedignamente a realidade, mas sobretudo como proposta de mediatização que apoia e ordena o conhecimento e a transformação do real.

3.2.4.1. Os modelos humanos na construção historiográfica

Integrando a construção do conhecimento sobre o real, as narrativas ficcionais historiográficas são sempre povoadas por aqueles que, no plano de uma acção projectiva no futuro, configuraram a modificação do rumo da história como factor de inovação cultural e social. Aqui se configura uma das lições fundamentais para a existência humana: “não existe felicidade individual sem felicidade colectiva” (Araújo, s/d:14) sendo, por isso, muito ténue a fronteira que separa as componentes da historicidade com as que destacam determinadas personalidades numa biografia completamente intrincada e participada nas anteriores.

Nessa perspectiva, a ideia de fundação da nacionalidade encontra-se obrigatoriamente associada ao dinamismo pessoal observável em *Era uma vez um Rei Conquistador* (Letria, 2009c:6):

“Todas as histórias, incluindo a dos países, devem ter um começo. Muitas vezes, esse começo nada tem de belo nem de pacífico. O nascimento de um país assemelha-se ao nascimento de uma criança: é um momento maravilhoso, mas representa um imenso esforço que deixa sem forças a mãe e o menino ou a menina que nasce.

A História de Portugal não seria o que foi e o que dela sabemos se não tivesse começado como começou: com o sonho de um menino que depois se tornou guerreiro valente e temido”.

Por isso, uma historiografia é sempre centrada no homem e na sua acção enquanto inventor do quotidiano, referência fundamental que vai estruturando o passado. Ao entrelaçarem-se com componentes do imaginário infantil, este tipo de narrativas fazem emergir valores afectivos e mitos que o povo já construiu, numa linguagem próxima da parábola que une as figuras de

cariz histórico aos factos, enaltecendo defeitos e virtudes da sua participação, sobretudo, com a finalidade de dar a conhecer.

“Gonçalo ficou a pensar no relato feito pelo avô e, nessa noite, sonhou com o General sem Medo e com o avô quando tinha a sua idade. Visto em sonhos, ele e o avô eram tão parecidos que pareciam ser exactamente a mesma pessoa. Gonçalo imaginou-se perdido no meio de um mar de gente que gritava: “Delgado! Delgado!” e sentiu-se transportado de cidade em cidade, sempre junto do general, enquanto a multidão lhe acenava e gritava a plenos pulmões a palavra “Liberdade”. (...) Naquela noite deu-lhe para sonhar com o General sem Medo e sentiu que fazia parte dos seus muitos apoiantes” (Letria, 2008a:18).

Por essa razão, Lambert (2003:535) chega mesmo a afirmar que a narração da história de Portugal a crianças, trazida da memória oral por um autor, é um formato de dizer de cor (e de coração) os contos da sua infância sobre a Pátria e, nessa perspectiva, as narrações ficcionais historiográficas de José Jorge Letria concentram também a busca e pesquisa de conteúdos da História de Portugal ou da Humanidade e na memorialização da sua história mítica:

“[U]ma data em si mesmo vale pouco, é preciso que eu te fale daquilo que lhe deu origem, que te conte a maneira como se vivia em Portugal antes da saída dos militares para as ruas, com cravos nos canos das espingardas e uma grande esperança por trás de cada sorriso” (Letria, 2004a:7).

Esses conteúdos são combinados com resoluções de possível entendimento na alma infantil, por via da imaginação ou duma comparativa forma de dizer simples a complexidade das coisas, destacando a proximidade efabulada dos factos que moveram a humanidade:

“Sempre que te falarem do 25 de Abril, experimenta associar à data a palavra Liberdade e verás que tudo fará sentido. Do mesmo modo que associas os nomes de Figo ou de Eusébio à palavra futebol, é

fundamental que associes o 25 de Abril à Liberdade. Esse foi o dia em que os Portugueses deixaram de ter medo de pronunciar essa palavra e passaram a viver com ela e por ela com a mesma naturalidade com que respiramos” (Letria, 2004a:7).

O protagonismo dado às figuras históricas incentiva a atenção dos mais novos para a necessidade de focalizar atentamente a memorização da factualidade histórica, promovendo uma visão algo desmistificadora “da pátria na cronologia das gerações heroizantes” (Lambert, 2003:537), ratificando figuras como Humberto Delgado, o General sem Medo (Letria, 2008a), Afonso Henriques, o Rei Conquistador (Letria, 2009c), Zeca Afonso, o andarilho da voz de ouro (Letria, 2007e), Aristides de Sousa Mendes, homem de coragem (Letria, 2004), Salgueiro Maia, o homem do Tanque da Liberdade (Letria, 2004d), Machado dos Santos, o herói da Rotunda (Letria, 2009d), Viriato, o cavaleiro do vento (1991) ou Ciprião de Figueiredo (Letria, 2008d) herói na Batalha de Salga, nos Açores.

Todos esses indivíduos, estando ligados a um espaço geográfico concreto, conferem à construção ficcional historiográfica uma concepção de modelo de territorialidade ideal que foi realizada e participada pelo próprio indivíduo numa visão estruturante das ideologias políticas, culturais, sociais e humanas que, tendo sido preservadas na memória dos antepassados mais ou menos recuados no tempo real, importa tornarem-se presença para que as gerações vindouras as não esqueçam. Assim, estas narrativas, suportada a decorrência dos eventos narrados, servem de sustentação justificativa da processualidade presente, repetitiva e inesgotável para o futuro em que se desenha a modernidade pelo retorno ao passado e aos mitos que, a partir dele, se impregnaram.

Por essa via, os heróis intervenientes na processualidade histórica têm, sobretudo, a seu cargo a representação simbólica das acções do passado que transformaram o presente. E, na interacção que destacam dessa intervenção na factualidade histórica, verificamos que esses heróis, detentores de um predestino mais ou menos identificado na narrativa, evoluem, “criam uma imagem positiva (...) ao praticarem feitos éticos (...) em benefício dos outros” (Godinho, 1999:58).

A literatura, por via da representação heróica de modelos comuns da humanidade que, evoluindo e sujeitando-se a uma demanda enformadora de uma maturação promotora do anti-individualismo, apresenta-nos nos textos de ficcionalização histórica situações que condensam momentos importantes para o desenvolvimento do devir temporal. Concretizando, Aristides de Sousa Mendes (Letria, 2004), cônsul na “cidade de Bordéus (...) [r]epresentava o Estado Português e fazia-o com grande sentido de dever, com lealdade e obediência” (Letria, 2004) e pode ser aqui focalizado como um exemplo do que estamos a argumentar. A sua atitude pessoal de “deixar entrar todos os refugiados que estão à espera para pedir vistos” (Letria, 2004:17), salvando-os, origina que ainda hoje seja possível brindá-lo à entrada da cidade de Jerusalém, onde é considerado um herói na trágica memória do Holocausto. “Justo entre as nações”, é olhado no Memorial de Yad Vashen⁹² como alguém que foi capaz de afirmar uma visão ontológica do mundo, sendo o seu acto de desobediência ao sistema político instituído, transformado num padrão ético impulsionador do benefício para os outros, onde ele, a pessoa “real”, é um suporte emissor de modificação do mundo.

Sem dúvida que esse fenómeno de realização das pessoas nos valores, fomenta a formação de ideologias que, nascidas não nas “condições da natureza mas da conjugação de interesses sustentados por exercícios de razão” (Dias, 2009:123), reabilitando a iniciativa individual, acabam por se difundir em determinados períodos da história, modificando os padrões de uma dada cultura instituída.

3.2.4.2. Os modelos nascidos das relações indivíduo/colectividade

Assim, poder-se-ia perguntar: “[Q]ue tipo de relações acontece entre o indivíduo e a colectividade? Quais as implicações dessa modalidade de relacionamento? Como se processa a síntese da resposta mútua?” (Lambert, 2003:556). Evidentemente que, na colectividade, se a influência de um

⁹² O Museu do Holocausto em Jerusalém presta homenagem a Aristides de Sousa Mendes, contemplando-o por ter salvo entre 10 a 30 mil pessoas da mão nazi.

indivíduo chocar com sistemas mais ou menos coerentes de ideias cristalizadas, opiniões ou dogmas, que um grupo social apresenta como exigência da razão, a colectividade⁹³ pode implementar a censura sobre os indivíduos e estes podem denunciar, organizar, conspirar contra a primeira. Esta dialéctica é particularmente visível em *O Amor de Pedro e Inês* (Letria, 2005a:21):

“ – Lembra-te, Pedro, dos deveres do Estado e deixa essa mulher que, por muito que ames, pode ser a tua perdição e da nossa pátria. Mesmo que não aceites este princípio, os deveres do Estado estão acima dos ditados pelo coração. Só poderás ser rei se aceites estas regras. Pedro respondeu com um silêncio gelado às palavras do pai, que tinham, velado, o gume das mais terríveis ameaças. O seu amor achava-se em perigo porque a razão do Estado condenava, sem apelo, a mulher que amara desde a primeira hora e que era, agora, também a mãe dos seus filhos. Se a soberania da pátria estava em perigo, ele havia de saber defendê-la no momento preciso”.

A personagem Pedro encontra-se na bifurcação provocada pela não aceitação dos condicionalismos do dever patriótico e pela observação da censura de que o seu individualismo está a ser alvo. No entanto, parece ser claro que, conhecendo a escala dos valores humanos envolvidos, Pedro não irá abdicar daquilo que julga ser seu direito como pessoa individual humana. A liberdade da sua acção pessoal no espírito não teve a solidariedade da colectividade e fez com que

“a bela Inês acabasse depressa os seus dias, deixando, assim, de ser a ameaça que tantos temiam, por pôr em causa a independência de Portugal” (Letria, 2005a:23).

⁹³ A ideia *colectividade* é conotada com a noção de “família humana” por José Ribeiro Dias (2009:286-287): o “sentimento de pertença à mesma comunidade, que constitui a marca da *cidadania terrestre*, provoca também nos seres humanos o estado de *comunhão*, embora raramente, por ocasião de grandes cataclismos naturais (...) de profundas tragédias humanas (...) ou ainda de grandiosas manifestações de carácter cultural (...) ou religiosas (grandes festividades e peregrinações).

Quer isto dizer que o sentimento de pertença à *cidadania terrestre* encontra o seu fundamento não tanto no facto de morarmos na mesma Terra, mas de nos alimentarmos das mesmas raízes da unidade de origem, de vida e de destino”.

Quando assim é, quando o indivíduo não consegue a solidariedade do grupo colectivo o que sucede é “o divórcio, provocando a catástrofe para ambas as partes” (Lambert, 2003:558):

“Foi longo e macabro o cortejo, com o povo na berma do caminho a acotovelar-se para ver a rainha morta ao lado do rei vivo. Mas não se ficou por aqui a vingança de Pedro. Na cerimónia da coroação, obrigou, um a um, os nobres e os membros do clero que tinham forçado seu pai a lavrar a sentença final a beijarem a mão da rainha morta. Também com eles ficaram agora as contas ajustadas. Nunca antes se vira coisa assim houve choros, desmaios e vômitos, gente em fuga e outra errando confusa e se rumo por íngremes veredas. E houve também quem espalhasse aos quatro ventos o boato de que quem tivesse beijado a mão da rainha morta morreria em poucos dias vítima de peste. Muitos hesitaram e tremeram de medo, quase suplicando para não terem de passar por aquela provação. Mas o rei não desistiu, obrigando todos a cumprir a sua parte neste terrível plano de vingança” (Letria, 2005a:33).

Emerge, com efeito, um conceito de pessoa implicada na colectividade de forma obsessiva, vingando-se duma tipologia de normas sociais que lhe foram adversas, o que nos leva a compreender que aqueles que sofreram um assassinio psíquico perpetuam o mesmo assassinio, cumprindo a máxima “*todo o carrasco, foi vítima um dia*”.

Os modelos que emergem da relação indivíduo/colectividade e que são trazidos à leitura por via dos textos de pendor historiográfico, denotam a fragilidade do uso e do abuso do poder e da legitimidade ou não da eliminação física do usurpador ou do tirano. A polemização política é uma constante, tal como se pode verificar em *O Dia em que mataram o Rei* (Letria, 2007d:26):

“Naquele dia 1 de Fevereiro de 1908, os que foram assassinados eram vistos por muita gente como os grandes culpados do atraso e da miséria do povo, mas havia também quem os considerasse vítimas inocentes”.

Tópicos sobre tirania⁹⁴, o regicídio ou o tiranicídio concitam o interesse da filosofia política e são um terreno fértil para recuperar, adoptar e reescrever as antigas teorias do poder, podendo constituir-se temas de profícua mais valia no desenvolvimento da literacia dos valores junto dos jovens leitores, além de se constituírem temáticas de residuais reflexões sócio-políticas capazes de alargar as consciências colectivas. E, neste âmbito, os modelos de indiferenciação e divergência de opinião gerada, são bem explícitos e dependem das posições ideológicas em que cada um se coloca – “[t]udo depende da forma como observamos a realidade e da maneira como pensamos” (Letria, 2007d:26).

A pluralidade de formas de pensar geradas a partir de um acontecimento conotado com o mundo empírico e histórico-factual revela as oscilações que uma acção provocada por um indivíduo ou um grupo de indivíduos pode provocar ao nível do juízo público, ou seja, no impacto com o sistema de valores originados pela cultura de uma determinada colectividade:

“(…) os que mataram o rei D. Carlos e o príncipe Luís Filipe eram vistos por muitos como terroristas assassinos, mas também havia outros que os viam como heróis da luta contra a opressão. (...) As ideias contam sempre muito: para os republicanos, o regicídio foi um grande passo para o triunfo de uma ideia e de uma causa: a da República; para os monárquicos, mesmo para aqueles que já pressentiam um fim trágico para o rei, foi uma tragédia nacional, um crime e uma injustiça” (Letria, 2007d:26).

Os cenários relatados em *O Dia em que mataram o Rei* (Letria, 2007d) evidenciam as rupturas que a divergência ideológica pode causar. Sem dúvida

⁹⁴ No seu capítulo “O tiranicídio no pensamento político ocidental”, Fernandes (2006:302-335) discute acerca do abuso do poder e da legitimidade ou não do usurpador ou do tirano. Desde o Cristianismo, que acertou a sua concepção pelo padrão bíblico, à noção de tirania diferenciadora relativamente à monarquia instalada na cultura grega em que a defesa do valor supremo do regime resultou da adopção de medidas conducentes à prevenção da tirania ou mesmo à eliminação dos tiranos, focaliza a temática reconduzida para a literatura, mostrando os escritores do Renascimento e do Barroco grande apetência pela redescoberta dos tiranos históricos e lendários. “De entre as repercussões literárias da temática da tirania, ganhou relevo a de Shakespeare, não só pela recuperação do tópico tiranicida “Bruto-César (Julius Caesar e Hamlet), mas também por ser aquela que melhor expressa complexidade psicológica do tirano”(2006:335).

que estamos perante a ficção que parece actuar no palco duma realidade correlacionada com mundos histórico-políticos em situação de “mudança omnipresente, perpétua, complexa e acelerada, numa *sociedade de risco* e perante um *futuro incerto*” (Dias, 2009:324).

Desta relação em que o indivíduo como membro da *Família Humana*, organizado numa comunidade ou colectividade em que nada do que conhece é definitivo, o carácter da mutabilidade emerge de cada acto realizado e, por isso, são visíveis as dimensões morais referentes aos comportamentos adoptados e as dimensões éticas relativas às clarificações de “princípios, regras, normas e orientações que regem esses comportamentos” (Dias, 2009:327).

O processo de humanização do sujeito e da própria colectividade exige que o homem não se isole e

“que manifeste a sua disponibilidade para se comprometer com o outro e o com o mundo, envolvendo-se no trabalho, na vida cultural e civil, na política, de modo a não se tornar uma nómada encerrado em si mesmo” (Araújo:s/d:15).

3.3. Do texto à compreensão dos valores ético-morais da contemporaneidade

Ao anunciarmos anteriormente as dimensões morais e éticas relativas às clarificações da normalização da conduta do indivíduo inserido num grupo, queremos também referir que, após as situações de ruptura que podem originar a modificação de um sistema de valores instituídos, importa reforçar a ideia de coesão de cultura, sustentáculo da *identidade* de uma colectividade. Para tal, ao nível dos textos literários encontramos de forma mais ou menos explícita a presença dos Valores que, segundo José Ribeiro Dias (2009:286-287),

“abarca todas as realidades que integram o seu texto e o seu contexto: as coisas que nos rodeiam e constituem os recursos (meios) a explorar, as pessoas humanas (fins) chamadas a crescer e a realizar-se, os ideais de verdade, justiça, amor e paz, que nos são comuns e nos transcendem. Acontece ainda que, em sentido amplo, incluimos tudo isto

na categoria dos valores: valores materiais enquanto meios, valores humanos enquanto fins, valores superiores que nos sentimos chamados a reconhecerem e a respeitar”.

Concomitantemente, Pedro D’Órey da Cunha (1996:201-202) aponta o

“[m]étodo da Narrativa [que] consiste em expor as crianças às histórias que constituem o reservatório de sentido do nosso património moral, deixando que assim se produza o efeito de identificação com modelos, emulação de exemplos, apreço de símbolos, temas e justificações”.

Assim, a utilização da narrativa surge enquanto repositório de sentidos de normas e revela-se numa função de desenvolvimento psicológico, na construção de sentido e no desenvolvimento dos valores ético-morais apontados como fundacionais da modelização do ser humano da contemporaneidade, tal como é anunciado em *Os Beatles Contados aos Jovens* (Letria, 2001:8) quando o narrador os refere como “símbolo da nossa modernidade [que] transformaram a vida de várias gerações de adolescentes em todo o mundo”.

Nesse sentido, os textos de explicitação da compreensão princípios e valores que José Jorge Letria destina aos mais novos parecem surgir pela necessidade de esclarecer sobre as grandes linhas que sustentam a ideia de unificação social perspectivadas numa visão contemporânea das problemáticas emergentes. Tal é o caso de *A Violência Explicada aos Jovens ... e aos Outros* (Letria, 2000a):

“A violência é uma das realidades mais terríveis e mais presentes do nosso tempo. Todos os dias lidamos com ela nas ruas, na televisão, no cinema, nas filas de trânsito a caminho do emprego ou da escola.

A violência existe, faz parte de nós e é agravada pela forma como se vive nos centros urbanos, pelo cansaço, pela pressa de chegar, pela falta de dinheiro para pagar as contas fixas no prazo certo e pela falta de respeito e de tolerância em relação aos outros” (Letria, 2000a:11).

Percorrendo tópicos definidores da violência em casa, no desporto, nas estradas, na guerra, nas imagens, no trabalho, projecta as consequências dela ao nível da deformação de determinados valores, nomeadamente o racismo como “uma das formas mais repugnantes de violência” (Letria, 2000a:31) e o terrorismo – violência sem rosto – “uma das [suas] mais terríveis formas” (Letria, 2000a:77), o narrador aceita que “não tem a intenção de dizer tudo [mas] apenas apresentar alguns aspectos mais dramáticos e mais visíveis dela” (Letria, 2000a:106).

Pensamos que este tipo de textos explicita ideologicamente princípios que são importantes quer no relacionamento inter-individual, quer entre o indivíduo e a colectividade ou entre as comunidades, propiciando a definição de conceitos associados à “ciência das ideias” (Faye, 1996:12). Ora estas narrativas de explicitação da compreensão dos valores ético-formativos da contemporaneidade são indissociáveis de determinados constructos ideológicos e permitem

“ouvir as suas imensas dissimulações e súbitas deflagrações, as passagens à acção que aí se manifestam e que, muitas vezes, rasgam o tecido, numa terrível exibição de dor” (Faye, 1996:13).

Em *Campos de Lágrimas* (Letria, 2000b) os universos conotados com o mundo histórico-factual são muito vincados num enredo em que as vozes dos adultos conduzem os mais novos aos espaços representativos de contextos onde a exibição da dor se perpetua na memória do Holocausto:

“É preciso irmos até onde as coisas aconteceram para sentirmos melhor o seu significado e as suas causas” (Letria, 2000b:10).

Em muitos momentos, a narrativa parece hesitar

“sobre a faixa de leitores a que se destina. Tanto será para crianças, mas sobretudo para aquele espaço de intercepção onde crianças e adultos, cúmplices, partilham do mesmo contar (Torrado & Menéres, 1984:11).

Sem dúvida que os textos de explicitação de conteúdos de grande carga ideológico-formativa parecem ser destinados a todos aqueles que os quiserem ler, enunciando-se em quase todos os títulos, após o apontamento sobre o valor que o seu conteúdo destaca, a identificação dos “Outros” como aqueles que estão com as crianças ou que também são destinatários para além delas.

Tentando identificar a babel provocada pelas guerras, violações, conflitos, estas narrativas apontam ainda o resultado deixado pela devastação que as rupturas humanas provocam. Em *O Terrorismo explicado aos Jovens ... e aos Outros* (Letria, 2002) o narrador insiste em demonstrar ao leitor a sua preocupação ao reconhecer que este presencia e percebe os mundos de referência textual que apresentam a desagregação dos valores ao nível da visualização da tragédia originada por comportamentos obsessivos:

“Eu sei que, desde 11 de Setembro, tu viste, várias vezes ao dia, as imagens do terror vindas dos Estados Unidos e até imagino que elas tenham povoado, numa noite ou outra, algum dos teus pesadelos.
(...) Eu sei que passaste a preocupar-te com o terrorismo depois de teres acompanhado, através da televisão, o que se passou (...)” (Letria, 2002:10-11).

Assumindo ter consciência dos efeitos da desagregação dos princípios e dos valores que deixaram de estar presentes em contextos factual e historicamente determinados, o aprofundamento destas perspectivas onde se integram sobretudo relatos ficcionais de grande anexação aos mundos possíveis da realidade, enformam a “estética da violência”⁹⁵ (Vilela, 1998:209), que vai “alimentado o treino do pensamento abrangente dentro de uma disciplina ambiciosa permanentemente a destilar perguntas que ficam a aguardar respostas” (Dias, 2009:48):

⁹⁵ Na contemporaneidade, as imagens directas, filmadas ou fotografadas, são gestos de proximidade com a realidade que anulam a “distinção entre agressor e vítima (...) no jogo a branco e negro das imagens – desrealizando, assim, a violência do real imediato” (Vilela, 1998:209). Num processo de despossessão, o sofrimento humano transforma-se em conteúdo transfigurado em imagem, promovendo-se, por essa via, a “estética da violência”.

“Francisco acenou com a cabeça e não foi capaz de disfarçar uma lágrima comovida. Bem vistas as coisas, a emoção da visita já começara no momento em que decidira programar aquela viagem de Verão, muito especial. Se os filhos o vissem chorar, que mal havia nisso? Não é nenhum sinal de fraqueza, sobretudo quando se chora por uma causa nobre, por uma recordação que a memória não apagou e por uma injustiça que ninguém pode ou sabe explicar” (Letria, 2000b:16).

Quando falamos de textos de explicitação da compreensão dos valores ético-formativos muito correlacionados com certas visões ideológicas temos que afirmar que o termo “ «ideologia» es un término insalvablemente ambíguo” (Guariglia, 1993:78), porquanto não se trata de apontar este ou aquele caminho ideológico como meta de construção de um conhecimento balizado por critérios éticos de bom/mau, mas antes de expor orientações reflexivas que despertem para a análise das situações que originam uma espécie de “filosofia prática” (Guariglia, 1993:78) sobre as potencialidades negativas que o desequilíbrio social, moral, individual é capaz de fomentar.

“Ao enunciar um discurso sobre o modo de relações entre os homens, a ideologia cria um conjunto de sentidos consistentes e coerentes (enformando sistematizações, ou de esperança, ou de estabilidade, ou de desejo de retorno ao passado, ou de idealização radicada) que, por sua vez, se projectam em representações de mundos perfeitos” (Carmelo, 1999:48).

Pensamos que ao evidenciarem as problemáticas do mundo humano que, coincidentemente, se correlacionam com as problemáticas da vivência de cada leitor na vida real, a questão da “interiorização” que Pedro D’Orey da Cunha (1996:190) designa como metáfora, “tem a vantagem de iluminar um aspecto da realidade que se quer significar” e a aquisição de “competências de vida” (Cunha, 1996:190) que olha áreas como o terrorismo, as religiões, a cidadania, a globalização, a ecologia como espaços de reflexão que podem proceder à

“concretização destes valores e competências em comportamentos apropriados que de tal modo se tornem conaturais que venham a exprimir um carácter” (Cunha, 1996:190).

Em *A Ecologia Explicada aos Jovens ...e aos Outros* (Letria, 2003) a questão da “interiorização” dos problemas que consomem a vida dos homens passa pela socialização partilhada da sua análise, num contexto institucional:

“Tem o autor deste livro a convicção de que é na escola que a consciência destes problemas nasce e se aprofunda, ao ponto de se poderem formar os ecocidadãos do futuro. Mas o que é um ecocidadão? É alguém que nunca deixa de associar as preocupações de natureza ambiental ao equilíbrio entre direitos e deveres que deve servir de base a uma cidadania autêntica, a qual nunca pode dispensar a participação e a vigilância” (Letria, 2003:13).

Configura-se deste modo a “emergência do conceito de nível das comunidade-base⁹⁶” que, segundo Dias (2009:263), dão responsabilidade a todos os seus elementos na tomada de consciência das suas necessidades, do ritmo de mudança a que todos estão sujeitos, para que exerçam uma atitude de dinâmica adaptação à mudança e ao progresso pela participação de todos num projecto colectivo de desenvolvimento comum. Assim, as estruturas de dominação são distribuídas pela co-responsabilização de uma aliança colectiva que legitima os interesses em função das mudanças, ficando aberta a possibilidade de clarificação dos problemas e a possibilidade de consciencializar e desenvolver modos alternativos de (sobre)vivência, como se torna evidente em *A Globalização Explicada aos Jovens ... e aos Outros* (Letria, 2002a:9-10):

“Nunca o mundo foi tão pequeno como é hoje e também nunca esteve tão ameaçado por catástrofes naturais causadas pelo próprio Homem.

⁹⁶ Este conceito está relacionado com a “Educação Comunitária” e pressupõe “o envolvimento e a participação dos membros de uma comunidade na resolução dos seus problemas” (Dias, 2009:263).

Nunca se comunicou tanto como hoje e nunca houve tanta solidão com actualmente existe, atingindo muitos milhões de pessoas”.

Desta forma, embora os textos de que estamos a falar se configurem, em nosso entender, num propósito educativo intencional para os valores ético-formativos, tomando-os numa visão pragmática da realidade e das relações que o ser humano com ela estabelece, não se agravam na manipulação das mentes por doutrinação. Parecem ser escritos, isso sim, para influenciarem positivamente o sujeito/leitor, propiciando instantes de reflexão sobre problemas diversos que afectam o mundo contemporâneo, que impliquem uma realização actuante em conformidade com os princípios que eles preconizam.

Trata-se muito simplesmente de apontar caminhos de discernimento numa dimensão interactiva entre o Homem, o Planeta onde vive, e os Outros com quem se relaciona sejam olhados com maior atenção. O Mundo da compreensão dos valores ético-formativos que estas narrativas convocam e analisam é aquele em que cada indivíduo permanece durante a sua geração, mas do qual é responsabilizado no âmbito universal, sabendo que tudo está sempre em perpétua mudança, que todo o crescimento pressupõe um rumo e que as dimensões da moral e da ética se encontram na actuação pragmática de cada pessoa esclarecida e culturalmente capaz de intervir positivamente numa sociedade de risco.

CAPÍTULO 4 - A construção ficcional das personagens: da emergência do mito do herói à concepção mítica

Em trabalho anterior (Martins, 2006a) observámos a metamorfose como um processo intrinsecamente ligado a princípios simbólico-sociológicos veiculados pelos textos de literatura Infanto-Juvenil⁹⁷. Vimos, nessa altura, que a religião e a literatura são um grande *repositorium* da perpetuação de certos mitos onde a metamorfose se apresenta como “a vida em renovação, em alteração (...), que atribui funções específicas aos seus designatários” (Martins, 2006a:14). Se nesse estudo nos referimos a personagens pertença do Imaginário Infantil, seres divinos, deuses, heróis irredutíveis, evocadores de toda a miríade de personagens mitológicas que, por diferentes formas e por processos espontâneos, eram reveladores dos mistérios explicativos da revelação da existência, as personagens que trazemos a este trabalho são (quase⁹⁸) todas construídas ficcionalmente, baseando-se em grandes correlações que os textos ficcionais estabelecem com o mundo empírico e histórico-factual.

Tal como revelámos aquando da abordagem aos aspectos relacionados com a voz do narrador, no capítulo 2, por detrás deste desfile de personagens ergue-se uma intencionalidade que as adopta numa perspectiva modelar que a leitura é capaz de decompor, fazendo emergir o que de essencial trouxeram para dar a conhecer aos leitores, destinatários preferenciais.

Partindo da análise da emergência do mito do herói, essas personagens, que nos facultam “outras vozes, nascidas noutros tempos, noutros espaços, enfim, noutras escritas, noutras leituras” (Silva, 2003:7), tomadas por uma vontade que as orienta numa demanda plena de actos singulares, que reflectem aos leitores princípios e valores ético-formativos de relevante interesse para a sua humanização actuante em sociedade, parecem emergir das estruturas retórico-expressivas dos textos e revelarem uma essência que transcende, logo

⁹⁷ O *corpus* a que nos referimos era constituído por textos do domínio do Fantástico e do Maravilhoso de José Jorge Letria.

⁹⁸ Excepto Arbóreo, mais tarde Tenório, o Homem que tinha uma árvore na cabeça, cuja génese é do Maravilhoso simbólico.

no início, o que é pressuposto observar-se ao serem descritas numa existência mais conotada com o real do que com o transcendental.

Tomadas, assim, por uma força que coloca herói e leitor numa reciprocidade activa, as construções ficcionais bio-históricas assumem-se como espaços de confluência onde ficção, realidade e os universos do imaginário se apresentam ao acto de leitura numa proposta organizadora de olhares perscrutadores das vidas modelares que, nos textos, ostentam o seu papel preponderante no desenvolvimento da consciencialização de espíritos abertos, críticos e interventivos.

Assim, se as construções ficcionais bio-históricas se oferecem ao leitor como modelos textuais que efectivam a mediação da noção de objectividade através da qual os aspectos da subjectividade são possíveis de observar mais claramente, também neles há uma organização de propósitos ético-formativos onde se entrecruzam princípios ideologicamente construídos. Estes, quando postos em contacto com os leitores em momentos de leitura pensada e organizada no sentido da fuga à rotinização, são capazes de se sustentarem em conteúdos semântico-interpretativos que se revelam proficientes no domínio da percepção do processo de mitologização do herói.

O que encontramos neste caminho que as personagens ficcionalizadas percorrem é a exposição de uma demanda rumo à sua magnificação. Ora esta jornada comum que culmina na observação de um processo de mitologização encerra muitas fórmulas que, de algum modo, se podem incluir nos ritos de iniciação oriundos do mundo de todos os dias até “una región de prodígios sobrenaturales” (Campbell, 2006:35).

Não podemos, contudo, avançar sem referirmos a grande anexação das personagens que povoam o *corpus* literário de José Jorge Letria, em análise, à visão humanizada e socialmente preponderante, num tempo de convergência real. Ao dizermos que as personagens são oriundas de um mundo de “todos os dias” queremos sublinhar as relações persistentes que estabelecem com o mundo real e, se alguma semelhança os anexa aos percursos dos heróis que os relatos míticos evidenciam, sabemos que o cumprimento da sua demanda não partiu de uma revelação divina espontânea, mas de um calcorrear o mundo configurado à semelhança da praxis do leitor, em percursos que definiram, em todos os casos, uma trajectória construída por pequenos segmentos onde a

vontade, a força, a persistência, a crença, o altruísmo, os defeitos e as virtudes, delimitaram os seus contornos.

Os seres que habitam os mundos ficcionais que sustentam a nossa tese têm, com efeito, uma corpórea humanidade onde se encerra uma estrutura propensa à representação majestosa das dificuldades por que tiveram de passar no seu “ofício del héroe” (Campbell, 2006:36).

Sendo cada um, naturalmente, um *homo creator*, ao seu modelo de “mártir”, tal como explicámos no capítulo 3, confere-se-lhe a mesma estrutura das narrações dos gregos ou das grandiosas narrações da Bíblia, obrigando-se a separar-se do mundo, sendo que nestes casos a separação pode traduzir-se pelo exílio compulsivo devido a divergências originadas por ideários não compatíveis com o sistema de normas e de valores institucionalmente aceites pelo grupo detentor do poder. A força que impulsiona esta separação baseia-se, normalmente, em fortes convicções pessoais, sociais, morais e ideológicas e o regresso à vida é sempre para que esta seja olhada sob o prisma de critérios configurados no âmbito dum desenvolvimento de noções de humanidade, onde os Direitos de cada um se organizem na construção dos Direitos Universais.

De certo modo, a “separação” coloca o herói numa espécie de interrupção da sua existência activa durante a qual o recolhimento na sua interioridade o obriga a efectuar grandes reformulações na sua forma de agir, reforçando-lhe, por isso, a força que o levou a actuar no início do seu percurso.

“En todas partes, sin que importe cuál se ala esfera de los intereses (religiosa, política o personal), los actos verdaderamente creadores están representados como aquellos que derivan de una especie de muerte con respecto al mundo y lo que sucede en el intervalo de la inexistencia del héroe, hasta que regresa como quien vuelve a nacer, engrandecido y lleno de fuerza creadora, hasta que es aceptado unánimemente por la especie humana” (Campbell, 2006:40).

Compreender estes heróis inclui efectuar, a cada momento, recuos e projecções temporais numa acção antinómica do visível para o invisível, do real para o fictício. O tempo narrativo, atribuindo as conexões entre o real e a ficção constrói prenúncios de possibilidades incorporados no discurso, de onde o texto

se apresenta como um todo para a organização da afectividade proposta nas estruturas retórico-discursivas na receptividade dos enunciados temporais e seus efeitos no desenvolvimento da compreensão da mitologização da personagem.

Ao longo da viagem de crescimento psicossociológico o “candidato” a herói normalmente experimenta um ambiente hostil em que analisa o seu estado de desilusão pessoal ou quando confronta esse seu estado interior com o mundo conhecido que o rodeia. Isso implica que seja capaz de fazer uso das forças invisíveis que sempre se encontram pelos meandros da sua interioridade reflexiva e emotiva, convocando para si o exercício da sua força, símbolo da capacidade redentora e criadora, que só ganhará sentido quando for reconhecida e restituída aos outros de quem se exilou, abandonou ou que por eles foi deixado numa esfera de verdadeira solidão psico-efectiva.

Ao olharmos o herói por este prisma queremos afirmar que a sua restituição à vida, seja ela a concreta ou a que os exercícios da perpetuação da memória também configuram, é imprescindível para a sua metamorfose a mito. Este inclui uma generalização do conhecimento onde os outros são a multidão necessária para o eleger e consagrar nesse estado de existência e assim o herói ascender ao milagre deste estado de graça.

Estando nós a visualizar personagens construídas sobre uma estrutura de biografia, estas possuem uma figura que aparece repentinamente com grande visibilidade. A sua conduta é adoptada como um guia que marca um novo período nos domínios artísticos ou humanos em que se insere, uma nova etapa do ser no mundo e, em algumas situações, a própria modificação do mundo.

4.1. As marcas de estranhamento do homem real

Sabemos que para o processo de criação de certos mitos concorrem, normalmente, a longínqua e imprecisa natureza dos feitos heroizantes das personagens e outros factores que marcam a valorização da força emane do herói, bem como a componente civilizacional dos seus actos. No entanto, a formação do herói pela vida é a marca mais saliente de todos aqueles que são

presença nas construções bio-históricas que estamos a tratar, podendo associar-se ao

“idealismo alemão [que] compreende a noção de Kultur⁹⁹, concebida como uma educação de talentos ou de faculdades (...) para realizar a sentença de Píndaro: «[Homem]Torna-te aquilo que és»” (Araújo, s/d: 4).

Isto significa que, desde cedo, a personagem possui uma mística ligada à natureza da sua personalidade que a diferencia de todos os que o precederam e o seu potencial para se tornar um ícone, uma imagem, um líder modelar apenas necessita do desenvolvimento das condições que sejam capazes de dar visibilidade às características inatas que possui.

Consciente disso ou partilhando desse pressuposto, ao escrever para crianças, José Jorge Letria concretiza o aspecto de que estamos a falar de uma forma verdadeiramente eficaz, na medida em que introduz narrativa ou poeticamente um(a) agente que fornece a instância de estranheza que acentua a observação da personagem no âmbito duma componente contrafactual. Esse agente não significa que seja uma entidade humana ou sobrenatural. Pode, em certos casos, exprimir-se apenas no constructo retórico-expressivo que organiza a hermenêutica desses sentidos, antecipando informações que colocam o leitor nessa expectativa.

O tópico de estranheza da narrativa *Amadeo e o mundo às cores* (Letria, 2007) inicia-se com a presença de “uma fada¹⁰⁰ (...) com os cabelos da cor do arco-íris no dia em que Amadeo veio ao mundo” (Letria, 2007:6), que lhe anunciou o dom de amar as cores e as formas como ninguém antes dele foi capaz de amar. Este agente feérico acompanha a personagem até ao momento da morte e, por isso, possui uma existência transversal ao constructo ficcional biográfico referido, cuja finalidade pode ser olhada sob alguns prismas diversos que convergem, no entanto, para a afirmação dessa personagem num universo de excepcionalidade.

⁹⁹ Esta noção apresenta-se relacionada com a *Bildung*, conceito a que já nos referimos no capítulo anterior.

¹⁰⁰ Afirma Parafita (2006:45-46) que as fadas significam a capacidade ilimitada da imaginação e do sonho. O conceito etimológico relaciona-se com fatalidade, destino.

Deixando, neste momento, a perspectiva que inclui estes agentes do Imaginário infantil como estratégias do autor para estreitar o gosto, o prazer e os hábitos de leitura, entendamos a presença das entidades feéricas como um prenúncio de certa estranheza na demanda de Amadeo descrita no texto,

“espaço onde [se] confrontam ideologias e onde os mitos [se] revelam para além da arte com forças avassaladoras na caminhada da humanidade” (Menin, 2007:175).

De algum modo, a integração nas construções ficcionais biográficas de fadas ou outro tipo de criaturas sobrenaturais permite, desde logo, uma aproximação a um “discurso parabólico, que siempre puede contener un *plus* de significación” (Martos Núñez, 2007:135). Pode ampliar a percepção da complexidade dos assuntos humanos, instalando-se de forma excepcional dentro do biográfico, do histórico ou do quotidiano. A integração do feérico permite a

“construcción de mundos imaginarios, *mundos-réplica*, esto es, paracosmos o mundos que no son verídicos, en el sentido de mundos reales novelados al modo realista o costumbrista, pero sí mundos plausibles” (Martos Núñez, 2007:133).

Relacionadas ainda com a noção de leveza inscrita nas relações entre céu e terra e como figuras de libertação do peso terrestre conotadas com as funções intelectuais, as aves surgem num papel de mediação entre o real e o transcendental (Chevalier & Gheerbrant, 1982:99-102), demarcando aspectos de estranheza. Em *O Pardal de Espinosa* (Letria, 2007a), o pardal, que comunica as interexperiências referentes a Espinosa, pode também incluir-se na linha da revitalização de antigas crenças reelaboradas pela fantasia moderna, assumido ele os ritos¹⁰¹ que se incluem na ideia de mito:

¹⁰¹ Os ritos são gestos significativos que se inserem sempre no «tempo mítico». Ao assinalarmos o ritual processado por este observador da personagem Espinosa queremos destacar esse tempo como um período “«creador», no sentido de que é então, *in illo tempore*, que tiveram lugar a criação e a organização do cosmos, da mesma forma que a revelação, pelos deuses, ou pelos antepassados, ou pelos heróis civilizadores, de todas as actividades arquetípicas” (Eliade, 2004:489).

“Todas as manhãs, o velho pardal cumpria o seu ritual. Pousava no parapeito da janela, observava o homem arqueado sobre as lentes, no interior do seu quarto, e depois batia levemente com o bico no vidro” (Letria, 2007a:6).

De facto, é ele o agente que observa aquele “homem diferente de todos os outros que até então conhecera” (Letria, 2007a:9), encontrando-lhe “motivos de curiosidade e de estranheza” (Letria, 2007a:9). Ao apontar-lhe, desde cedo, as marcas que o diferenciam de todos os outros seres dá os fundamentos daquilo que há-de constituir o cerne da viagem deste herói num percurso exploratório centrado na visão panteísta da natureza, organizado no triângulo Deus, Natureza e Homem.

Em *Mozart, o Menino Mágico* (Letria, 2006b:40), porém, “um pássaro vestido de névoa pousa no parapeito da janela do quarto do menino. Indica dias sem luz, horas magoadas e sombrias” (Letria, 2006b:40). Anunciador do infortúnio da doença, mais tarde, o “pássaro está pousado dentro do sono do menino a vigiar-lhe os sonhos, a seguir-lhe as ideias, a afugentar-lhe a febre com um constante bater de asas” (Letria, 2006b:40).

Outros animais são presença nalgumas construções ficcionais biográficas como grandes observadores do percurso exploratório das personagens, tendo, quanto a nós, uma função encantatória, facilitadora da fluidez de uma “conversa” séria sobre temáticas que, dada a sua elevada complexidade, andam na periferia do entendimento infantil.

O gato que descreve a vida de Anne Frank (Letria, 2006a) fá-lo numa proximidade que, em muitos momentos, se metamorfoseia numa humanidade que, por si, é provocadora da envolvimento de um certo enigma e adivinhação. Possuído de sentimentos nobres, defeitos, virtudes e de uma memória eficaz ainda é capaz de ironizar perante a adversidade da vida, facto que o dota de uma capacidade afectiva superior:

“- Já passaram alguns anos e continuo a sentir muitas saudades da minha amiga Anne Frank, mesmo quando me lembro das vezes em

que ela me dava um pequeno piparote para eu sair de cima das páginas do diário que ela escreveu naquele anexo quase sem luz, durante os dois anos que ali passou escondida” (Letria, 2006a:3).

Não sendo nosso propósito, neste momento, entrar em aspectos de definição da animalidade no âmbito da noção de *Fábula*¹⁰², nem abordar o assunto no âmbito da recepção leitora¹⁰³, o que já fizemos no capítulo 1, queremos, no entanto, vincar a importância da presença dos animais ligados ao seu cariz misterioso e enquanto símbolos de uma realidade sobrenatural e eterna (Woensel, 2001: 15).

Neste caso, dada a proximidade simbólica que circunscreve a partilha, o convívio, o conhecimento mútuo e cúmplice entre o ser felino e Anne Frank existe também um processo recíproco de entendimento entre os seres representativos da animalidade e da humanidade, que os vincula numa marca de estranhamento bastante acentuada.

O mesmo fenómeno é passível de ser observado em *Henriqueta, a tartaruga de Darwin* (Letria, 2009) a quem “Charles (...) falou da sua infância, numa das muitas confidências que [lhe] fez” (Letria, 2009:10). Intimista, esta estratégia, além de radicar na antecâmara de um processo de aproximação biográfica sobre Charles Darwin, torna muito ténues os limites entre o mundo real e o mundo da ficção, onde a presença do simbolismo animal assume a função didáctica da ciência natural. “Como ninguém sabe o que se passa para além deste mundo terreno” (Letria, 2009:30), esta relação assume algo de contrafactual ao inscrever-se no mundo da “imaginação, e essa imaginação pode[r] não ter limites” (Letria, 2009:30).

Da mesma forma que os bestiários apontam, tradicionalmente, uma leitura simbólica, aglutinadora de diferentes perspectivas que emanam do texto,

¹⁰² Barreto (2002:187) refere a origem oriental das Fábulas que, tendo como protagonistas animais, aludem a realidades e a situações humanas. São histórias breves, onde intervêm animais para ilustrar experiências e vivências próprias dos seres humanos. A identificação dos propósitos pedagógicos deste género particular da Literatura Infantil pode, ainda, ser aprofundada em Schon & Berkin (1996:61-62), Tarrio Varella et al (1998:359).

¹⁰³ Glória Bastos (1999:124) considera que as “histórias de animais falantes suscitam forte adesão dos leitores mais novos”.

também certos objectos anunciam particularidades de relevante anúncio de estranhezas. Noutra lugar (Martins, 2006b:80-87) afirmámos que os

“objectos inanimados ou outros seres que, possuindo características do mundo empírico, adquirem poderes especiais de maneiras inexplicáveis e inesperadas (...) têm um poder subversivo, no sentido em que alteram significativamente (...) os rumos axiológicos das histórias” (Martins, 2006b:80).

Ora, nas construções ficcionais biográficas alguns poderes ou características presentes nos objectos/pertença das personagens objectivam a presença de um ser de ordem superior. Os objectos simbolizam, assim, uma “abertura espiritual por uma sensibilidade, uma epifania de comunhão individual” (Durand, 1993:33). Isso acontece com a “Estrela de Galileu” (Letria, 2009a:32):

“Nunca me esqueci do meu amigo Galileu Galilei, que me descobriu entre milhões de estrelas no céu imenso e decidiu tornar-me sua confidente e amiga. Nunca me esqueci dele e senti uma alegria imensa quando, em 1999, a Igreja Católica, depois de uma longa revisão do seu processo, decidiu finalmente absorvê-lo” (Letria, 2009a:32).

O seu carácter celeste associa-se de imediato a aspectos de relevante significado hermenêutico, porque funciona como guia espiritual da personagem:

–“Vá, Afonso, nunca tenhas medo, porque há uma estrela que te protege e te há-de dar força para chegares onde desejas” (Letria, 2009c:28).

Associada às manifestações da energia divina, corrobora para intensificar a sua aura enigmática que, desde logo, se demarca, abrindo caminho à evocação dos grandes ritmos cósmicos em que o homem se deve situar, ficando em harmonia com eles (Chevalier & Gheerbrant, 1982:307-311) como é visível em “Mestre Da Vinci” (Letria, 2006c:6):

“Quando o menino abriu os olhos,

Nesse dia de Abril,
Há uma estrela que lhe diz:
«O mundo será teu, Leonardo».

Morel (2006:800) considera a estrela um símbolo de Deus, “della luce celeste, come testimonia” e sabemos-la criada pela entidade divina como organismo separador do mundo da luz do mundo das trevas:

“Deus disse: «Que existam luzeiros no firmamento do céu, para separar o dia da noite e para marcar festas, dias e anos; e sirvam de luzeiros no firmamento do céu para iluminar a Terra». E assim se fez. Deus fez os grandes luzeiros: o luzeiro maior para regular o dia, o luzeiro menor para regular a noite, e as estrelas” (Gênesis, 1: 14-19).

Ao surgir no Livro da Criação com esta importância de, tal como o sol e a lua, ser eixo separador do mundo diurno do mundo noturno, configura-se como um potencial organizador de uma determinada harmonia que solicita, no entanto, um esforço do homem na formação do si mesmo e do mundo que habita.

Ao analisarmos a presença da estrela na anunciação feita a Leonardo, correlativamente ancoramos no seu simbolismo como orientadora dos Magos no caminho para o Presépio de Belém por ocasião do nascimento de Jesus Cristo, que corporiza uma espiritualidade profetizada.

A estrela surge, ainda, como símbolo do homem. Reúne e sintetiza a “energie fisiche e psichiche” (Morel, 2006:804). Imortalizada por Leonardo Da Vinci em “Uomo vitruviano”, é marca da anunciação e fonte de inspiração porque vai fazer com que se materializem e concretizem as forças inexprimíveis da personagem/artista:

“por aquilo que pintares,
por aquilo que inventares,
pelo muito que o teu génio
irá transformar em grandeza,
em coisa imensa,
e já para ti portas se abrem

na bela e rica Florença” (Letria, 2006c:6).

A capacidade de predestinação atribuída à estrela alicerça o perfil de Leonardo Da Vinci, como se fosse um mundo em formação, o centro original da criação de um génio. De facto, é uma espécie de «ponto fixo» e configura-se de forma a transmitir uma recriação harmoniosa orientada para a “abertura para o transcendente” (Eliade, 2002a:47). Nesta medida, é guia na transição entre o real o virtual, entre a escuridão da ignorância e a luz do conhecimento.

Porém, noutras situações, pode aparecer como a parte visível de uma escuridão deixada pelas manchas negativas provocadas pela ausência de valores ético-morais e pelo desrespeito dos direitos essenciais do ser humano. É então sinal de uma materialidade transcendente, que só é possível encontrar na construção da memória, repositório de um real que é “ferida por cicatrizar” (Letria, 2006a:35):

“Quando virem no céu de Junho uma pequena estrela de brilho trémulo sobre o céu de Amesterdão, podem ter a certeza que essa estrela é Anne Frank. A outra pequenina ao seu lado (...) o seu querido gato Mouschi” (Letria, 2006a:36).

Por isso, nos universos desviados das vicissitudes do mundo terreno a estrela pode assumir a materialização da lembrança, formativa e correctiva, com elevada carga efectiva, emotiva e ideológica de onde se depreende, por um lado, a promessa bíblica da luz gloriosa dos justos que resplandecerá como o Sol no reino celeste, mas, por outro lado, a vontade apocalíptica de exercer a justiça sobre os injustos:

“Quem matou essa menina merece ser castigado eternamente por todas as estrelas que há no céu” (Letria, 2006:36).

4.2. Os objectos enunciadore de uma estranheza qualquer

Ao sublinharmos, até ao momento, os animais e as estrelas na fixação de marcas de estranhamento associadas às construções ficcionais biográficas,

na acepção que as correlaciona com o mundo empírico e histórico factual, pretendemos acentuar a excepcional existência das personagens ficcionalizadas. Todas elas têm, na sua proximidade, uma força que é o impulso para encetarem corajosamente uma missão. Ainda que seja “um vulto” (Letria, 2006b:12), por detrás “do vulto uma luz igual à que cobre a tela dos pintores” (Letria, 2006b:12) reflecte sobre elas uma indicação que remete para uma estranheza qualquer.

As forças subversivas subjacentes à antropomorfização de objectos já foram por nós estudadas (Martins, 2006b:80-87) e, por isso, não iremos falar de aspectos apontados no imediatismo de uma imagem que se metamorfoseia noutra ou nas mudanças de estado material, muito visíveis nos contos da literatura do maravilhoso tradicional. Iremos tentar destacar alguns aspectos, apontados nas narrativas que sustentam o nosso trabalho, que são anunciadores de uma estranheza que, partindo do objecto, se direcciona para o seu portador, a personagem *ficcionalizada* biograficamente.

Este facto complexifica um pouco o estudo que referimos, porque pretendemos centrar-nos mais no olhar transgressor que esses objectos convocam. Indicadores da predisposição inata das personagens para uma demanda determinista e determinada – “Tornou-se pintor sem dar por isso” (Letria, 1989:17) - a fenomenologia associada aos objectos antropomorfizados sustenta ocorrências de transição, de passagem, de metamorfose, intrínseca e potencialmente possível. Pensamos, por isso, que

“a antropomorfização dos objectos subverte o explicável, escapando-se às explicações baseadas na sensorialidade humana. No entanto, o poder transformador ou a sua compreensão surge-nos (...), orientando as aprendizagens efectuadas no mundo real para outros patamares de compreensão, mais elevados, porque requerem uma plasticidade de espírito e a aceitação daquilo que excede o realmente possível” (Martins, 2006b:86).

Assim, a guitarra de *O Menino que se apaixonou por uma guitarra* (Letria, 2004b:10-11) ostenta uma ligação muito vincada à personagem, fazendo

“parte da família como a poesia – a dos poetas que se fizeram em Coimbra e que eram uma parcela da sua memória e dos seus afectos mais duradouros” (Letria, 2004b:12).

Colocando-se no lugar da subjectividade, indicia a contextualização ideológico-cultural da personagem a que se encontra associada e, não se sujeitando a nenhuma metamorfose, é sobre ela que o narrador vai desenvolver o processo de ficcionalização da personagem, focalizando-a sob o prisma de certa aptidão artística emergente e, em simultâneo, anuncia tópicos sobre a sua visão do mundo, do seu ideário pessoal e colectivo:

“O menino (...) teimava em ver nas doze badaladas da sua guitarra amada uma grinalda de flores perfumadas ou um círculo de fadas, cuja função era manter intacta a magia da música daquele instrumento único. (...) A guitarra pela qual o menino se apaixonou era bisneta de uma outra chegada a Portugal quase dois séculos antes, vinda de Inglaterra. Esta guitarra da sua paixão era elegante e bela e não tinha qualquer sotaque estrangeiro, sendo a sua fala portuguesíssima como a língua dos poetas ou o canto das águas do rio Mondego” (Letria, 2004b:9-11).

Ao assumir nuances de corporalidade humana, podemos afirmar que o objecto passa a ser “habitação propícia a transformações” (Martins, 2006b:88). Localizando-se no início de uma narrativa, perspectiva o encetar de uma missão que parte de um “centro sensorio-motor” e vai ser mecanismo desencadeador de todos os fenómenos que vão ocorrer no “espaço mental” (Saraiva, 2003:379) do ser humano representado pela personagem ficcionalizada.

Nalguns casos parece ocorrer uma identificação perceptiva do objecto, que faz desencadear uma série de comportamentos relacionados com o plano vital da afectividade e que são coadjuvantes do destaque de perspectivas ideológico-morais que delimitam a acção da personagem:

“Uma noite, Elvis teve uma surpresa ao verificar que a sua primeira guitarra falava e era ciumenta.

- Agora que te vais tornar famoso sei que me irás abandonar num canto e que deixarás de ter vontade de tocar em mim. Todas as pessoas te irão festejar e aplaudir, mas podes crer que ninguém te admira mais do que esta guitarra que viu nascer os teus primeiros êxitos” (Letria, 2007b:17).

Afirma Saraiva (2003:371) que neste processo de relação entre os objectos e as personagens, há a exigência de estruturas cognitivas que permitem representar as acções sobre os objectos e as consequências dessas acções, sendo essa interacção executada em termos de propriedades “relacionais e de transformação” (Saraiva, 2003:371). Por isso, ao acariciar a sua guitarra, tranquilizando-a, Elvis promete-lhe

“um lugar muito especial na sua vida e na sua memória, por ter sido a companheira e a cúmplice de um tempo em que o triunfo artístico se encontrava ainda muito distante e em que tudo não passava de uma mão cheia de sonhos e fantasias sobre o que o futuro lhe reservava” (Letria, 2007b:17).

Parece-nos que nestas formas de narrar, conceptualizando num objecto assuntos referentes a processos reflexivos interiores às personagens, emerge uma espécie de *cogito* cartesiano, o que faz crer que o sujeito que está a sofrer a ficcionalização biográfica ainda se encontra numa fase de não concretização, de virtualidade, isto é, num “«espaço de atenção» a que corresponde o «eu» cartesiano [por ainda] ter uma existência pensante, activa, mas não necessariamente objectável” (Saraiva, 2003:384).

De qualquer maneira os objectos representativos de certa estranheza e que se anexam às personagens são de natureza absolutamente terrena, definindo uma noção de horizontalidade que se inicia na participação de um anúncio de verticalidade, isto é, localizam-se entre uma noção e outra. Julgamos entender que essa posição transitória se justifica devido ao carácter muito correlacionado com o mundo real das personagens e, em simultâneo, às marcas de estranhamento de que nelas se impregnam, quer sejam representadas pelos elementos do mundo feérico, celeste ou terreno. A junção

deste paradoxo entre mundo real e mundo irreal conduz ao espanto, que há-de ser um dos contributos mais promissores aquando da transição da personagem à condição de mito.

4.3. O sonho: espaço da manifestação do estranho

Não tentando enveredar pela fundamentação do sonho enquanto instância de interesse relevantíssimo na psicanálise e sem lhe retirar a importância na vida psíquica de cada indivíduo no confronto que, através dele, pode efectuar com a via real, queremos apontá-lo neste lugar como manifestação, indicação da “estrada” que oferece à personagem biografadas ficcionalmente, em situação de sono e seus efeitos na tomada de decisão das mesmas. E apontamo-lo, neste momento, como um espaço de manifestação do estranho, sendo que estranho pode ser apenas o fenómeno obscuro e desconhecido que o faz concretizar.

As opiniões sustentadas a respeito da natureza dos sonhos é muito diversa e tem gerado muitos estudos¹⁰⁴ sobre o fenómeno, fazendo-o, por isso, um campo fértil de interpretações e sentidos que, no entanto, embora diversificado e perspectivando as crenças, a cultura, as opções e devaneios de quem sobre isso reflecte, o configuram de central importância,

“quer se creia serem os sonhos experiências reais de nossas almas separadas do corpo durante o sono, quer se sustente serem eles inspirados por Deus ou por maus espíritos, quer se veja neles a expressão das nossas paixões irracionais ou, ao contrário, de nossas faculdades mais elevadas e mais morais” (Fromm, 1980:28).

Em muitas das construções ficcionais de que temos vindo a falar, ele aparece como espaço de mediação entre mundos, concretizando-se pela antecipação de informações às personagens sobre as opções a tomar em fases

¹⁰⁴ Jung e Silberer, alunos de Freud, alegaram que o sonho representa desejos do passado, mas que também se orienta para o futuro, tendo a função de indicar metas e objectivos ao sonhador. De facto, Jung acredita que o inconsciente é capaz de assumir uma inteligência e uma intencionalidade superiores às do discernimento consciente.

de conflito pessoal ou social, por isso, surge como ajuda, esclarecimento, antevisão do futuro.

Ao desviarmo-nos das anexações à psicanálise¹⁰⁵ pensamos que, depois de analisado o *corpus* literário do nosso trabalho, o sonho¹⁰⁶ não surge na definição de manifestação do inconsciente preconizado por Freud, mas com uma indubitável capacidade para ajudar a personagem na sua demanda, avisando-a dos perigos, abrindo-lhe caminhos ao conhecimento e fazendo-a concretizar a sua missão como se de uma predestinação¹⁰⁷ se tratasse, doada por uma entidade espiritual com elevado poder sobre o ser humano. O próprio Jung (1955:66) assegura que o sonho é “um fenómeno religioso básico e que a voz em nossos sonhos não é nossa, mas provém de uma fonte que nos transcende”.

Por esse motivo, convocamos à nossa abordagem alguns relatos que nos chegam por via dos registos bíblicos, isto é, relatos de situações oníricas no seu estado primordial, simples e exacto como se podem conferir na “História de José e seus irmãos” (Génesis, 37:1-11) ou de Daniel (Daniel, 1:17), apenas para referir alguns exemplos. Se neste é clara a afirmação do “dom de interpretar visões e sonhos”, José tornou-se mítico por relatar os seus sonhos, pelos efeitos que esse relato provocou na sua mundivivência e, mais tarde, por conseguir “discernir” (Génesis, 40:1-20) os sonhos do Faraó.

¹⁰⁵ Freud imagina que os sonhos são sempre, forçosamente, a expressão da parte irracional da nossa personalidade. Baseando-se no princípio subjacente a toda a teoria psicológica, pressupõe que podemos ter ligações, sentimentos e desejos motivadores que controlam as nossas acções dos quais, no entanto, não tomamos conhecimento. Ao passarem ao nível do inconsciente, este autor considera que há um processo que reprime esses sonhos de forma que o medo de perder a aprovação dos pais ou dos amigos não se tornam visíveis, emergindo deformados e disfarçados no nosso pensamento consciente, que não se identifica com aquilo que os sonhos são realmente. “O sonho constitui a satisfação de desejos irracionais infantis, mas sob a influência da censura ele deforma e disfarça a satisfação do desejo” (Fromm, 1980:71).

¹⁰⁶ Bachelard (2001: 27-35) distingue *rêves* (sonho) de *rêveries* (devaneios) para consignar a divisão da *psique* em *animus* e *anima*, ou seja, o “género masculino e o feminino das qualidades morais como orgulho e vaidade, ímpeto e paixão”. No caso da tipologia de sonhos que emergem das narrativas base do nosso estudo, a simbologia associada à noção de “*rêveries*” não se configura na hermenêutica que propomos, pois não os consideramos meros sonhos, nem devaneios, na medida em que a vinculação à realidade é muito intrincada e concretizável.

¹⁰⁷ A questão da predestinação também é apontada em *O Amor de Pedro e Inês* (Letria, 2005a) por via da profecia, através da leitura de sinas por uma mulher cigana, que referimos no capítulo 6 desta dissertação. Em “O Cavaleiro do vento” (Letria, 1991:7-13) o processo de adivinhação faz-se pela dissecação de vísceras de uma pomba, conjuntamente como uma intuição que se designa por “pressentimentos” (Letria, 1991:7).

É de sublinhar a generalização destas crenças populares, que se tornaram uma espécie de obsessão de todos aqueles que pretendem respostas antecipadas às suas inquietações e dúvidas.

As narrativas bíblicas contam que o sonho era encarado como uma visão clara ou construída por um tipo de símbolos organizados em sentidos, que alguém (o sonhador ou outro) poderia descodificar, num processo de discernimento especial próximo do conceito de adivinhação, dom atribuído apenas a alguns eleitos. Ainda assim, “o sonho era entendido não como algo oriundo do homem, mas como mensagem divina” (Fromm, 1980:88), normalmente de perspectiva futurista.

Ora, os sonhos nestas personagens bíblicas concentram poderes de previsão de determinados momentos, acontecimentos, acções pessoais e/ou colectivas muito correlacionadas com o pragmatismo real e que são modificadores do percurso inicialmente esperado por elas. Por outro lado, surgem mesclados de um simbolismo próprio, impregnado de símbolos particulares que só o próprio sonhador é capaz de descodificar, indiciando que, quando lhe são atribuídas, se configuram em padrões perceptivos e interpretativos facilmente reconhecidos numa dinâmica hermenêutica centrada na capacidade cognitiva do sonhador.

“Mas o uso consciente que fazemos dos símbolos é apenas um aspecto de um fato psicológico de grande importância: o homem também produz símbolos, inconsciente e espontaneamente, na forma de sonhos” (Jung, 2002:20).

Todavia, Morel (2006:777) afirma que, na

“tradizione popolari, il sogno è sempre stato considerato portatore di un messaggio. Nell’Antichità, per esempio, l’interpretazione dei sogni costituiva un’arte maggiore”.

Muitas das construções ficcionais biográficas de José Jorge Letria acentuam o sonho como um processo de obter conhecimento, de doar mensagens, de transpor barreiras reais de abertura às possibilidades da tal missão determinada de que já falámos anteriormente, assumindo-se numa atitude crente de que, acima do ser humano, existe uma entidade omnipresente, possuidora de uma Sabedoria minuciosa, que direcciona a vida

de cada um para a meta onde todos participam na construção da diversidade de uma humanidade comum. Por esse motivo, tal como Morel (2006), também entendemos a compreensão desses fenômenos que ocorrem durante o sono como uma arte maior na medida em que é uma capacidade que entra pelo mundo místico comumente pouco acessível à maioria dos mortais.

Num capítulo que designa de “O Homem e o Sagrado” (Letria, 2008b:13-16), o narrador, consignando a mesma preocupação de “dar a saber” ao leitor, abordada no segundo capítulo desta dissertação, afirma que ao Homem

“através dos profetas e outros seres iluminados [Deus revela] o caminho que deve seguir para encontrar as respostas às grandes perguntas, as soluções para os enigmas e para os mistérios e o rumo que, uma vez trilhado, lhe garantirá a salvação” (Letria, 2008b:13).

Julgamos residir aqui o fenômeno selectivo que destaca as personagens eleitas que, por orientação divina, se destacam num âmbito onde, apesar da sua forte correlação com o mundo da factualidade humana, já adquiriram ou estão em vias de adquirir um lugar privilegiado ao constituírem-se heróis míticos, ganhando similitudes com os deuses que os relatos míticos eternizaram.

Pensamos que o sonho é a margem que separa um estado existencial real e um outro, mais complexo, onde se organizam informações diversas que constroem o futuro do sonhador ou o futuro daqueles que com o sonhador interagem. É uma espécie de universo a-histórico onde

“o ser humano não se perde (...), mas, ao contrário, bifurca-se e eleva-se bem acima dela [Vida]: essa parte que o ser humano traz, tal como uma medalha, a marca da lembrança de uma existência mais rica, mais completa, quase beatificante” (Eliade, 2002b:9).

Em *António e o Príncipezinho* (Letria, 2004c) assegura-se mesmo como um espaço de transição em que o “impossível pode realizar-se, [bastando] sonharmos com isso” (Letria, 2004c:23).

No entanto, o sonhador nunca o é deliberada e autonomamente. É apenas um eleito sobre quem recai o enigmático mistério de saber, vendo, sentindo, usando todos os sentidos físicos e as referências simbólicas que lhe vão permitir descodificar as informações recebidas. Gonçalo, a criança que surge em processo de aprendizagem em *A Coragem do General sem Medo*-Humberto Delgado (Letria, 2008a),

“sonhou com o General sem Medo e com o avô quando tinha a sua idade. Vistos em sonhos, ele e o avô eram tão parecidos que pareciam ser a mesma pessoa. Gonçalo imaginou-se perdido no meio do mar de gente que gritava “Delgado! Delgado!” e sentiu-se transportado de cidade em cidade, sempre junto do general, enquanto a multidão lhe acenava e gritava a plenos pulmões a palavra “Liberdade”. Nunca antes tinha tido um sonho assim. Os seus sonhos costumavam ser mais simples e fáceis de descrever (...).

Naquela noite, deu-lhe para sonhar com o General sem Medo e sentiu que fazia parte dos seus muitos apoiantes” (Letria, 2008a: 18).

Os aspectos cinestésicos que emergem deste excerto são claros e evidenciam a vivência prévia de um acontecimento futuro. O sonhador identifica-se com o avô, personificação da familiaridade afectiva, comungando com ele uma área ideologicamente definida, numa atitude que o coloca como apoiante do General sem Medo. Ao fazer uma incursão pelo futuro, nele se encontra, repetindo algo que nessa altura há-de conferir, verificar e reconhecer como premonição executada num tempo passado que se identifica.

“[O] Tempo (...) é, também ele, uma manifestação da Divindade”. [É uma] “«ação má» (...) acreditar que não existe nada fora do Tempo” (Eliade, 2002b:88).

Acreditamos que o sonho confere ao sonhador uma potencialidade invulgar que o presenteia com “uma relação com o sagrado, isto é, com aquilo que o transcende e que pode ajudá-lo a perceber o seu lugar no mundo e na vida” (Letria, 2008b:14).

“Às vezes o menino sonha que tem uma altura de estátua, largura de rio, tamanho de onda. Depois acorda em sobressalto e sobra-lhe do sonho que teve uma réstia de som, um farrapo de música, um ímpeto de sinfonia. O menino descobre que cresce ao ritmo dos sonhos que de noite e de dia o visitam, à velocidade luminosa dos astros” (Letria, 2006b:20).

O que parece acontecer e o que chega até nós através das narrativas bíblicas é que o sonho é um espaço de instauração de sentido, nunca abstraído da concreta emergência experiencial humana – “teve sonhos/ e pintou os sonhos” (Letria, 1989:31) - frequentemente de natureza religiosa, remetendo sempre para uma experiência anterior que ganha forma e significado no futuro – “Poucas vezes os meus sonhos se afastaram da verdade” (Letria, 1991:104).

Obscuro, envolto num mistério, inaugura as imagens que precedem os acontecimentos, localizando-se na charneira do pensamento simbólico que:

“não é área exclusiva da criança, do poeta ou do desequilibrado: ela é consubstancial ao ser humano; precede a linguagem e a razão discursiva. O símbolo revela certos aspectos da realidade – os mais profundos – que desafiam qualquer outro meio de conhecimento” (Eliade, 2002b:8).

Concentrando as sensações, difunde as vozes avisadoras nas quais parece confluír “o inteligível e o sensível, o humano, o cósmico, o divino” (Borges, 2003:47) que inunda a personagem de uma profusa sensação de estranhamento, tal como se evidencia no sacerdote, guia de Viriato, “O cavaleiro do vento” (Letria, 1991:76):

“Mas eu tive um sonho (...), um sonho estranho (...). Mais do que um sonho, o que tive foi uma visão”.

Na construção ficcional biográfica *Era uma vez um Rei Conquistador* (Letria, 2009c:18-19) são as vozes dos

“amigos que ficaram ao seu lado ao longo da vida [que] diziam, com carinho e admiração:

-Ele será um grande rei porque é também um grande sonhador” (Letria, 2009c:18).

Por isso, o sonho condensa a energia capaz de tornar concretizáveis os grandes feitos heróicos destas personagens predestinadas a uma demanda modificadora do contexto histórico-social onde se encontram e que se exemplifica na narrativa *Era uma vez um Rei Conquistador* (Letria, 2009c:20):

“E esse sonho realizou-se com o passar dos tempos, quando o galaico-português que se falava em Portugal e na Galiza acabou por dar origem ao que viria a ser a língua portuguesa”.

Não podendo ser expressa por conceitos, as Imagens que se organizam no mundo dos sonhos, são

“*multivalentes*, [porque] se o espírito utiliza as Imagens para captar a realidade profunda [e vindoura] das coisas, é exactamente porque essa realidade se manifesta de maneira contraditória, e conseqüentemente não poderia ser expressada por conceitos” (Eliade, 2002b:10).

Nas construções ficcionais a que nos temos vindo a referir, subentende-se o sonho como uma componente do percurso de iniciação das personagens. Podendo-se concretizar no real através da viagem concreta, a expedição interior é, no entanto, a que mais se salienta, acentuando-se sempre no desenvolvimento da convicção ideológica da personagem sempre com um objectivo de expansão da matéria que a compõe.

Isso refere Campbell (2006:284) ao relatar a história de Huang Ti (2697-2597 a.c.) que, tendo a faculdade de sonhar, dormindo podia visitar as regiões mais remotas e manter contactos com os imortais e, depois de alguns ciclos de sono duradouro, como se de uma viagem regressasse, possuía o dom de ensinar os seus súbditos, instruindo-os no domínio das forças da natureza, na interioridade dos seus corações.

O sonho aparece, quase em todas as situações que observámos, como um momento de *revelação* em que o sagrado aparece como “tremendum” (Eliade, 1957:167), na medida em que o iniciado “começa por ser aterrorizado por uma realidade sobrenatural” (Eliade, 1957:167).

Julgamos que essa aterrorização se refere ao impacto causado pela descoberta do universo transcendental que assume, perante a personagem, uma função pragmática, humanizada, como se a divindade por essa via executasse o processo de se manifestar. Ao perceber o misticismo que envolve esse sonho, a personagem responde ao chamamento que ouve ou é capaz de entender pela descodificação dos símbolos que observa no onírico, transformando-se pela aglutinação das múltiplas estranhezas que o tocam. Esse fenómeno aumenta a sua capacidade de perceber o mundo, aperfeiçoar os dons que lhe foram oferecidos, demarcando-se no espaço mítico por orientação fecunda de um Ser Supremo.

4.4. Do homem herói ao homem mito

Num trabalho de ensaio de Teresa Carvalho e Carlos A. Martins de Jesus (2009), estes autores referem-se à poesia¹⁰⁸ de José Jorge Letria como uma “[p]lacentas de vozes antigas” (Carvalho & Jesus, 2009:18-25), apontando-a, por isso, como um território onde encontramos a existência limitada e plangente (...) do homem na proximidade do mito, que se descreve como “trágico”, pois semeia o desalento na busca do infinito, do impossível (Carvalho & Jesus, 2009:24-25).

Recorremos a este estudo porque queremos traçar as linhas hermenêuticas do seu conteúdo para as reflexões seguintes, onde posicionamos também as personagens biografadas ficcionalmente que “vão colher exemplos ao panteão dos heróis antigos” (Carvalho & Jesus, 2009:25), correlacionando-se com eles nas acções e destinos que tiveram.

¹⁰⁸ A poesia a que se refere o trabalho ensaístico dos autores está compilada em duas antologias organizadas pelo próprio autor, com indicação de *O Fantasma da Obra I. Antologia Poética (1973-1993)*. Lisboa: Limiar; e *O Fantasma da Obra II. Antologia Poética (1993-2001)*. Lisboa: Hugin.

No capítulo 3, a propósito da construção ficcional das personagens e do papel redentor do herói, quisemos deixar alicerçados os fundamentos do ser humano enquanto *homo creator*, sempre identificado por marcas de estranhamento e desígnios fatídicos. Nesse momento quisemos, em larga medida, validar a imagem do sujeito em iniciação e/ou em demanda. Agora queremos anexá-lo à herança de certos relatos míticos, onde a imagem do herói mundivivente, o herói fazedor, atento às circunstâncias onde é presença e participante num tempo histórico-factual em perpétua mudança, o herói que, actuando por via dos princípios ideológicos, valores ético-morais e dons invulgares que o condicionam, se perpetua na memória que o registo escrito divulga e faz crer que ascendeu à categoria de mito.

De facto, centrando-nos no mito do herói, a *aventura*¹⁰⁹ que este é levado a encetar antecipa-se sempre por um estado interior de lutas consigo e com os outros, ponderada entre a vida ou a morte. Ao responder positivamente ao “chamamento” que lhe é feito, ele “avanza a través de un mundo de fuerzas poco familiares y sin embargo extranamente íntimas” (Campbell, 2006:223).

“Foi assim que tomei a decisão de me tornar eremita, peregrinando por caminhos tortuosos e íngremes que levavam ao coração das aldeias mais pobres e longínquas.

(...) Foi a calcorrear caminhos pedregosos e fatigantes que conheci penitentes e alquimistas, bruxas e vendedores de bulas, meirinhos e mendigos (Letria, 1995:34).

Assim, nesta “história real de um rei a fingir” (Letria, 1995) a demanda do herói inicia-se com a decisão interior de se tornar eremita. No entanto, a procissão de companheiros que encontra no percurso apresenta-se com uma mesclagem de características que faz crer na metamorfose subsequente, o que se vem a confirmar:

¹⁰⁹ Joseph Campbell (2006:223) organizou um digrama-resumo em que apresenta a tridimensionalidade da aventura. Anteriores ao «umbral da aventura» situam-se aspectos em que o herói se confronta com lutas, jornadas de sacrifícios diversos, crucificação. Depois da apoteose, onde o herói atinge a “intemporalidade do vazio da entrada triunfante nesse umbral, dá-se o regresso, o resgate ou a ressurreição.

“Um alquimista de nome Baltazar palmilhou comigo léguas e mais léguas, cabeças escaldando à torreira do sol, e ensinou-me segredos (...) que nunca tive coragem de revelar, tal era o medo que inspiravam as fogueiras da Inquisição.

Havia nas suas palavras, muitas vezes pronunciadas entre dentes, a promessa da vida e da juventude eternas e da revelação de mundos insuspeitados (Letria, 1995:34).

Simone Vierre (2000:85) indica que o objectivo da iniciação proposta pelo *chamamento* do herói prende-se com o facto de o homem ser um mediador que acede à transcendência do seu próprio estatuto, modificando-o numa escala ascendente, e, assim, atinge a realidade original do indivíduo que busca respostas às suas dúvidas e problemas, concretizada numa integração natural, participada, activa e crítica com a sociedade, tal como acontece com Dinis, o “Rei Poeta” (Letria, 2010):

“Andou depois o rei pelos montes e vales do país a ver o bulício das feiras francas e das povoadas que tinham mandado criar, onde os comerciantes podiam vender o que bem queriam sem serem castigados com pesados impostos. E era nesses sítios coloridos e ruidosos que o rei ouvia a voz das mulheres e dos homens do povo usando palavras que ele devia transformar em versos.

Foi assim que estas palavras lhe vieram ao espírito, e ele logo tratou de as pôr por escrito (...).

Nos dias de sofrimento e de guerra, o rei fechava-se na sua tenda de campanha ou no paço real e dizia baixinho:

-Ajuda-me, poesia, a encontrar o caminho no meio da escuridão destes dias.

E sabe-se que a poesia, espécie de eterna namorada e confidente do rei, nunca faltou ao seu chamamento” (Letria, 2010:26).

Dessa forma, regenerando o seu percurso vital, onde se inclui a do próprio *cosmos*, reinventa os primeiros gestos do mundo, os actos dos deuses e dos seres mitológicos, recapitulando a “história sagrada” da *tribo* e, conseqüentemente, a história sagrada do Mundo (Eliade, 1992:53).

O caminho a percorrer, seja ele concreto ou psicológico, exige-lhe trespassar diversas provas e, conseguindo transpor o espaço conciliador do sagrado e da apoteose, atinge o limite da expansão da sua consciência que se traduz pela experiência da “iluminación, transfiguración, libertad” (Campbell, 2006:224). Se as forças iniciais são benéficas e abençoadas para o herói, este torna-se um emissário do sagrado, aquele que tem a liberdade para atravessar “en ambos sentidos la división de los mundos” (Campbell, 2006:210). Ora,

“[m]orrendo para ressuscitar, a personagem principal gera uma dinâmica própria à noção de novo, da vida e do restabelecimento da ordem. Logo o mito do herói prende-se à imagem cosmogónica do próprio mito arcaico enquanto estrutura identitária e colectiva” (Silva, 2006:71).

Ao iniciarmos aqui algumas conexões à noção de mito para contextualizarmos o lugar onde as personagens que intervieram nos enredos ficcionais que sustentam o nosso trabalho se localizam, convocamos em primeira mão Kerényi (2003:17) que afirma que o termo mito

“es demasiado polivalente, está gastado y es confuso: resulta más difícil de usar que ciertas expresiones que combinan el verbo «reunir, decir». (...) existe una materia especial que condiciona el arte en mitología: es la suma de elementos antiguos, transmitidos por la tradición – mitologema (...) – que tratan de los dioses y los seres divinos (...), elementos contenidos en relatos conocidos y que, sin embargo, no excluyen la creación más avanzada. La mitología es el movimiento de esta materia: algo firme y móvil al mismo tiempo, material pero no estático, sujeto a transformaciones”.

Modernamente, a aceção de mito tem vindo a adquirir um outro significado, alargando-se desde um estatuto de universalidade, ligado às origens, até uma função de esclarecimento. Embora não se saiba ao certo onde começa e onde termina, o que se sabe é que possui um poder eficaz, não só pela força da palavra mas também pelos ritos que o integram, em adaptar-se ao movimento de actualização que nunca deixa a sua primeira essência e o seu modo de funcionamento primitivo (Huet-Brichard, 2001:25).

O mito, para Jean-Jacques Wunenburger (2005:79-80), é um acto mental e social inerente à narração e tem uma desejada matriz arquetipal, a partir da qual a imaginação se reconstrói sempre recriada e regenerada na sua mundivivência.

O próprio narrador de *O Cavaleiro do Vento* (Letria, 1991: 108) afirma a esse propósito que

“Há coisas, dentro das histórias, que nunca chegam a ser descobertas e decifradas e que passam de um século para os outros no galope dos cavaleiros do vento”.

Sem dúvida que as personagens bio-historiográficas de quem temos vindo a tratar, todas elas, tiveram a

“particular forma de viver dramaticamente (...) as imagens inaugurais nas quais parecem confluir (...) o inteligível e o sensível, o humano, o cósmico e o divino” (Borges, 2003:47).

Sendo criadores originados na esfera da história humana, deixaram a causalidade e, na proximidade do mito, são visíveis apenas os efeitos secundários da sua acção terrena, deixando que o ciclo cosmogónico se amplie por meio dos deuses, que se tornaram invisíveis e se encorpam nos heróis através dos quais se realiza o destino do mundo. Segundo Campbell (2006:82) é aqui que os mitos “de la creación empiezan a dar lugar a la leyenda”, na medida em que esses heróis passaram os limites inacessíveis aos outros humanos e regressaram com dons extraordinários “desde el momento de su nacimiento, o aun desde el momento de su concepción” (Campbell, 2006: 285), tal como se anuncia em *O Abraço de Picasso* (Letria, 1989:16):

“Logo que nasceu
aprendeu a cor do mar
a cor das casas brancas, dos touros negros
das guitarras afinadas
pelos tons do arco-íris”.

Ao pensarmos assim, encontramos o homem total algumas vezes repartido interiormente entre uma realidade polifónica que dele exige olhares múltiplos na contemplação do mundo. Em *Era uma vez um Rei Poeta* (Letria, 2010) é possível assistirmos aos compartimentos que dividem a interioridade de uma personagem

“rei que, quando era príncipe, queria apenas ser poeta (...). Mas essa era a última resposta que se esperava ouvir da boca de alguém que estava destinado a usar a coroa e cetro” (Letria, 2010: 6).

No entanto, ao ser-lhe predestinada a arquitectura de uma intervenção sociocultural demarcada pelos efeitos inovadores que implementaria numa sociedade sedenta de dinamismo que a distanciasse da estagnação, o projecto da personagem seria auxiliado pela metamorfose milagrosa, que subverte uma realidade noutra:

“D. Dinis lembrou-se de uma manhã, muito longínqua, em que seu pai, surpreendendo-o com um rolo de pergaminhos debaixo do braço, lhe perguntou, certo de o ter apanhado em flagrante com versos que acabara de escrever:

-O que levas aí debaixo do braço, Dinis?

O jovem príncipe ergueu também os olhos para o alto e respondeu sem vacilar.

-São leis, senhor, são leis.

O rei viu e acreditou no que via, embora fossem páginas com versos aquilo que o príncipe escondia tão sofregamente” (Letria, 2010:24).

Assim, podemos associar-nos ao ponto de vista que entende que o heroísmo está predestinado e que, sendo os heróis seres onde abunda a sabedoria, esse facto doa-lhes a capacidade de redenção, vindo a transformar-se mais em símbolos representativos de um ideário, de uma vontade, de uma forma de encarar a vida e a humanidade, sua e dos outros, do que um exemplo para seguir literalmente. É que as forças que os cercam residem acima do que é possível medir-se e numerar-se e ao morrer transforma-se numa “imagem

sintetizadora” (Campbell, 2006: 317) que permanece entre os outros sob outra forma.

“Sentido, vivido e protagonizado antes de ser dito e compreendido, o mito remete para a experiência primordial que parece estar na origem da cultura e civilização humana: a experiência da «proximidade do sublime» ou da «divindade», o sentimento da sua «presença». Proximidade e presença do divino que faz imediatamente do homem a forma e a linguagem da sua expressão, na unitária integridade das suas energias e faculdades, sem qualquer distinção e oposição entre corpo e espírito, sensível e inteligível (Borges, 2003:49).

Ora, tendo em conta a natureza das personagens ficcionalizadas bio-historicamente, por um processo de mitanálise que ajude a “identificar os grandes mitos directores presentes no imaginário social e histórico” (Araújo, 2004b:131), não podemos avançar sem sublinharmos que as personagens fortemente correlacionadas com a historicidade factual humana ganham, neste posicionamento que a literatura infanto-juvenil lhes oferece, o estatuto de homem integrado na sociedade, que cria, fomenta a modificação cultural, tal como se fosse nos tempos primordiais de *in illo tempore*, pois recriam os ritos e as técnicas de iniciação das sociedades primitivas, quer na concretização das imagens da morte, de que falámos anteriormente, quer na *renovatio* iniciática.

Todas elas, olhando a renovação *da Imago Mundi* e a história ideológico-espiritual da humanidade sempre orientada no reposicionamento da ordem, são contestatárias da perda do valor da iniciação da sociedade moderna, onde a origem da sua individualidade coincide com a vivência da história num Cosmos dessacralizado (Eliade, 2001:9).

Assim, a “história” associada a cada uma das personagens deve prolongar-se como um marco inconfundível dos ideários preconizados, tornando-se tradição que impõe a ordem cósmica nos tempos modernos (Eliade, 2001:11-23). Desse modo, o homem torna-se presença e proximidade traduzida na experiência cultural, política e religiosa, movida

“não por qualquer interesse ou utilidade, mas pela celebração festiva e criativa desse encontro essencial em que o homem, na sua forma, no seu movimento e nos seus actos, [assumindo-se como] o «monumento vivo» da divindade, que primeiro se incarna nas suas «danças, procissões» e «espectáculos dramáticos» e só à medida que tal imanência se perde se transfere para outras representações mais distantes, na pedra, na cor, nos sons, nas palavras” (Borges, 2003:49).

Globalmente, podemos considerar que todas as personagens biografadas ficcionalmente por José Jorge Letria passaram por um processo mito-ideológico que as olhou como monumentos vivos, porque deixaram marcas da sua passagem por entre a realidade que conhecemos, podendo-se incluir na tradição do Mito de Hércules, na sua função cultural e soteriológica. Tal como o mais imortalizado herói da mitologia da antiga Grécia, também a maior parte destas personagens lutou contra aspectos diferentes da condição humana, agindo e trilhando um caminho em busca de algo maior, capaz de transcender a sua condição de simples mortais.

A luta travada por todas as personagens centrou-se, com efeito, num caminho que exige esforço, persistência e coragem, principalmente para encarar monstros externos que desrespeitam o próximo, os valores ético-morais e ideológicos que lhe são, por direito, inerentes. Encetando um esforço semelhante ao de Hércules, fizeram uso da inteligência e da sabedoria para encarar os desafios e a conquista da espiritualidade.

4.4.1. A ascese das personagens ao panteão mítico

Ao chegarmos ao momento em queremos direccionar o nosso trabalho para o percurso que as personagens efectuam rumo ao panteão mítico deparamo-nos com o encontro de conexões muito fortes com os deuses que povoam o Olimpo. Por esse motivo, pensamos estar perante

“o nível narrativo (...) mais profundo, que só se pode atingir através da referenciação dos elementos constitutivos da narrativa mítica” (Grimal, 2004:XVII).

Desta forma, as construções bio-historiográficas que José Jorge Letria escreveu para os mais novos podem definir-se como “fábulas de ama, à maneira daquilo que passa de uma geração para a seguinte” (Vernant, 2000:12), na medida em que constituem uma bagagem de modelos que encorpam atitudes, comportamentos, valores, sentimentos e ideologias que podem ser comparáveis às lendas helénicas. Estas, para serem compreendidas, “exigem a comparação com as narrativas tradicionais de outros povos, pertencentes a culturas e a épocas muito diversas” (Vernant, 2000:13) e, por isso, também as encontramos no *corpus* textual que seleccionámos para a realização deste estudo, que, buscando do mundo experiencial onde o homem real se confronta, as mesmas lutas, os vícios, aspirações, desejos, maldades e virtudes, correlações mediatas que exprimem componentes do mundo histórico-factual, concretizam-se, no entanto, por diferenciação da narrativa histórica e biográfica na

“pura ficção que é dada abertamente como tal e cuja qualidade se deve antes de mais nada ao talento e ao *savoir-faire* daquele que a pôs na obra (Vernant, 2000:13).

E ao dizermos que encontramos um paralelismo entre os relatos míticos clássicos e estas construções bio-historiográficas temos presente as definições anteriores de mito, o estatuto narrativo das personagens e dos momentos ficcionalizados como veículos de transmissão e de perpetuação da memória. Este elo íntimo e funcional com a memorização reactualiza, por via da escrita, o mito que só permanece vivo se for contado de geração em geração, ao longo da existência quotidiana. Sabendo-o anexado ao registo escrito, sublinhamos os momentos da leitura como um potencial mecanismo de passar as mensagens inscritas nestas narrações sustentadas na biografia ou na historiografia, versões múltiplas que o narrador

“encontra à sua disposição, que ele escolhe em função das circunstâncias, do público ou das preferências, e onde ele pode suprimir, acrescentar, modificar se lhe apetecer” (Vernant, 2000:15).

Sem dúvida que o que nos interessa mais é estabelecer o paralelismo entre as personagens que povoam as construções bio-históricas no plano intelectual que emerge do fio narrativo, enquanto testemunho integrado na tecitura de um quadro em que o jogo das semelhanças entre os heróis míticos e os heróis dos textos por nós seleccionados se pode efectuar.

Estas construções ficcionais bio-históricas encerram o tesouro da imaginação cosmológica criadora, dos pensamentos, dos preceitos ético-morais herdados dos Gregos da época pré-clássica e surgem agora reconfigurados pela acção de um autor/narrador erudito em busca do lado intelectual subjacente aos mitos. Assim, o

“mito cumpre, na cultura primitiva, uma função indispensável; expressa, acentua, codifica a crença; protege a força moral; vigia a eficiência do ritual e de certas regras práticas para a orientação do homem. O mito é, assim, um ingrediente vital da civilização humana; não é uma fábula vã, mas uma força criadora activa; não é uma explicação intelectual ou uma imagem artística, mas é um privilégio de fé primitiva e da sabedoria moral” (Grimal, 2004; VII-VIII).

Nesta perspectiva, as personagens que temos vindo a reunir a fim de serem posicionadas no lugar que a ascense à condição de mitos lhes concede, podem associar-se, desde já, a Hermes na medida em que estão, todas elas, ligadas a actividades de intercâmbio intelectual e podem ser lidas como portadoras de uma mensagem divina, tal como o herói mítico era mensageiro dos deuses.

De facto, nestas narrativas ficcionais parece-nos encontrar as personagens histórico-factuais fortemente ligadas aos heróis que a mitologia nos descreve, pois a existência de uns e de outros é traçada pela emergência duma humanidade desenhada por atributos que se relacionam ao nível da existência ficcional em que a demanda se encontra sempre definida pela dicotomia intuição/predestinação.

Se no percurso existencial as personagens se assumem portadoras de uma mensagem, é visível também, tal como já explicámos anteriormente, uma

“força positiva da figuração e da imaginação” (Grimal, 2004:IX) que evidencia o dinamismo formador do mito ao nível do milagre da intuição e do enigma, encorpados nas mesmas. Por isso, “Elvis era um mito vivo [que] fazia promessas à Lua e às estrelas” (Letria, 2007b:26-29) ou Da Vinci “feito mito ainda em vida” (Letria, 2006c:39), sofrendo, ambos, após a morte, a metamorfose que transforma o homem que se abandonou da esfera terrestre “[n]uma lenda” (Letria, 2007b:30), isto é, retornando, do ponto de vista espiritual, a um “*illud tempus* e, por conseguinte, [a] uma abertura para o Grande Tempo” (Eliade, 2004:490) – “[Elvis] acabara de conquistar um lugar na eternidade” (Letria 2007b:30).

Podíamos associar a este nível toda a povoação de heróis que coabitam um espaço que está “para além do mundo terreno” (Letria, 2009:30), nomeadamente D. Dinis, o Rei Poeta, que

“já estava vivo para além da morte, graças ao brilho imortal das palavras que um dia escreveu” (Letria, 2010:38).

Neste momento temos de sublinhar a relação mito/literatura. Potencialmente mitos, as obras individuais actualizam o seu *mitismo* ao serem adoptadas de forma colectiva, adoptando-se como justificação lendária para determinado acontecimento ou narração ficcional como acontece a D. Quixote, que “deu mais nobreza à própria literatura/ a qual (...) / o transformou num mito que perdura/ e fez dele eterna personagem de romance” (Letria, 2005:11).

“Enquanto uma tradição oral de lendas se mantiver viva, enquanto ela agir sobre as maneiras de pensar e os costumes de um grupo, ela mexe (...) aberta à inovação (Vernant, 2000:15).

Eliade (2004:490) considera que, efectivamente, cada uma destas manifestações são repetições do arquétipo, isto é, repetem o que teve lugar no “começo”, no momento em que se revelaram na história. Parece-nos, assim, que a transição para um estado de existência espiritual revela, no plano cosmogónico, que foram anuladas os intervalos que distanciam dois cosmos, o dos vivos e o dos mortos, e, por isso, a comunicação torna-se possível entre

esses dois mundos que, numa observação prática e materializável, se concretiza no poder que a Arte tem em provocar essas percepções, tal como se revela na construção ficcional biográfica sobre Amadeo de Souza Cardoso (Letria, 2007):

“Até sempre, Amadeo. Nós sabemos que andas lá por cima a pintar à tua maneira os cantos e os recantos da tua merecida eternidade. E agora vamos aos museus e podemos conversar contigo como se ali estivesses, sempre jovem, a mostrar aos visitantes que a idade não existe quando nos tornamos maiores que o tempo” (Letria, 2007:30).

No mesmo nível de Elvis (Letria, 2007b) e de Amadeo (Letria, 2007), podemos colocar Da Vinci (Letria, 2006c), Mozart (Letria, 2006b), Nemésio, o Menino Poeta (Letria, 1994a), Zeca Afonso (2007e) e D. Dinis, o Rei Poeta (Letria, 2010), que, associando-se ao mito do artista que lhes confere um estatuto singular por conseguirem ligar o homem ao mundo simbólico e transcendental, que aglutina uma vivência espiritual expressa pelo domínio das artes nas suas múltiplas representações, sem a qual a própria sociedade poderia vir a sofrer graves distúrbios emocionais.

Estes heróis, expressando os sentidos que os posicionaram no lugar privilegiado de perpetuação da memória, tornaram-se símbolos¹¹⁰ da transcendência que, por um predestino excepcional, diferente, enriquecedor do colectivo, determinaram a sua permanência pela obra de arte, isto é, tornaram o tempo imemorial, instante de criação que se desloca para a eternidade.

Todos estes heróis são configurados por mitemas, ou seja, por aquilo que se repete, que é redundante e que anexa ao sentido da narrativa mitológica. Um dos mitologemas que se encontra é o da origem, onde podemos encontrar indícios de precocidade e predestinação ao seu destino heróico.

Mozart (2006b) tinha a “música como brinquedo” (Letria, 2006b:15) e

¹¹⁰ Na acepção semiótica, símbolo é o que, de forma arbitrária, estabelece uma relação convencionalizada entre signo e o objecto. No entanto, não é nesta acepção que o usamos, mas naquela em que o símbolo remete para o transcendental, que não pode ser reduzido nem reduzível ao racional. Para que ele exista tem de haver uma relação afectiva, ou seja, ele é parte do que constitui.

“[a]mava a doçura do cravo e a voz alta e sonante do piano. Queria tocar com os dedos pequeninos o horizonte da música. Não lhe faltava nem vontade, nem saber, nem engenho. Era um menino mágico igual ao dos sonhos e das lendas” (Letria, 2006b:12).

Também o Menino Poeta (Letria, 1994:14) tornou-se cantor “mesmo sem saber cantar/fez-se músico mesmo/ sem saber tocar”.

Por outro lado é possível identificar a tendência à introspecção do artista, a sua concentração na busca do conhecimento, no mergulho da pesquisa e na solidão que precede a sua criação. Espinosa (Letria, 2007a) chega a confidenciar junto do pardal seu interlocutor que o facto de viver sozinho dá-lhe mais tempo para se “concentrar no que é importante” (Letria, 2007a:11) e que sentia dificuldade em adaptar-se a alguém “que viesse povoar a solidão de um homem que só vive das ideias e para as ideias” (Letria, 2007a:11).

Assim, o mitema do artista de natureza interior e a solidão a que ele se impõe para que possa concluir o seu processo de criação vincula-o a um território de introspecção.

Luis Garazalga (1990) afirma que toda a obra deve ser entendida como um universo que ordena e articula valores de carácter *numinoso*¹¹¹, pois corresponde a uma potencialidade de vidência, cuja compreensão exige uma referência explícita aos grandes mitos, nos quais se implica a numinosidade última. Assim os deuses intervêm nos mitos protagonizando uma história anterior ao tempo, podendo isso ser actualizado na contemporaneidade, integrando-se nos mitemas, ou seja, na unidade menor de discurso, segundo definição antropológica, miticamente significativa.

Nestas narrativas os heróis são investidos de uma potencial tendência para o domínio das artes, empreendendo uma jornada de aperfeiçoamento que transcende a condição humana, revertendo o esforço pela mestria da sua criação para o benefício de uma comunidade, que justifica a sua existência. Assim foi Apolo. Deus da música e da poesia, presidia aos jogos das Musas e

¹¹¹ Rudolfo Otto (1992:160) conceitua o denominado numinoso como algo destituído de toda a ordem ético-moral, mas possuidor de uma qualidade singular liberta de toda a racionalidade, constituída pelo indizível, algo inefável.

os “seus oráculos eram geralmente expressos em fórmulas versificadas, e passava por inspirar tanto os adivinhos como os poetas” (Grimal, 2004:34).

Tal como Prometeu “era o mais sabedor dos da sua raça” (Graves, 1990:129), comunicou à humanidade os ensinamentos de Atena ao nível da arquitectura, astronomia, matemática, navegação, medicina, metalurgia e outras artes úteis. As manifestações mais fortes do mito da contemporaneidade surgem ao nível das expressões pela Arte e o herói é visto como um guardião dos seus valores mais nobres e justos e como responsável, não só pela defesa dos homens, mas pela transmissão de valores, sendo depositário de todas as esperanças e aspirações. Assim, a função primordial do herói, seja qual for a sua origem ou época, seria servir, velar, vigiar, defender, colocando o interesse colectivo acima dos seus próprios interesses, muitas vezes, sacrificando-se por uma causa, um ideal ou por um mundo justo onde reine o bem comum.

O domínio das armas, encorpado no artista guerreiro que é um fazedor, associado a Hércules, herói mitológico a quem se atribui um poder superior ao humano, é assumido nas construções ficcionais bio-históricas que seleccionámos por *Afonso Henriques, o Rei Conquistador* (Letria, 2009c), *Viriato, o Cavaleiro do Vento* (Letria, 1991), *Salgueiro Maia, o Homem do tanque da Liberdade* (Letria, 2004d), bem como pelas multidões lideradas por homens corajosos e determinados que é possível ler-se em *O dia em que mataram o rei* (Letria, 2007d), *Antes Morrer Livres- Ciprião de Figueiredo e a Batalha de Salga* (2008d) ou *Machado dos Santos – o Herói da Rotunda* (Letria, 2009d).

À semelhança dos heróis que aparecem nas histórias mitológicas da Grécia Antiga, utilizando as suas capacidades especiais, estas personagens foram capazes de vencer os inimigos, actuando em missões que, configurando-se muito difíceis ao ser humano comum, foram geradoras de grandes mutações sociais. De facto, orientados pelo mitema do colectivo, perseguem normalmente uma saga e comparam-se a Aquiles, o mais conhecido e destemido guerreiro que lutou contra os troianos, Ulisses¹¹², Perseu¹¹³, Teseu¹¹⁴, entre outros.

¹¹² Guerreiro célebre Ulisses ajudou o triunfo gregos na Guerra de Tróia.

¹¹³ Perseu concluiu proezas perigosas com seu raciocínio rápido e talentos como um guerreiro.

¹¹⁴ Conhecido por seu triunfo sobre vários monstros, em especial o Minotauro, que vivia num labirinto na ilha de Creta.

Em contrapondo aos heróis guerreiros, surge-nos Dionísio “como um ser pacífico que otorga dones” (Hard, 2009) que um dia visita Ícaro, oferecendo-lhe uma videira e o instrui sobre a arte da vindima. Ícaro é prisioneiro com seu pai, Dédalo, no labirinto que este último havia construído e de onde é impossível encontrar uma saída da terra. Dédalo tem a mágica ideia de construir umas asas de cera para que ele e Ícaro possam sair do labirinto por via aérea. Antes de partir, Dédalo adverte Ícaro para não voar demasiado alto. Porém, orgulhoso, ele voa na direcção ao sol, não dando ouvidos aos conselhos de seu pai. Elevou-se nos ares, aproximando-se tanto do sol que a cera derreteu e o imprudente caiu no mar.

Este relato mítico revela-nos a ousadia de Ícaro como um dos mais importantes aspectos da mente humana. Nesta medida, *O homem que tinha uma árvore na cabeça* (Letria, 2007c) estava na posição de Dédalo. Sentindo-se prisioneiro do seu nome, “não tinha possibilidade de escolher outro” (Letria, 2007c:6), foi-se apaixonando pelo cheiro adocicado que lhe entrava pelas narinas e, tal como Ícaro, subiu até ao ponto de considerar que os frutos que comia tinham o “mesmo gosto de certas ideias que [lhe] passavam pela cabeça” (Letria, 2007c:8), tendo aí iniciado um percurso errante de exílio metafórico, de queda, mas, por outro lado, representativo de todos os percursos efectuados por aqueles que não se retraem perante os seus impulsos curiosos.

Nesta asserção simbólica podemos inserir *Aristides de Sousa Mendes-Homem de Coragem* (Letria, 2004), *A coragem do General sem Medo - Humberto Delgado* (Letria, 2008a), *António e o Príncipezinho* (Letria, 2004c) que, reactualizados nos mitos da contemporaneidade, ousaram desobedecer ao poder instituído no contexto de actuação em que cada um estava inserido, passando para além do que supostamente lhes era política e ideologicamente permitido, vindo a sofrer as consequências desse voo efectuado para além de determinados limites.

Ao focalizarmos a ascese destes heróis até ao panteão mítico, estamos perante a transposição material da sua existência para o lugar depois da morte. Os gregos acreditavam que a morada dos mortos era Hades¹¹⁵, localizado nos

¹¹⁵ Hades é o deus dos mortos. É, juntamente com Zeus e Posídon, um dos três senhores que dividiram entre si o poder sobre o universo depois de vencerem os Titãs (Grimal, 2004:189).

subterrâneos. Embora este lugar, pela sua simbologia, surja com uma tonalidade inóspita onde parece impossível haver a libertação da morte, sabemos que na história dos deuses e mitos na idade dos gregos também havia o lugar dos bem-aventurados, um local de eterno prazer, reservado aos heróis que eram criaturas especiais, às vezes humanos consagrados por actos de extrema bravura; outras vezes semideuses, que também tinham realizado grandes feitos.

Em larga medida, podemos observar, neste momento, que os heróis por nós seleccionados se colocam no “teatro do mundo (...) plantado, mas agora ocupado [também por eles]” (Vernant, 2000:39) ao lado dos heróis míticos com os quais passam a ter correlações de identidade que fazem com que se perpetuem na memória, de geração em geração, neste caso, por via da literatura.

Uma dessas correlações prende-se com o dom da inteligência e uma capacidade de empreendimento associada a poderes anormais, bastante superiores ao que é comum nos humanos. Desta forma, colocam-se na esfera da singularidade, sendo bafejados com uma rara capacidade para empreenderem uma demanda plena de grandes sacrifícios, reiterando a forma de reinventar os banquetes dos deuses com os homens e convocando a queima total das vítimas ou holocaustos no aplacar da cólera a divindades terríveis, como Deméter¹¹⁶ e Hades.

Pedro e Inês (Letria, 2005a) são disso exemplo. Rebelaram-se contra a autoridade instituída com a esperança de conseguirem vingar uma ligação amorosa que punha em causa o destino político da pátria. Também Prometeu se rebelou contra a autoridade de seu primo Zeus, não com a esperança de conseguir o poder para si mesmo, mas para conceder benefícios e justiça à raça humana (Hard, 2009:141).

Quer nas narrações sobre Pedro como nos relatos míticos sobre Prometeu, verificamos que há o uso de uma estratégia vingadora e não o uso da força para dar razão à sua missão.

¹¹⁶ De personalidade simultaneamente religiosa e mítica, é considerada a deusa maternal da Terra (Grimal, 2004:115)

Ao recolocarmos Pedro no Panteão mítico em paralelismo com esta personagem da mitologia grega, sabemos que os envolve uma aura de persistente teimosia que a ambos condena a “um tormento eterno” (Hard, 2009:142). No entanto, ao integrar-se na memória da historicidade humana, pensamos que se coloca na posição de outros heróis míticos que passaram por zonas de sombria penumbra da consciência. Lembramos que, tal como em Orfeu, também ele executa a descida aos Infernos por amor a Inês. Esse percurso, efectuado após a morte psicológica da personagem, é um cenário dantesco, onde Pedro organiza a fuga das catacumbas onde caiu com um plano perspicaz e astuto, ligado ao tema da sobrevivência no meio do caos, desenterrando a sua amada e coroando-a rainha numa cerimónia descrita por Fernão Lopes como: a “mais honrada trasladação que até aquele tempo em Portugal fora vista”, fazendo um

“longo e macabro cortejo, com povo na berma do caminho a acotovelar-se para ver a rainha morta ao lado do rei vivo. Na cerimónia de coroação, obrigou, um a um, os nobres e os membros do clero que tinham forçado seu pai a lavar a sentença fatal, a beijarem a mão da rainha morta. (...) Muitos hesitaram e tremeram de medo, quase suplicando para não terem de passar por aquela provação. Mas o rei não desistiu, obrigando todos a cumprir a sua parte neste terrível plano de vingança” (Letria, 2005a:33).

Julgamos ser este o momento marcante para a ascensão mítica de Pedro e de Inês. Este relato completamente centrado numa acção em que, simbolicamente, se reconfigura o estabelecimento da ordem num paraíso perdido, perpetua-se por via da escrita num mito da contemporaneidade, atingindo na existência memorial dos povos um destino melhor do que aquele que ambas as personagens tiveram na concretização da sua vida terrena. Neste caso, ao perpetuar-se no tempo, ascende ao lugar da luz, ao paraíso dos deuses, onde se tornam modelos da simples evolução do sentimento moral gerado pelo amor infinito.

Por outro lado, Anne Frank (Letria, 2006a) é o símbolo dos heróis e heroínas que sofreram cruéis castigos e que, de modo nenhum, representam

aqueles que são os piores entre os malvados. Foi apenas a eleita para sofrer os castigos dos deuses, mas, em contrapartida, tornar-se membro da comunidade que partilha o Olimpo mítico.

Exilada no sótão do esconderijo de Amesterdão, tal como Dédalo, exilado de Atenas, aí se dá conta do labirinto que a levará à voracidade do Minotauro, o monstro devorador de todos os inocentes mortos no Holocausto. Antes, porém, confrontada com a dor e emergindo como símbolo da perseverança e tenacidade, regista no seu diário a atrocidade que pulula no universo social que a aprisiona, sendo, tal como Hermes, a portadora de uma mensagem, que se tornou numa infinita comunicação que define a noção de verticalidade entre o real e o transcendental, entre a Justiça e a Injustiça, entre a Paz e a Guerra.

Envolta numa concepção de carácter ético no seu sentido mais estreito, Anne Frank, parece anexar-se à ideia de transmigração das almas, que, segundo esquemas escatológicos, crê que a alma levava a cabo renascimentos sucessivos, vivia eternamente no mundo terreno e no outro mundo. A nosso ver, esse fenómeno configura-se pela poder da escrita. Por isso, é que o narrador constrói uma metáfora desta presença, fazendo entendível este pressuposto:

“Quando virem no céu de Junho uma pequena estrela de brilho trémulo sobre o céu de Amesterdão, podem ter a certeza que essa estrela é Anne Frank.

(...) Se eu soubesse chorar, mesmo transformado em personagem deste livrinho de memórias, teria sempre duas lágrimas guardadas: uma para Anne Frank e outra para o meu amor por ela. Quem matou essa menina merece ser castigado eternamente por todas as estrelas que há no céu” (Letria, 2006a:36).

Nos momentos anteriores, quisemos, em larga medida, validar a imagem do sujeito em iniciação e/ou em demanda e anexá-lo à herança de certos relatos míticos, onde a imagem do herói mundivivente, o herói fazedor, atento às circunstâncias onde é presença e participante num tempo histórico-factual em perpétua mudança, o herói que, actuando por via dos princípios ideológicos,

valores ético-morais e dons invulgares que o condicionam, se perpetua na memória que o registo escrito divulga e faz crer que ascendeu à categoria de mito.

Ora, tendo em conta a natureza das personagens ficcionalizadas bio-historicamente, por um processo de mitanálise que ajude a “identificar os grandes mitos directores presentes no imaginário social e histórico” (Araújo, 2004b:131) sublinharmos que as personagens fortemente correlacionadas com a historicidade humana e factual ganham, neste posicionamento que a literatura infanto-juvenil lhes oferece, o estatuto de homem integrado na sociedade, que cria, fomenta a modificação cultural, tal como se fosse nos tempos primordiais de *in illo tempore*, pois recriam os ritos e as técnicas de iniciação das sociedades primitivas, quer na concretização das imagens da morte, de que falámos anteriormente, quer na *renovatio* iniciática.

Todas elas, olhando a renovação *da Imago Mundi* e a história ideológico-espiritual da humanidade sempre orientada no reposicionamento da ordem, são contestatárias da perda do valor da iniciação da sociedade moderna onde a origem da sua individualidade coincide com a vivência da história num Cosmos dessacralizado (Eliade, 2001:9).

Assim, a “história” associada a cada uma das personagens deve prolongar-se como um marco inconfundível dos ideários preconizados, tornando-se tradição que impõe a ordem cósmica nos tempos modernos (Eliade, 2001:11-23). Desse modo, o homem torna-se presença e proximidade traduzida na experiência cultural, política e religiosa, movida

não por qualquer interesse ou utilidade, mas pela celebração festiva e criativa desse encontro essencial em que o homem, na sua forma, no seu movimento e nos seus actos, [assumindo-se como] o «monumento vivo» da divindade, que primeiro se incarna nas suas «danças, procissões» e «espectáculos dramáticos» e só à medida que tal imanência se perde se transfere para outras representações mais distantes, na pedra, na cor, nos sons, nas palavras” (Borges, 2003:49).

Globalmente, podemos considerar que Anne Frank, Pedro e Inês, personagens biografadas ficcionalmente por José Jorge Letria, passaram por

um processo mito-ideológico que as olhou como monumentos vivos, porque deixaram marcas da sua passagem por entre a realidade que conhecemos. A luta travada por estas personagens centrou-se, com efeito, num caminho que exigiu esforço, persistência e coragem, principalmente para encarar monstros externos que desrespeitam o próximo ao nível dos valores ético-morais e ideológicos que lhe são, por direito, inerentes.

Anne Frank, Pedro e Inês, cumprindo uma função cultural e soteriológica, à semelhança dos heróis imortalizados pela mitologia, lutaram contra aspectos diferentes da condição humana no mundo, usando cada um os meios ao seu alcance, agindo e trilhando um caminho em busca de algo maior, capaz de passar a fronteira da sua condição de mortais, conquistando pelo uso da inteligência e da sabedoria, o lugar da espiritualidade, tal como aconteceu a Hércules.

Concluindo, na construção ficcional das personagens os fenómenos da emergência do mito do herói à sua concepção mítica evidenciam aspectos de permanência de princípios e valores transversais a todos os tempos e resistentes a todos os fenómenos de mudança. Ao serem dados a ler, tendo como destinatários preferenciais crianças e jovens, tocam aspectos de alguma singularidade narrativa e imaginária que criam uma atmosfera hermenêutica capaz de apontar a complexidade que desta temática se destaca.

SEGUNDA PARTE

“O processo educativo não se confunde com atitudes morais de tipo estático (...), mas está mais de acordo com o esforço dos homens, a luta dos heróis, a páscoa dos hebreus, a caminhada dos famintos de Verdade e de Justiça”.

Dias (1996:28)

CAPÍTULO 5 - Apresentação e operacionalização do Projecto

É nosso propósito neste momento da nossa dissertação dar a conhecer o Projecto “A Leitura Integral em Sala de Aula: as Ideologias e os Valores na Formação de Leitores”, que visa concretizar as grandes linhas teóricas apontadas na Primeira parte deste trabalho numa perspectiva passível de execução em contexto lectivo. Para o efeito, desenvolveram-se três sub-projectos no ano lectivo de 2008/2009 nas Escolas do 1º Ciclo de Gonça, Atães e Selho S. Lourenço do Agrupamento de Escolas do Vale de S. Torcato (Guimarães), com alunos do 2º, 3º e 4º anos de escolaridade¹¹⁷ consubstanciando-se, todos eles, nas directrizes do Plano Nacional de Leitura (PNL) e no Projecto “aLeR+”¹¹⁸. Estes projectos, de criação institucional, obedecem ao princípio de que a Escola deve ser olhada como um espaço capaz de desenvolver o gosto pela leitura através da dinamização de uma série de actividades curriculares e extra-curriculares que possa envolver todos os elementos da comunidade educativa¹¹⁹. Deste envolvimento grupal e individual espera-se um benefício social e abrangente, ao nível das competências literácicas da população escolar e de outros grupos civis.

Esta perspectiva da leitura trazida pelo Plano Nacional de Leitura (PNL) e as consequências positivas que dela se espera trouxe consigo algumas inquietações aos profissionais que, habituados a pensar o ensino da Literatura no 1º Ciclo do Ensino Básico apenas nas modalidades didáctico-pedagógicas, viam-na aparecer numa perspectiva nova de grande responsabilização para o docente. O facto de surgir inserida no âmbito da programação curricular diária, desde cedo fez notar que não se tratava de uma modalidade de leitura habitual e que, para se distanciar dos paradigmas da modalidade usada comumente

¹¹⁷ O 1º ano de escolaridade não foi incluído neste estudo em virtude da sua especificidade relativamente às competências de leitura e de escrita, que se constituem por si conteúdos ainda em aquisição. Dada a natureza dos textos seleccionados para leitura integral e a focalização que se objectivou dar-lhes considerou-se que estes alunos ainda não possuíam condições para concretizarem o trabalho pretendido.

¹¹⁸ O projecto “aLeR+”, tendo sido concebido com base no projecto *Reading Connects, do National Reading Trust*, do Reino Unido, teve o seu início em 2008 por uma iniciativa do Plano Nacional de Leitura, da Rede de Bibliotecas Escolares e da Direcção Geral do Livro e das Bibliotecas.

¹¹⁹ De facto, o PNL preconiza a leitura para além da sala de aula e até das bibliotecas escolares ou públicas. Numa instância ideal ela deverá transpor todos estes lugares institucionais e chegar à Família, envolvendo os Encarregados de Educação, os Pais bem como todos os outros elementos do agregado familiar e da sociedade civil.

em contexto lectivo, exigiria um repensar das actividades a realizar em torno das obras escolhidas, bem como a dinamização dos momentos de leitura onde a formação de um leitor crítico, reflexivo e autónomo fosse o grande objectivo a atingir, inserido numa atmosfera propiciadora da aquisição de hábitos leitores, expectativas sobre conteúdos e desenvolvimento do gosto pelo livro.

Constatou-se, desde o início, que o PNL comportava linhas orientadoras sobre leituras recomendadas para as faixas etárias que frequentam o Jardim de Infância e o 1º Ciclo e, em certos casos, outras informações se anexavam, nomeadamente propostas de actividades de leitura em torno de algumas obras de referência Infanto-Juvenil. Deste modo, tornou-se quase urgente repensar os “momentos de leitura”, pois estes solicitavam o desenho de novas feições na sua implementação, além de que estes momentos sublinhavam igualmente a necessidade de um distanciamento face a um modelo de leitura mecanicista e excessivamente formal.

Por outro lado, o livro, perspectivado “como conjunto adquirido de referências, imagens, valores, construções, partilhado e partilhável por uma comunidade” (Lisboa, 2008:200), reivindicava novas formas de ser dado a ler aos alunos, principalmente em momentos propiciadores de aprendizagem sobre os “mundos” que detêm e que precisam de ser penetrados pelos leitores, oferecidos estrategicamente pelo professor ou por escolha individual ou grupal, pelos alunos, para que os caminhos que neles se cruzam pudessem conduzir à humanização de todos quantos com eles contactam.

Com efeito, entendendo a importância da leitura integral de textos literários em sala de aula, quisemos experimentá-la através da organização de actividades e de estratégias integradoras onde a participação de todos e de cada um fosse assumida como uma mais-valia para promover a adesão à leitura dirigida para o desenvolvimento da compreensão das grandes linhas ideológicas e ético-morais que se expunham no *corpus* experimental seleccionado para o efeito e pudessem dar resposta à nossa questão inicial, a partir da qual tudo se circunscreveu:

-Como se processa a relação existente entre a promoção da leitura nas construções ficcionais biográficas e historiográficas e a sua influência na iniciação estética dos alunos aos códigos simbólicos das Ideologias na construção de Valores?

Neste contexto, e seguindo o reconhecimento da importância do estudo que intentámos realizar em torno da obra *Infanto-Juvenil* de José Jorge Letria, tornou-se para nós crucial experimentar a leitura de construções ficcionais biográficas e historiográficas, a partir do projecto que já enunciámos, em sintonia com as perspectivas do programa de leitura baseado na literatura postulado por Galda & Cullinan (1998), Huck & Hickman (2001), Yopp & Yopp (2001), entre outros.

5.1. Enunciação do problema e descrição da metodologia de investigação

No Capítulo I da Primeira Parte fizemos uma abordagem ao Plano Nacional de Leitura, fundamentando a necessidade de implementar a leitura integral de obras literárias no 1º Ciclo, pois as práticas pedagógicas evidenciam o incremento do estudo de excertos, normalmente anexados a temáticas interdisciplinares onde as finalidades da leitura incidem sobre outros aspectos que não são propriamente o do desenvolvimento das competências de compreensão leitora nas crianças. Acrescentando a este, outros aspectos relativizam o trabalho efectuado sobre os textos literários extraídos para o manual escolar, porque normalmente não projectam as linhas ideológico-temáticas expressas na obra literária integral. Este facto, obviamente, é redutor do valor de qualquer obra literária de referência, podendo, em algumas situações, ser visto como uma grande deturpação da mesma, pois os leitores raramente conseguem aceder ao entendimento claro do seu conteúdo essencial.

Esta constatação, associada à necessidade de incrementar a leitura orientada em sala de aula, levou-nos a perspectivar esta modalidade de leitura como uma emergência para a percepção do património modelizador que a literatura *Infanto-Juvenil* detém, nomeadamente ao nível da observação dos Valores e das Ideologias presentes em qualquer época, contexto social e relacional dos seres humanos, apresentando-se metodologicamente esta ideia estruturada sob as seguintes questões:

1. De que modo a apreensão da literacia das Ideologias promove a compreensão/domínio dos valores contidos nas construções ficcionais biográficas e historiográficas de José Jorge Letria?

2. Qual a importância da leitura integral mediada na formação de leitores críticos e competentes na identificação de Ideologias presentes nas construções ficcionais biográficas e historiográficas de José Jorge Letria?

É neste contexto de problematização que desenvolvemos esta investigação, de forma a enquadrar a importância das grandes linhas teóricas que sustentam esta tese e a importância de se fomentar a leitura de livros detentores de temáticas onde componentes de carácter ideológico e de pendor ético-moral se expõem para que as crianças possam contactar, desde cedo, com a factualidade do mundo em que vivem. Com efeito, essas componentes de que falamos são oferecidas graciosamente pelo cruzar da acção de personagens aceites pelo imaginário infantil e a construção ficcional bio-historiográfica de personalidades oriundas da realidade histórico-factual, que o devir temporal mantém presentes na memória colectiva. Por outro lado, pela proposta de leitura das construções ficcionais historiográficas potencia-se a compreensão precoce de uma leitura não ingénuo do mundo narrada como património ideológico-cultural gerador de mudanças imprescindíveis ao desenvolvimento do aluno, membro e potencial modificador da *polis*, detentor de direitos e de deveres, participante de uma cidadania que se sustenta em sistemas de valores e em sistemas ideológicos.

5.2. Modelo de Investigação: as razões da opção metodológica do Estudo de Caso

“O Estudo de Caso pode constituir uma contribuição importante para o desenvolvimento científico (...) e veremos como pode permitir uma *visão em profundidade* de processos educacionais, na sua complexidade contextual” (Duarte, 2008). Por isso, ao empreendermos o trabalho de leitura integral em contexto lectivo, submetemo-lo sob o signo de três sub-projectos, sendo cada

um deles uma área de observação particular, que analisaremos no âmbito do Estudo de Caso:

1. “Elvis, o Rei do Rock ou a Ideologia da universalidade da Cultura”;
2. “O Homem que tinha uma Árvore na Cabeça ou a Construção Ideológica do Mundo”;
3. “Das Ideologias do Real à construção de mitos – o caso de Anne Frank e Inês de Castro”;

Estes sub-projectos são aglutinadores da problemática atrás anunciada e, metodologicamente, podem designar-se por Estudos de Caso, pois inserem-se numa

“investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspectos, procurando descobrir a que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse” (Ponte, 2006:2).

Por outro lado, a natureza deste estudo aglutina determinadas características que o integram na definição metodológica de Estudo de Caso, pois a experiência desenvolvida decorreu e foi observada em ambiente natural¹²⁰ (sala de aula), a pesquisa exploratória construiu conhecimento, não foram adoptadas experiências de controlo e a pesquisa envolveu questões de “como” e “porquê”, tendo como finalidade última “explorar, descrever, explicar, avaliar e/ou transformar” (Gomez, Flores & Jimenez, 1996:99).

Assim sendo, o que se pretende através da tipologia do Estudo de Caso é analisar e demonstrar que a adopção da leitura integral de obras literárias promove o melhoramento da compreensão, da competência leitora e que, através da divulgação dos nossos resultados, é possível alargar os limites do conhecimento existente sobre a especificidade desta matéria, conduzindo a

¹²⁰ Acrescentamos a esta definição também o facto de estes sub-projectos de Estudo de Caso terem sido integrados, desde o início do ano lectivo de 2008/2009, nos Projectos Curriculares de Turma dos grupos envolvidos e, naturalmente, terem sido desenvolvidos segundo a dinâmica de planificação curricular, onde o estudo de obras literárias, segundo as matrizes do PNL, está presente.

conclusões generalizáveis elucidativas na valorização da leitura integral de obras literárias em contexto lectivo e no âmbito do PNL. Por outro lado, a leitura mediada com finalidades de ampliar as competências interpretativas/compreensivas nos alunos leva-nos a asserir que

“a experiência humana é mediada pela interpretação. Nem os objectos, nem as pessoas, situações ou acontecimentos são dotados de significado próprio; ao invés o significado é-lhes atribuído. (...) O significado que as pessoas atribuem às suas experiências, bem como o processo de interpretação, são elementos essenciais e constitutivos, não acidentais ou secundários àquilo que é a experiência. Para compreender o comportamento é necessário compreender as definições e o processo que está subjacente à construção destas. Os seres humanos criam activamente o seu mundo; a compreensão dos pontos de intersecção entre a biografia e a sociedade torna-se essencial” (Bogdan & Biklen, 1994:55).

De facto, no nosso estudo pretendemos sublinhar a importância da mediação leitora no acto de desenvolvimento de competências de compreensão de Ideologias e de Valores, porque consideramos que a interpretação de uma obra literária não é um acto autónomo, pois os “indivíduos interpretam com o auxílio dos outros – pessoas do passado, escritores, família, figuras da televisão e pessoas que se encontram nos locais de trabalho e de divertimento” (Bogdan & Biklen, 1994:55).

Nos casos que são objecto do nosso estudo, foi atribuído ao professor/mediador um papel relevante junto dos alunos no processo de construção de significados subjacentes a uma obra literária, na medida em que a leitura se processou com crianças com reduzido conhecimento do mundo, principalmente do mundo problemático que se exhibe nos textos que fazem parte integrante dos sub-projectos apresentados.

Na situação dos três Estudos de Caso atrás designados, a aplicação da experiência não foi directamente executada por nós devido a impossibilidade

profissional¹²¹ para o fazer, dado a natureza dos projectos e o seu prolongamento no tempo. No entanto, esse facto não é desviante das características do Estudo de Caso, no âmbito da investigação qualitativa, na medida em que, ao “escolher” o “caso”, o investigador estabelece um fio condutor lógico e racional que guiou todo o processo de recolha de dados (Creswell, 1994) e teve “sempre acesso aos sujeitos envolvidos no estudo” (Bogdan & Biklen, 2004:87).

Tendo origem na crença fundada no conhecimento teórico/pragmático relativo aos *deficits* de leitura integral nas salas de aula do 1º Ciclo, esse “fio condutor” lógico pode designar-se por colectânea de actividades organizadas (Anexo A), de descrição pormenorizada, a partir do conteúdo das obras literárias de referência, identificadoras de um *corpus* mais abrangente, cuja atenção centramos nesta dissertação. Sob o lema que designa um sub-projecto, essas propostas foram entregues a cada professor/mediador para que pudesse, em tempo legalmente aceitável, ser incluído nos Projectos Curriculares de cada turma, dando-se, ainda, a cada colaborador a hipótese de poder fazer os ajustes necessários às propostas recebidas, modificando-as, ampliando-as, inserindo-as nas suas planificações semanais ou diárias.

Cada professor/mediador, pessoa muito experiente na prática de ensino, aplicou¹²² cada actividade segundo as orientações por nós sugeridas, tendo fornecido sempre resultados do trabalho concretizado através de diferentes suportes de recolha de dados (textos produzidos, fotografias, cartazes, registos efectuados nos cadernos, dossiers, entre outros). Assim, e em conformidade com Yin (1994:92), a utilização de múltiplas fontes de dados na observação de um Estudo de Caso facultou-nos um conjunto mais diversificado de tópicos de

¹²¹ Desde o ano de 2007/2008, por contingências do Plano Nacional do Ensino da Língua Portuguesa (PNEP), encontro-me a desempenhar o cargo de formadora residente desse projecto no Agrupamento de Escolas do Vale de S. Torcato, trabalhando directamente com professores do 1º Ciclo quer na orientação de oficinas temáticas, quer na supervisão tutorial nas salas de aula dos formandos. Por motivos deontológicos, decidi não escolher nenhum professor em exercício de formação PNEP aquando da aplicação desta experiência (ano lectivo de 2008/2009), optando, de outra forma, por aqueles que já me tinham dado provas da sua abertura à inovação, à colaboração e que, devido à interacção estabelecida profissionalmente, mostravam perfis pessoais para poderem assegurar na aplicação o rigor que estes sub-projectos propunham.

¹²² Em abono do constatado, embora não faça parte dos nossos objectivos nem de nenhuma espécie de abordagem a esse nível, podemos dizer que estes profissionais se submeteram a um processo de formação sobre a matéria base do nosso estudo prático, pois foram durante alguns meses construtores de conhecimento sobre a matéria, desenvolvendo uma atitude reflexiva originadora de alterações de práticas escolares.

análise que corroboraram para o estudo do mesmo fenómeno. Estes mediadores tiveram uma acção dupla, na medida em que, por um lado, foram “rigorosos e observadores na recolha de informação, no sentido de reconhecerem os seus próprios pontos de vista e de neutralizarem as imagens estereotipadas que [podiam] estar a determinar o seu comportamento face aos outros [alunos]” (Bogdan & Biklen, 2004:284). Por outro lado, foram capazes de agir segundo as orientações prévias dos investigadores, assumindo “o potencial para se modificarem, tanto a eles como ao meio, e de se transformarem em agentes de mudança nas organizações onde trabalham [escolas]” (Bogdan & Biklen, 2004:284).

Referimos, ainda, que não foi nosso propósito fazer um estudo comparativo balizado entre o *antes* e no *depois*, submetendo os alunos a um questionário sobre os seus pré-conceitos a respeito das linhas filosófico-literárias destacadas no nosso trabalho (as Ideologias e os Valores), porque o que pretendemos aferir foi a interferência de uma prática de leitura orientada e mediada na emergência do despertar da razão crítica e valorativa nos leitores para componentes base do exercício da cidadania humana e a verificação das suas “percepções individuais do mundo” (Bell, 1997:20). E, nessa medida, julgamos ter proporcionado, através das propostas de actividades realizadas sobre cada livro em análise integral, momentos de trabalho lúdico que, numa perspectiva de formação praticada pela *mimesis*¹²³, motivasse as crianças para a leitura, alcançando uma compreensão textual capaz de descodificar aspectos metafóricos e simbólicos presentes nos textos.

Assim, considerando a recolha destes dados e o posterior estudo em torno das conexões que se podem estabelecer entre os mesmos, o que se pretendeu foi obter resultados que se enquadrassem nas Metodologias Qualitativas e na variante de Estudo de Caso, demonstrando a melhoria da compreensão das Ideologias e dos Valores e a consequente competência

¹²³ Este conceito, observado por Platão e por Aristóteles, prende-se com pressupostos que se baseiam no entendimento da criação como uma imitação quer da natureza, quer das ideias. Por isso, nos momentos “após a leitura”, grande parte das propostas de actividades, considerando os leitores preferenciais das obras em estudo, basearam-se em práticas miméticas cuja finalidade era conduzir a uma ampliação da compreensão do texto.

leitora. A divulgação de resultados teve, por fim, como base a análise de um questionário (Anexo B) realizado a todos os alunos sobre diversas componentes que incluem a leitura, os modos de ler, o conteúdo do que leram e outros aspectos dos quais pretendemos obter elementos sobre o impacto do conteúdo literário no sistema de valores em desenvolvimento nos alunos e os fundamentos da emergência das ideologias observadas.

5.3. Caracterização do contexto onde a experiência decorreu e dos sujeitos intervenientes

5.3.1. Escolha do contexto e âmbito de aplicação

Tal como referimos na enunciação do problema (ponto 5.1. deste capítulo), a implementação do PNL abriu portas à necessidade de se repensar a leitura numa perspectiva de aprofundamento que se distanciasse de uma vertente didactizada efectuada sobre segmentos de textos, que, na maior parte das vezes, se ofereciam apenas nos manuais escolares, a propósito de tópicos de conexão interdisciplinar. Sendo excertos desgarrados da obra original e, por isso, sem sequência, raramente davam ao leitor a ideia do conteúdo da obra literária de onde tinham sido extraídos. Ora, entendendo o livro como um património, importa assegurar a sua defesa, “não (...) apenas quando se vê, ouve ou lê. [Essa defesa faz-se] quando se avança, quando se refaz, quando se cita, quando se critica, quando se inova” (Lisboa, 2008:203).

Neste último sentido, começava a ser necessário levar os alunos a desenvolver um outro sentir na efectivação da leitura, a fazê-lo de uma forma fruitiva e a ler numa acepção abrangente e integral, desenvolvendo práticas de descoberta de princípios, valores, ideais individuais e colectivos.

Apoiando-nos nesses pressupostos, decidimos implementar a leitura integral de obras literárias em quatro turmas, distribuídas por três estabelecimentos de ensino do 1º Ciclo do Agrupamento de Escolas do Vale de

S. Torcato¹²⁴ (Guimarães), envolvendo quatro professores (designados no Quadro 1 por A, B, C e D) e cerca de 70 alunos.

No quadro seguinte é possível observar que a escola EB1 de Gonça estudou as obras literárias pertencentes ao sub-projecto “Das Ideologias do Real à construção de mitos – o caso de Anne Frank e Inês de Castro”, envolvendo alunos do 2º ao 4º anos de escolaridade, porque ambas as obras literárias têm pontos de intersecção que importou analisar sob o mesmo prisma. A escola EB1 de Atães efectuou a leitura integral designada no sub-projecto “O Homem que tinha uma Árvore na Cabeça ou a Construção Ideológica do Mundo” e, finalmente, a escola EB1 de Selho abordou o sub-projecto “Elvis, o Rei do Rock ou a Ideologia da universalidade da Cultura”.

Escola	Professora	Turma	Nº alunos	Obra seleccionada
EB1 Gonça	A	2º/3º anos	18	<i>Mouschi, o gato de Anne Frank</i>
EB1 Gonça	B	4º ano	13	<i>O Amor de Pedro e Inês</i>
EB1 Vinha- Atães	C	3º/4º anos	20	<i>O Homem que tinha uma Árvore na Cabeça</i>
EB1 Bela Vista - Selho	D	4º ano	18	<i>Elvis, o Rei do Rock</i>

Quadro 1 - Turmas intervenientes nos Estudos de Caso

¹²⁴ “O Agrupamento Vertical de Escolas do Vale de S. Torcato localiza-se no Vale do Ave, tendo como sede a Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, localizada na Vila de S. Torcato, pólo de desenvolvimento das freguesias circundantes. O Agrupamento é constituído por mais oito estabelecimentos de Educação/Ensino do 1º Ciclo e outros tantos da Educação Pré-Escolar.

(...) As características socioeconómicas e culturais dos agregados familiares, associadas às dificuldades do meio nas mais diversas vertentes, a par de horizontes culturais reduzidos de uma parte apreciável da população, influenciam fortemente a motivação e o rendimento escolar dos alunos, pelo que se torna necessária, cada vez mais, a intervenção e cooperação de todos os intervenientes, no sentido de que a escola, enquanto elemento aglutinador de todas as energias, seja capaz de pôr em marcha uma dinâmica que conduza ao sucesso escolar de todos os alunos e, simultaneamente, à promoção do nível socioeconómico e cultural do Vale de S. Torcato” (<http://www.eb23-s-torcato.rcts.pt/docs/ProjectoEducativo.pdf>).

5.3.2. Critérios de distribuição das obras literárias

A componente prática do nosso trabalho integrou-se, assim, nos pressupostos apontados pelo Plano Nacional de Leitura (PNL), oficializando-se formalmente nos Projectos Curriculares de Turma (PCT) dos grupos de 2º, 3º e 4º Anos envolvidos.

O critério de distribuição das obras literárias pelas respectivas turmas, tal como referimos no ponto anterior, baseou-se no conhecimento doado por uma prática profissional que facilitou o conhecimento do perfil das turmas seleccionadas para a concretização da leitura integral das obras em destaque, e na atitude de abertura destes profissionais à colaboração/participação neste projecto.

Todas as obras literárias são da autoria do escritor José Jorge Letria e são representativas da generalidade do *corpus* literário em estudo nesta dissertação.

5.3.3. Tempo de execução, instrumentos de recolha e sistema de registos de dados

A implementação de cada experiência decorreu semanalmente, sempre mediada pelo professor da turma, ocupando cada actividade organizada uma sessão de tempo variável, nunca inferior a 90 minutos, tendo-se prolongado de Janeiro a Junho de 2009, tal como se verifica no seguinte quadro.

Escolas	Obra	Início da leitura	Nº de sessões	Fim da leitura
EB1 Bela Vista – Selho	<i>Elvis, O Rei do Rock</i>	Janeiro/2009	11	Junho/2009
EB1 Estrada - Gonça 1	<i>O Amor de Pedro e Inês</i>	Janeiro/2009	10	Junho/2009
EB1 Vinha – Atães	<i>O Homem que tinha uma Árvore na Cabeça</i>	Janeiro/2009	8	Maio/2009
EB1 Estrada – Gonça	<i>Mouschi, o gato de Anne Frank</i>	Janeiro/2009	9	Maio/2009

Quadro 2 - Temporalização dos Estudos de caso

Nos três Estudos de Caso, os Instrumentos usados para recolha de dados relativos às experiências levadas a cabo nas escolas foram essencialmente o tipo descritivo e narrativo, fundamentado na análise de conteúdo das produções escritas realizadas pelos alunos. Todos os estudos decorreram em ambientes naturais, nas salas de aula e/ou outros espaços do edifício escolar, nomeadamente na biblioteca, sempre dinamizados pelos professores/mediadores.

A produção documental efectuada pelos alunos de cada turma baseou-se nas “ferramentas” integradas nos programas de leitura fundamentados na literatura do “Literature-based Reading” e do “Ohio State University Programme”, tais como, os Círculos de Leitura¹²⁵, os Roteiros de Leitura¹²⁶, os Pontos de Vista¹²⁷, as Redes Semânticas¹²⁸ para apurar significados e o Boletim Literário¹²⁹, tendo gerado um número significativo de produções de natureza qualitativa, obedeceu a uma organização a partir da qual foi possível conferir elementos de valoração ideológica e de pendor ético-moral que pudessem ainda traçar as linhas essenciais da demanda dos heróis biografados ficcionalmente.

Estes instrumentos foram registados em suportes diferenciados de forma a evitar a rotinização de tarefas: nos cadernos diários de cada aluno, em

¹²⁵ Os Círculos de Leitura são uma proposta de abordagem do texto literário na escola em que o papel do professor/mediador diminui na sua actuação directa, descentrando “a abordagem do texto literário da leitura e da interpretação guiada pelo professor, para práticas que coloquem o leitor no centro do processo da construção/reconstrução da significação do texto” (Sousa, 2007:45) e consiste na organização da aula de leitura de forma a ter pequenos grupos a ler e a discutir determinado(s) livro(s) escolhido(s) para ler. Cada elemento de cada grupo desempenha uma tarefa específica de leitura ou em torno da mesma, acreditando-se que a interacção que se estabelece pelas respostas a perguntas dos pares incrementa a aprendizagem da leitura e aprofunda a compreensão leitora.

¹²⁶ Os Roteiros de Leitura visam o desenvolvimento de competências e estratégias uma leitura eficiente e a compreensão de um segmento significativo de determinada área temática. São constituídos por várias tipologias e a sua escolha resulta de uma tomada de decisão que responda a questões levantadas pelo professor/mediador: “Que conceitos quero que os meus alunos adquiram depois de lerem o material de leitura? Que vocabulário é essencial para compreenderem esses conceitos? (...) Que sub-temas necessitarão de mais ênfase?” (Lomba, Simões & Souza, 2007:91-92).

¹²⁷ Os Pontos de Vistas inserem-se nos guias Roteiros de Leitura e definem-se como uma solicitação mais elaborada que é dirigida ao aluno no sentido de acrescentar informação ao próprio texto num pensamento do tipo inferencial.

¹²⁸ Podem traduzir-se por uma selecção sumária de palavras-chave e relações que estabelecem entre si na construção de significados textuais ou interpretativos.

¹²⁹ É uma actividade “que consiste na identificação dos atributos das situações ou das personagens e classificação valorativa, numa escala de zero (negativo) a dez (excelente), da sua importância no contexto da obra em análise” (Pontes & Barros, 2007:81) e tem como finalidade desenvolver capacidades de avaliação e argumentação nos alunos.

cartazes, em *mobiles*, no quadro da sala de aula, no computador, em fotografia, em dossiers constituídos por folhas soltas que foram sendo acrescentadas à medida que se avançava na leitura e nas respectivas actividades de compreensão textual.

Os instrumentos que serviram de suporte à recolha de dados de cada Estudo de Caso basearam-se, tal como temos vindo a relatar, na recolha de todos os materiais produzidos pelos sujeitos da análise. O mesmo procedimento foi aplicado a todas as turmas intervenientes nesta investigação, tendo sido realizado um inquérito por questionário no final da leitura integral da obra literária que lhe foi destinada. “O Inquérito pode ser definido como uma interrogação particular acerca de uma situação englobando indivíduos, com o objectivo de generalizar” (Ghiglione & Matalon, 2001: 7-8).

Como não pretendemos estabelecer qualquer tipo de correlação comparativa entre o antes da leitura integral e o após a leitura do texto integral de cada obra literária, e porque quisemos apurar apenas as perspectivas que a leitura pode deixar no plano do Ideológico e da identificação dos Valores nas obras literárias pertencentes ao nosso estudo, não aplicamos nenhum questionário por inquérito no início das actividades que destacámos.

Com efeito, a construção dos quatro questionários (um para cada turma e cada obra literária trabalhada) foram organizados segundo os passos apontados por Kornhauser & Sheatsley (1959) determinando a informação relevante referente ao problema de investigação (I), elaborando as questões (abertas ou fechadas) de forma clara, encaminhando os sujeitos para que dessem as respostas adequadas (II); no caso das respostas abertas detectou-se a informação relevante sugerida de modo a que não ficasse nenhum aspecto importante sem ser incluído (III).

Embora Foddy (1996:142) aponte algumas desvantagens ao inquérito por questionário de respostas fechadas, criticando a falta de liberdade de expressão do inquirido, nos instrumentos que elaborámos (Anexo B) contam sobretudo este tipo de respostas para simplificar a análise das mesmas e porque ajuda a sintetizar a informação e facilita as respostas aos alunos. As questões abertas colocadas em todos os questionários visaram detectar o estudo exploratório de componentes de valoração ético-moral, de visão crítica

individual e dar espaço ao registo do pensamento livre a respeito de conteúdos textuais trabalhados.

Tendo por base um *corpus* literário de quatro obras de potencial recepção infanto-juvenil, previamente seleccionado, de acordo com a especificidade das turmas e o conhecimento de trabalhos realizados anteriormente¹³⁰ no âmbito do PNL e do PNEP, elaborámos uma colectânea de actividades para três momentos de trabalho distintos no âmbito da promoção da leitura e dos programas de leitura fundamentados na literatura: o antes, o durante e o após a leitura. As características das turmas e dos professores/mediadores e dos espaços de aplicação foram tidos em conta e a concretização das actividades teve uma crescente complexificação de modo a permitir uma observação a partir da compreensão das Ideologias e dos Valores.

5.3.4. Tratamento dos dados

A análise de dados esteve sempre relacionada com as questões levantadas e estabelecidas no início deste estudo. Depois de recolhidos todos os dados, estes foram organizados, estruturados e analisados, de acordo com a sequência das actividades que lhes deram origem, facto que revelou logo algumas tendências e reacções ao estudo implementando.

Sabendo que “a análise é moldada pelas perspectivas e posições teóricas do investigador e pelas ideias que este partilha acerca do assunto” (Bogdan & Biklen, 2004:232), quisemos, na medida do possível, assegurar uma análise de conteúdos que enquadrasse de uma forma adequada e coerente os resultados dos inquéritos com a análise qualitativa dos produtos obtidos nas diferentes tarefas realizadas em torno da leitura integral e sua compreensão. Pensamos que a categorização efectuada na análise das respostas abertas nos proporcionou uma visão genérica de certas reacções que se prendem com aspectos de impacto causado pela leitura de temáticas que reflectem uma visão do mundo nem sempre humanizado e harmonioso, ao passo que as respostas às questões fechadas puderam conferir a adesão dos leitores aos conteúdos

¹³⁰ Este conhecimento foi adquirido em contexto lectivo, durante um ano inteiro anterior à realização desta experiência, devido à particularidade de ter de fazer tutoria de aulas no âmbito da minha função de formadora do PNEP.

literários, a identificação das temáticas, do autor, das modalidades de leitura, da capacidade de síntese, do poder de adoptar juízos de valor baseados numa colectânea de princípios de conduta, individuais e/ou colectivos, já adquiridos.

5.3.5. Indicação e justificação do *corpus* de trabalho

Cada professor recebeu as propostas de actividades englobando a leitura integral da respectiva obra literária, contendo toda a descrição das atitudes a adoptar antes, durante e após cada momento de leitura. Foi sugerido a cada profissional que fizesse as adequações necessárias¹³¹ consoante o andamento dos trabalhos e a motivação do grupo/turma, de forma a fiabilizar a exequibilidade das propostas recebidas.

Com efeito, intentando confirmar em contexto lectivo e no âmbito do PNL as potencialidades da leitura integral de construções ficcionais biográficas e historiográficas e de textos onde sobressaem valores ideológicos como potenciais factores de modificação da demanda das personagens, apostou-se na aplicação de estratégias diversificadas condutoras ao aprofundamento da compreensão leitora, e na leitura integral como incremento ao gosto pela leitura.

A leitura de cada obra em estudo foi efectuada parcelarmente, por excertos ou por capítulos, tendo sido sempre organizada com base nos princípios da novidade, da expectativa dos leitores e da presença de componentes lúdico-estéticas como condições para a tomada de decisão sobre as actividades conducentes ao aprofundamento da compreensão textual.

Com estas estratégias não estamos a pactuar com a tradicional e muito controversa oferta de excertos para leitura, mas a ter em consideração factores como a idade dos leitores, a extensão das narrativas, a complexidade das temáticas envolvidas e a impossibilidade de efectuar uma leitura criteriosa,

¹³¹ Na escola onde decorreu a leitura do livro *Mouschi, o gato de Anne Frank* aconteceram outras actividades que decorreram da leitura efectuada, nomeadamente um “Concurso de casas de Anne Frank”, feitas em diversos materiais e que tiveram a colaboração das famílias. Através destas iniciativas, não estando no âmbito do nosso estudo, a obra literária também teve efeitos na modalidade de leitura em família, prevista pelo PNL. Por seu turno, no caso da leitura em torno da obra *O Homem que tinha uma Árvore na Cabeça* algumas actividades foram adaptadas para serem apresentadas às restantes turmas da escola de Vinha-Atães, assumindo a sua participação activa na *Semana da Leitura* que decorreu de 23 a 30 de Abril de 2009.

integral e aprofundada, se não for espaçada no tempo e dada a ler de forma estruturada.

Mouschi, o gato de Anne Frank proporcionou-se à oferta da leitura por capítulos por assim estar organizada e estes serem bastante curtos. As três outras obras foram antecipadamente segmentadas em excertos, que formavam um conteúdo significativo, cortando-se num momento crucial da acção, entendido como provocador da curiosidade pelo conteúdo textual seguinte.

As actividades construídas em torno de cada sessão de leitura e que estão identificadas no documento relativo a cada uma das obras literárias (Anexo A) pretenderam ser diversificadas mesmo no que concerne aos modos de leitura levados a efeito em cada sessão. Se umas vezes a leitura foi realizada pelo professor, outras foi efectuada pelos alunos; se umas vezes foi executada a partir do suporte livro, outras, quando o professor entendeu que se tornaria mais claro para a turma uma leitura mais colaborativa, apresentou o texto em grande painel digital; se umas vezes foi individualizada, outras foi participada por todos ou teatralizada para, através da expressividade mimética, deixasse perceber conteúdos de maior complexidade.

Com tudo isto, perseguia-se detectar quais eram as percepções dos pequenos leitores sobre os valores transmitidos pelas personagens, a partir dos seus comportamentos, da sua demanda, da sua acção na narrativa, identificando determinadas ideologias dentro das quais a determinação dos heróis se definiu.

Em todos os casos a atitude do professor como mediador de leitura na sala de aula foi crucial para que as crianças ainda fossem capazes de estabelecer correlações entre o mundo descrito no texto e o mundo empírico e histórico-factual onde eles se inserem.

A partir da aplicação das actividades organizadas em torno de cada obra literária, em foco, pretendeu-se investigar os valores percebidos pelas crianças em função do seu sistema de crenças e da imersão na cultura actual, onde os heróis construídos biograficamente se elevam a cada momento como modelos de referência.

Por outro lado, a carga ideológica que cada herói assumiu como energia própria e crucial para a concretização da sua demanda incrementou a compreensão de aspectos mais subjectivos, no entanto, imprescindíveis à

compreensão dos conteúdos ideológicos de valorização humanista com reflexos concretos na vivência quotidiana dos leitores.

Julgamos poder afirmar que, em todas as turmas, a experiência da leitura integral destas obras literárias se fixou na descoberta de temáticas que fazem parte do património modelizador da humanidade e que, por isso, pertencem, a cada tempo histórico povoado, servindo estes livros de patamar de acesso a muitas outras leituras possíveis.

Anne Frank, Elvis, Pedro, Inês não serão jamais esquecidos por estes leitores. Representam todos os outros heróis que, da mesma forma, foram ficcionalizados por José Jorge Letria no *corpus* literário base do nosso estudo e são identificados como referências do passado, modelos ideológicos que cruzam uma diversidade de outras vozes que se erguem na construção de um ideário onde os valores ético-morais estão presentes e se apreendem através da leitura.

TERCEIRA PARTE

“Um dia juntei todas as palavras
que já aprendera e
busquei para elas novos sentidos,
novas maneiras de soar e de voar
até ao coração dos homens”.

Letria (1991:31)

NOTA INTRODUTÓRIA À OPERACIONALIZAÇÃO DOS SUB-PROJECTOS DE ESTUDO DE CASO

Antes de procedermos à descrição sobre a operacionalização dos três sub-projectos que aplicámos em contexto lectivo e no âmbito metodológico de Estudo de Caso, queremos afirmar que todos eles se enquadram na busca de respostas a uma questão central que destacamos como o epicentro de toda a nossa investigação:

- Como se processa a relação existente entre a promoção da leitura nas construções ficcionais biográficas e historiográficas e a sua influência na iniciação estética dos alunos aos códigos simbólicos das Ideologias na construção de Valores?

De facto, sendo a investigação em educação essencial para se desenvolverem boas e aperfeiçoadas práticas educativas “la lectura, colóquio íntimo con el autor, reivindica su permanente función exquisitamente formativa como factor esencial de autorrealización de la persona” (Nobile, 1992:19). Assim sendo, ao exercitar-se sobre textos possuidores de linguagem e conteúdos qualificados, a leitura intensifica o espírito crítico, o juízo autónomo, educa o sentimento estético, “contribuye a la promoción de una sólida consciencia moral e cívica, abierta a los ideales de comprensión humana y la solidaridad social e internacional” (Nobile, 1992:20).

Tendo aqui apontadas algumas finalidades que estiveram subjacentes à escolha do *corpus* literário de experimentação (onde é visível a articulação e a sintonia simbólica dos modelos ficcionalizados oriundos do real/ cultural/ nacional e do histórico-factual, exterior ao nosso contexto) as actividades de tipo gráfico-pictórico, expressivo, de criação textual, individual ou em grupo, foram apenas meios que nos permitiram fazer a recolha de dados sobre elementos enunciadores da apreensão dos códigos simbólicos das ideologias.

Deste modo, a leitura integral orientada, experimentada por nós no 1º Ciclo na modalidade sequencial, organizada e baseando-se em actividades múltiplas de compreensão leitora, teve um papel de enriquecimento e ordenação da cultura em “mosaico”, estruturante dos significados plurais e, apresentando-se como antídoto da rotinização, ergueu-se no contexto natural

das salas de aula contra o efémero e o fragmentado, desenraizado de um projecto centrado na Educação para a compreensão leitora.

Sem querermos adoptar uma posição pretensiosa quanto à matéria que sustentou a crença nas virtualidades da leitura integral experimentada por nós nas salas de aula do 1º Ciclo, estamos certos que nenhuma outra forma pode potenciar um aprofundamento tão grande com as noções relacionadas com o simbolismo dos valores, a formação de ideais e ideologias doada pelas propostas de reflexão que a leitura de construções ficcionais bio-históricas potencia. Sem dúvida que a interacção grupal explicada nos momentos de análise de conteúdos das narrativas e as influências que se projectam no âmbito da produção escrita sustentada e fundamentada na leitura, são alicerces que, para além de tirarem as angústias da “página vazia”¹³², dinamizam outras competências literárias, que poderiam ser um bom ponto de partida para a pesquisa académica sobre os impulsos e as motivações que levam à produção textual.

Nos pontos seguintes, relativos a cada um dos Estudos de Caso, serão descritas, de forma genérica, as diferentes fases de cada um deles para, depois, se proceder a uma análise de conteúdo mais detalhada de cada momento decorrente destes.

¹³² Ao apontarmos a escrita fundamentada na leitura literária esclarecemos que não desejamos incrementá-la numa perspectiva reprodutora dos conteúdos textuais, confinada ao “psiquismo escrevente pelo ideal do texto-espelho, o texto duplo-preciso-fiel que reproduz as «coisas tal como elas são»” (Duborgel, 2003:207), mas usá-la como um reservatório material capaz de gerar novas dinâmicas de escrita, nomeadamente aquela em que a criança possa ser capaz de transformar a linguagem apreendida na expressão íntima da sua própria criação verbal. Neste processo, julga-se ser difícil a cristalização de conteúdos ou de estereótipos retóricos, porque o que se promove é o uso de um manancial alargado de sugestões deixadas pela leitura que pode ser gerador de novas projecções de ideias, sentimentos, reflexões ou criações escritas de um ser imaginante.

CAPÍTULO 6 – Estudo de Caso 1: “Das Ideologias do Real à Construção de Mitos – o caso de Anne Frank, Pedro e Inês de Castro”

Este Estudo de Caso de compreensão leitora foi aplicado na Escola EB1 de Gonça, pertencente ao Agrupamento de Escolas do Vale de S.Torcato, Guimarães, envolvendo uma turma constituída por dez alunos do 2º ano e oito do 3º ano de escolaridade (que efectuou o estudo integral da obra *Mouschi, o gato de Anne Frank* (Letria, 2006a) e um grupo de treze alunos do 4º ano de escolaridade a quem coube o processo de leitura integral de *O Amor de Pedro e Inês* (Letria, 2005a).

Tal como já referimos no Capítulo 5 desta segunda parte, o facto de termos criado este projecto, destinando-o a duas turmas distintas do mesmo estabelecimento de ensino não teve na base nenhuma pretensão de estudo comparativo a realizar entre as turmas. Sem querermos, ainda, entrar nas perspectivas de análise de conteúdo apoiadas nos materiais recolhidos, o que perspectivamos aquando da nossa opção por desenvolvermos esta experiência no mesmo edifício escolar, deve-se aos traços comuns que unem as obras de referência. As personagens erguem-se como modelos de coragem, partilham vidas dramáticas e, embora sendo ficcionalizadas com base em momentos históricos que se distanciam no tempo e no espaço, poderiam permitir observar os alicerces ideológicos, intemporais e libertos de fronteiras, que se levantam na defesa dos valores da Justiça, dando, simultaneamente, indicações da sua importância no que se refere à sua ascensão a mitos¹³³.

Motivos relacionados com a facilitação ao nível do apoio a dar em torno da componente pragmática a que nos referimos, bem como no processo de recolha de dados, e devido à abertura oferecida pelos profissionais A e B na adesão à proposta que lhe formulámos no início do ano lectivo de 2008/2009 para participarem activamente neste projecto, também foram decisivos para enveredarmos por este Estudo de Caso.

¹³³ Sendo uma oriunda de uma nacionalidade exterior à nossa (Anne Frank) cruza-se com Inês de Castro, cujo conhecimento se propagou além fronteiras e, ambas, ostentam significativos símbolos que as fazem unificar no interesse pela sua presença nestas construções ficcionais biográficas/historiográficas.

A implementação deste Estudo de Caso, assim como nos outros a que nos viremos a referir mais tarde, dividiu-se em dois momentos que se diferenciaram pela natureza das actividades que englobaram: o primeiro centrou-se na leitura das respectivas narrativas, consoante as modalidades por nós organizadas e pelos motivos que explicitámos no Capítulo 1 da Primeira Parte. *Mouschi, o gato de Anne Frank* (Letria, 2006a) foi lido por capítulos, durante nove sessões, e *O amor de Pedro e de Inês* (Letria, 2005a) foi lido por excertos segmentados por nós, completando-se a leitura integral em dez sessões, fazendo sempre actividades correlacionadas com o momento de leitura.

Consideramos estas “sessões de leitura” momentos de excelência dentro do quadro teórico da valorização da literatura promovida pelo PNL. Partilhando da mesma opinião de Sánchez & Yubero (2004:89-129), a narração (lida ou ouvida) surge como um ritual de aprendizagem dos valores sociais, pois o seu conteúdo surge sempre dentro de um contexto cultural impregnado de determinadas crenças, condutas sociais predominantes. Por sua vez, as personagens convertem-se em experiências vicariantes, isto é, são observadas pelos leitores como modelos que possuem poderes para os orientar na tomada de decisões e na ajuda na formulação de juízos de valor. Para além disto, Cunha (1996:239) considera a narrativa como

“método pedagógico predominante da educação moral em todas as culturas. Foi-o nas tradições pré-literatas com as histórias, lendas e mitos transmitidos oralmente; foi em Israel com a história do povo de Deus; foi-o na Grécia com Homero; em Roma com a história exemplar; na civilização cristã com os evangelhos e as vidas dos santos”.

Aqui reside o *focus* da nossa atenção, pois o que emerge das narrativas em causa é a “ideologia literária, que se deve restringir ao sistema de ideias de uma obra de arte literária” (Ceia, 1999:111). Sem dúvida, e seguindo a diferenciação de Sánchez & Yubero (2004:89-129), entre “ideologia histórico-política” como um conjunto pregnante de questões que obedecem a determinados sistemas, e “ideologia literária”, o que nos interessou foi dar a ler textos em que os leitores fossem capazes de apreender estruturas que lhe

estão subjacentes através da “imaginação criativa que preside à criação textual e de ideias e da totalização da cultura de uma época” (Ceia, 1999:113), isto é, as acções simbólicas que neles estão expostas e que “são aparentadas ao método da narrativa, pelos processos mentais que mobilizam” (Cunha, 1996:239).

Contudo, nesta parte apenas interessava que as crianças adoptassem a sessão de leitura como um momento de prazer, esperado ou desejado, e que lessem o capítulo ou o excerto nas modalidades organizadas segundo critérios de diversidade lúdica e de promoção do interesse pelo acto de ler ou de ouvir ler.

De facto, assumindo como bandeira da nossa experiência prática as reflexões sobre leitura e formação de leitores de Felipe Garrido (2004) com o *slogan* “El buen lector se hace, no nace”, no segundo momento, sempre após a leitura, entrou o papel do mediador no auge da sua importância, adequando as “regras ou os princípios que (...) assumiu perante si mesmo e perante os seus discípulos” (Ceia, 1999:17), criando condições para que se desse o momento de aprofundamento da leitura, orientado pelo acto interpretativo.

“O postulado oculto do acto interpretativo na desconstrução, encontr[a]-se na prática da leitura cerrada no texto, leitura que significa ler dez vez mais profundamente um texto do que já foi feito” (Ceia, 1999:21).

Assim, neste segundo momento, houve a dinamização da compreensão leitora, tendo-se adoptado por várias estratégias de concretização mais ampla. Estas, suportando-se na oralidade como factor de comunicação inter-relacional imprescindível à construção de significados plurais, também se apoiaram, em larga medida, na produção e registo escrito.

Sublinhamos então, apenas por questões metodológicas, os momentos *antes e durante* a leitura como uma “primeira fase” de abordagem do livro e as actividades *após a leitura* como uma “segunda fase”.

6.1. Descrição da primeira fase: observar, inferir, promover a oralidade

A primeira fase deste Estudo de Caso em torno da compreensão leitora das obras *Mouschi, o gato de Anne Frank* (Letria, 2006a) e *O Amor de Pedro e Inês* (Letria, 2005a) centrou-se na apresentação das obras e no desenvolvimento das expectativas dos pequenos leitores, explorando todos os elementos paratextuais constantes das capas e das subcapas das obras seleccionadas para estudo.

O projecto de leitura do livro *Mouschi, o gato de Anne Frank* (Letria, 2006a), aplicado na turma do 2º e do 3º anos, seguindo as orientações oferecidas pelo PNL, centrou-se num processo de identificação do livro e de todos os elementos que o constituem, levando os alunos, num primeiro contacto, à observação dos elementos paratextuais que estão representados na capa, na contracapa e nas páginas antecedentes à narrativa. De facto, consideramos a imagem como um elemento muito relevante de aproximação à leitura e o mediador não desprestigiou nenhum instante em que ela esteve presente, tal como aconteceu com a tonalidade escurecida da página que se destaca na imagem interior da subcapa. Em termos simbólicos sabemos que as “cores têm também um simbolismo de ordem biológica e ética” (Chevalier & Gherbrant, 1982: 222) e que, desde os Egípcios, intervêm na apreciação das obras de arte.

Algumas das 18 crianças apontaram o branco amarelado relacionado com questões de “envelhecimento do diário” e outras, ainda, referiram que podia ser “a folha de separação que abria o diário representado”. Todas elas mostraram saber o que era um diário e, perante a questão da presença do gatinho junto do diário da “ficha de registo” (actividade 1, Anexo I), unanimemente explicaram a presença do bichano como possível personagem do texto.

Esta análise em torno dos aspectos que circundam uma obra literária patenteia-se como um primeiro modelo de compreensão baseado na observação do livro e o desenvolvimento da capacidade de produzir inferências, a partir das quais os alunos poderão conduzir raciocínios promovidos pelo primeiro impacto sugerido pela ilustração do livro e por todos os restantes

elementos que se apresentam na capa. Este primeiro parecer é a antecâmara da compreensão e baliza todos os actos subsequentes de integração no conteúdo textual, pois há-de ser derogada, confirmada ou completada consoante a percepção eficiente (ou não) advinda do primeiro contacto com o objecto estético. Por outro lado, dá ao mediador os primeiros indícios sobre o conhecimento que cada leitor possui sobre as temáticas apontadas nos títulos ou sugeridas pela ilustração, expondo facilmente a aproximação ou o desvio das crianças aos temas sugeridos no livro.

Nesta primeira fase, quisemos preparar o território de exploração interpretativa não deixando nenhum elemento por observar. Se em *Mouschi, o gato de Anne Frank* (Letria, 2006a) incidimos sobre todos os elementos paratextuais (actividade 1, Anexo I) em *O amor de Pedro e Inês* (Letria, 2005a) foi sobre o título que incidiu a primeira actividade, em virtude do livro ter parca ilustração e de, por outro lado, os alunos do 4º ano já poderem realizar inferências baseadas em leituras anteriores ou estudos anteriormente realizados e que, de algum modo, se podiam conectar com aspectos imediatamente sugeridos pelo primeiro olhar dado à obra.

Neste Estudo de Caso, assim como nos outros que a seguir descreveremos, a interacção oral entre leitores e professor/mediador surge como uma “ferramenta” que acarreta sempre largos benefícios para os sujeitos em aprendizagem, especificamente no desenvolvimento das estruturas periféricas do domínio da compreensão leitora.

Sabemos que ao monitorizarmos estas estratégias, que visam a observação do desempenho dos alunos também ao nível da oralidade estamos a incidir sobre um conteúdo que merece uma acentuada atenção ao nível do Plano Nacional do Ensino do Português, pois envolve uma colectânea de competências¹³⁴ que é dever da escola inserir na área das suas preocupações e das suas intenções didáctico-formativas na medida em que sem ela não se

¹³⁴ Quando o sistema linguístico se encontra em desenvolvimento nos primeiros anos de vida da criança esta recorre à evocação auditiva, contrariamente ao que acontece com o adulto alfabetizado que também se socorre da sua representação gráfica. Trabalhar a oralidade de forma autónoma, objectivando isso como uma competência específica profícua para o desenvolvimento da escrita, significa ter consciência do papel crucial que a oralidade tem na experiência linguística das crianças em idade escolar. Por isso, Freitas, Alves & Costa (2007: 24) afirmam que por “ser a oralidade o modo que é mais familiar à criança, devemos ter a oralidade como ponto de partida e a escrita como ponto de chegada” de todas as actividades de ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa.

atingem competências literárias diversificadas no domínio da comunicação pessoal e grupal. Por outro lado, queremos, desde já, deixar claro que, na prática, é muito difícil a separação entre o que é o território da oralidade ou o território da escrita, porque decorrem sempre num circuito inseparável, influenciando-se continuamente. Por essa razão, a primeira actividade da turma do 2º/ 3º ano sustentar-se-ia no preenchimento da “ficha de registo”, após exploração oral, enquanto na turma do 4º ano os “pontos de vista” sobre o título do livro facilitaram a expressão dos conhecimentos prévios (Ilustr. 4).

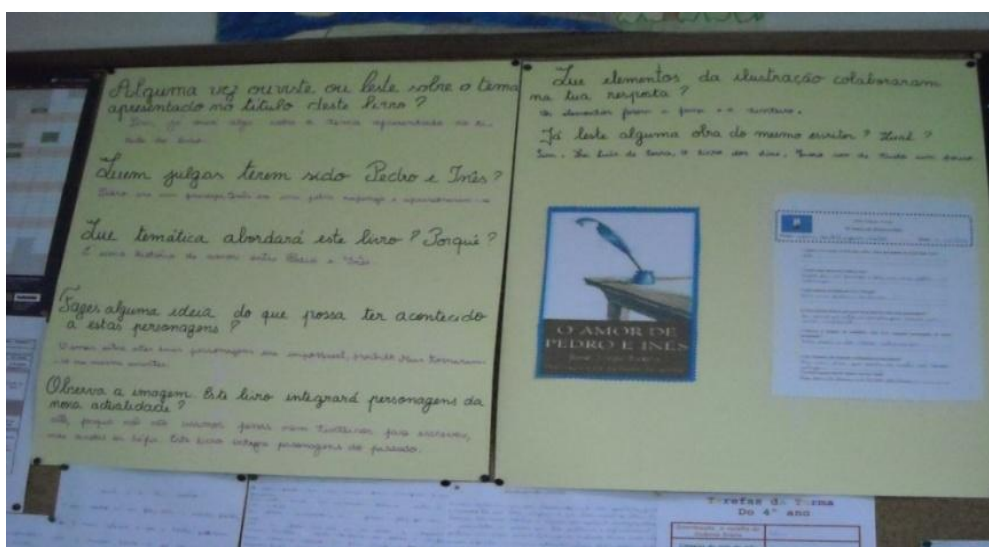


Ilustração 4 - Registo dos “pontos de vista” sobre o título do livro

O professor/mediador orientou o trabalho em torno da exploração em grande grupo do conteúdo do título da obra sob uma componente oral muito destacada e, no final, um grupo de três alunos representou num cartaz as respostas dadas às questões formuladas que sumariavam o trabalho de todos os outros elementos da turma. A partir dele é possível ver as correlações suscitadas, na generalidade, pelo título da obra, nomeadamente:

- a) Já tinham ouvido falar algo sobre o tema apresentado;
- b) Pedro era um príncipe; Inês era uma pobre rapariga e apaixonaram-se;
- c) É uma história de amor entre Pedro e Inês;
- d) O amor entre essas duas personagens era impossível, proibido. Mas tornaram-se na mesma amantes.

O que pretendemos, neste momento, destacar é o esboço orientador da temática em causa dado apenas pela observação do título, com visíveis aproximações à realidade textual. Sem dúvida que se subentende algum conhecimento oriundo de outras aprendizagens já realizadas em torno do mesmo assunto, o que é perfeitamente possível dado tratar-se de um trabalho efectuado por um grupo do 4º ano de escolaridade.

Da mesma forma, e dentro da abordagem paratextual em torno da ilustração exigida no momento que antecede a leitura, sugeriu-se que os sujeitos da análise estabelecessem correlações temporais que determinassem a antiguidade ou contemporaneidade das personagens nomeadas no título da obra. A presença dos objectos representados pictoricamente na capa do livro, que já não fazem parte do uso quotidiano dos alunos, forneceram-lhes informações ajustadas sobre o que lhes foi solicitado e que foram unânimes em todo o grupo:

- a) (...) nós não usamos canetas nem tinteiros para escrever, mas canetas ou lápis. [Por isso] este livro integra personagens do passado.
- b) Os elementos foram a pena e o tinteiro.

Como podemos verificar pela transcrição das respostas apresentadas no cartaz (Ilustr. 4) há dados de aproximação muito grande ao conteúdo da obra, o que faz concluir que os alunos já tinham tido algum contacto com a temática, as personagens e que conhecem outras obras literárias do mesmo autor.

Também se concluiu que, através dos elementos constantes da ilustração foram capazes de detectar a linha de tempo de contextualização narrativa. São de realçar as referências comparativas que fundamentam as respostas dadas, porque dão a conhecer aspectos do conhecimento pragmático do mundo que também são essenciais para aceder aos níveis de compreensão leitora.

As leituras anteriores que se relacionam com o mesmo autor estão presentes, nomeadamente a adaptação para crianças do livro de Almeida Garrett *Frei Luís de Sousa* (Letria, 2008e), *O Livro dos Dias* (Letria, 2004e), parecendo haver uma ideia de algum contacto com o livro *O que eu quero ser*

(Letria, 2008f), embora difusa, dada a perceber pela expressão "Quero ser de tudo um pouco".

De facto, nesta fase prévia da leitura o incremento às actividades centradas na oralidade foram intencionais por entendermos que a língua é um mecanismo de (re)produção de esquemas de dominação e de poder implícitos. Neste caso ela não surge na perspectiva de criação imprevisível, mas produz-se de forma interactiva, organizada e planeada para concretizar o momento antes da leitura, em torno das obras literárias que se anicham a este Estudo de Caso.

Da “ficha de registo” que foi elaborada para a concretização dos elementos paratextuais na turma do 2º /3º anos (Anexo I), constava, ainda, a definição de alguns conceitos, nomeadamente o de “diário”. Pelo resultado do trabalho realizado (Ilustr.5) por dinamização oral

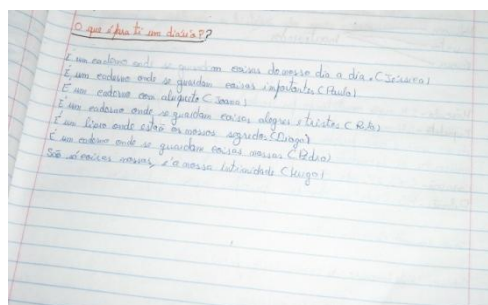


Ilustração 5 - Definição de “diário”

colectiva e com recurso ao registo escrito no quadro da sala de aula e posterior registo nos cadernos individuais, podem ler-se observações que apontam noções que advêm do contacto diferenciado e experiências diversas com o objecto “diário”.

Face à pergunta “O que é, para ti, um diário?” as crianças que vamos nomear por A1, A2...) responderam:

- É um caderno onde se guardam coisas do dia-a-dia (A1);
- É um caderno onde se guardam coisas importantes (A2);
- É um caderno com aloguete (A3);
- É um caderno onde se guardam coisas alegres e tristes (A4);
- É um livro onde estão os nossos segredos (A5);
- É um caderno onde se guardam coisas nossas (A6);
- São só coisas nossas, é a nossa intimidade (A7);

Enquanto que a maior parte dos alunos define o “diário” como um “caderno”, apenas a criança A5 descreve-o com um “livro”. Isto faz supor que quase todos o referenciam como algo que se vai preenchendo à semelhança do

um de transmitir os valores concretos e, em muitas ocasiões, recorrentes que, neste caso, foi possível dar-se a ver, a partir de pressupostos cognitivos e interpretativos, tomados durante o curso da conversação.

O mesmo processo aconteceu na actividade 4, “teia de intrigas”¹³⁶, (Anexo III). De forma a organizar mentalmente os enredos, destacar as personagens, o professor/mediador solicitou a procura de duas “ideias-chave” e consequente actividade de pesquisa lexical que teve a finalidade de envolver cada aluno na formação de uma ideia global sobre os conflitos ideológicos que as cercam (Ilustr.7):

Temos de realçar neste momento da nossa descrição que as figuras com as quais vamos complementando a análise que estamos a fazer à primeira fase de implementação deste sub-projecto contemplam um trabalho dirigido, planificado, integrador e de exaustivo esforço, nomeadamente no esclarecimento de significados lexicais ao nível da oralidade, desenvolvida e fundamentada a partir do estudo de uma obra literária.

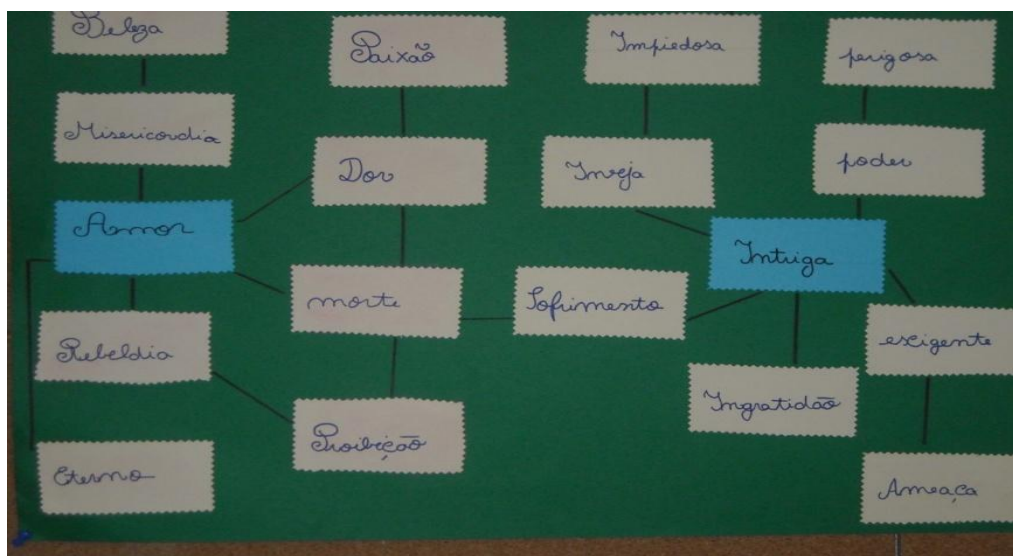


Ilustração 7 - Mapa conceptual dos conflitos ideológicos

Sem pretendermos extrair resultados de áreas que não vamos aferir, devemos, no entanto, assumir a nossa crença no papel extraordinário que a literatura desempenha na facilitação de muitas aprendizagens e na

¹³⁶ Embora o exemplo da “teia de intrigas” possa ser integrado também no processo subsequente relativo à segunda fase de análise deste Estudo de Caso, neste momento veio à nossa análise para evidenciar um produto que se sustentou na dinâmica planeada da oralidade interactiva centrada na abordagem aos resultados da leitura compreensiva de um excerto do livro “O amor de Pedro e Inês” (Letria, 2005a).

concretização da comunicação oral, preconizada no “Programa Nacional do Ensino da Língua Portuguesa” (Ministério da Educação, 1998)¹³⁷ e que Lomas¹³⁸ (2003:118-126) designa por desenvolvimento das “competências do ouvir” e das “competências do falar”. Nesta primeira fase de implementação deste Estudo de Caso, as actividades fundamentaram-se sobretudo na observação da importância da oralidade e na realização de inferências lógico-mentais sobre aspectos de natureza paratextual.

6.2. Descrição da segunda fase: Entrar nos textos - perceber símbolos, ideologias e valores

A segunda fase deste Estudo de Caso incidiu numa longa e meticulosa jornada ao nível do campo da interpretação das duas obras literárias, concentrando-se todas as actividades no *durante* e *após* a leitura, tal como são preconizadas pelo PNL. Como já referimos noutra lugar estes dois momentos estiveram sempre muito associados e, na prática, não fariam sentido um sem o outro, pois são interdependentes. No entanto, neste Estudo de Caso o momento *durante* a leitura, tendo sido sempre promovido por vias diversificadas (leitura pelo professor, leitura pelo(s) aluno(s), leitura efectuada por grupos, leitura em suportes materiais escritos - livros, folhas de papel - ou digitais ‘PowerPoint’, leitura teatralizada por alunos) também foi sempre um momento de sacralização do poder do registo escrito no encontro com os leitores. Queremos com isto dizer que, tal como se intui pela expressão *durante* a leitura, há o processamento de apreensão de alguns sentidos textuais, mas pode acontecer que, por diversas razões, inclusivamente por falta de inclusão de determinada terminologia no próprio dicionário do leitor, não seja esse o

¹³⁷ O domínio do oral, ponto de análise em que nos detivemos até ao momento, o referido programa refere que “se constrói e se alarga progressivamente pelas trocas linguísticas que se estabelecem numa partilha permanente da fala entre as crianças e entre as crianças e os adultos.

Na Escola, cabe ao professor criar condições materiais e humanas de verdadeira comunicação para que as crianças possam manifestar os seus interesses e necessidades, exprimir sentimentos, trocar experiências e saberes” (Lomas, 1998:145).

¹³⁸ Segundo este autor, o ouvir exige competências diferenciadas tais como a técnica, a semântica, a sintáctica e textual e a selectiva. Da mesma forma, as competências do falar (ideativa, pragmática, sintáctica e textual) permitem ao aluno planificar o conteúdo de uma mensagem (Lomas, 2003:109-126).

momento em que se dê a *compreensão* leitora na sua totalidade, tal como sugere Frank Smith:

“Il faut (...) établir une distinction entre lire en comprenant et lire «sans comprendre». Il est, bien sûr, possible de réciter une série de mots sans rien comprendre – ce qu’on a appelé «aboyer sur l’écrit». C’est ce qu’on enseigne délibérément à certains enfants, car cela fait partie des programmes mais on décourage ainsi l’enfants dans son effort pour comprendre un texte écrit. Parfois les enfants n’ont d’ailleurs pas le choix car le matériau qu’ils sont censés «lire» est, pour l’essentiel, dépourvu de signification (1986:15)“.

Cuidando destes aspectos e tendo em vista a aproximação dos sujeitos do nosso estudo aos códigos simbólicos das Ideologias e dos Valores, que estão explícitos ou implícitos nas construções ficcionais biográficas e historiográficas alvo do nossa dissertação, demarcamos o momento *após* a leitura como aquele em que o leitor se vai apropriar da “leitura estética”, isto é, aquela que não se limita a extrair informação de um texto, mas prolonga-se nele através de descodificações de símbolos e sentidos implícitos provocadores do prazer da experiência da leitura e capazes de proporcionar o acesso total à compreensão do texto.

O que acabamos de afirmar, parecendo tão simples, é tudo aquilo que esteve presente na preocupação que impulsionou o nosso estudo para a elaboração das actividades que emergem desta experiência de leitura, em que se levou ao contacto dos pequenos leitores um *corpus* literário onde a articulação real e ficcional é um *puzzle* inseparável onde se expõe a realidade factual demarcada pelo signo do drama ideológico. Tratando-se de alunos de tenra idade, todas as actividades tiveram em conta a facilitação da compreensão leitora aos níveis que quisemos aferir, organizando-se em estratégias que facilitassem o entendimento deste complexo mundo narrativo.

Os exercícios que trouxemos a este Estudo de Caso têm uma intencionalidade mais ampla do que a verificação das potencialidades da leitura integral em sala de aula: é a crença de que a leitura não foi inventada para justificar exercícios escolares, mas também para esclarecer, formar, alertar e

falar de seres humanos que existiram, de momentos que aconteceram, “instrumento privilegiado de conocimiento, de reflexión ética sobre la vida humana e los conflictos sociales (...) [através] de un lenguaje transparente” (Mata, 2008:130).

6.2.1. Perceber os símbolos

O amor de Pedro e Inês (Letria, 2005a) é uma narrativa marcada por nuances de grande emotividade poética onde se entrecruzam aspectos de alguma complexidade, que solicitaram um trabalho minucioso e intencional para poderem ser solucionados a nível interpretativo pelos sujeitos da nossa investigação. Durante a leitura, sempre que a natureza do texto assim o sugeriu, investiu-se numa forma de dar a conhecer o conteúdo textual que, logo à partida, fosse capaz de seduzir a atenção dos leitores. O recurso à exposição do texto em PowerPoint, assim como a representação mímica de acções marcantes da narrativa, tal como já fizemos notar anteriormente, foram estratégias profícuas, envolventes e captadoras da atenção nos excertos textuais que considerámos mais complexos e uma forma facilitadora de “entrar” nos textos. De facto, o conteúdo narrativo/poético embrenhado de ambiguidade é um espaço privilegiado para desenvolver nas crianças competências expressivas de pendor emocional, ideológico ou afectivo. Neste sentido, longe de transpormos estas aparentes barreiras que a leitura parece evidenciar quando se destina a leitores com reduzido conhecimento enciclopédico, decidimos adoptar as reflexões de Held (1977) quanto à participação activa das crianças no que designa de “baño de lenguaje adulto”¹³⁹ (1977:161), através do qual enriquece o seu vocabulário, estrutura a sua linguagem e desenvolve as possibilidades de ser um criador da sua própria expressão, desdobrando aquilo que parece ser a linguagem comum em linguagem a-normal que evidencia os universos da sua interioridade, feitos de olhares e reflexões oriundos do real com os quais se vai formando e aprendendo a intervir e a participar em mudanças. Com efeito, um texto é recebido não só

¹³⁹ Adoptamos esta nomeação apenas no que se refere ao potencial oferecido pelos textos possuidores de temáticas e linguagem pouco comuns para o destinatário criança.

“en el nivel de la inteligencia, sino en el nivel de la sensibilidad y de la imaginación a las que nutre por igual. La magia del verbo, bajo la forma múltiple de las sonoridades, los ritmos, los encantamientos, las formulitas y todo o tipo de lenguaje salvaje, enriquecerá y afirmará en el niño las posibilidades imaginativas” (Held, 1977:162-163).

Este posicionamento reivindica, todavia, a intrusão no capítulo “Demorando no Bosque” (Eco, 1997), pois, além da solicitação feita pelo texto à participação do leitor, é necessário cultivar a arte da lentidão, determo-nos sobre determinado aspecto apaixonante, examinar, “demorar não significa perder tempo: [significa] ponderar, antes de tomar uma decisão” (Eco, 1997: 55-56).

Assim, na actividade¹⁴⁰ 2 de *O Amor de Pedro e Inês* (Anexo III) decidiu-se levar todos os alunos a exprimirem, por reescrita analógica, uma resposta à questão central enunciada na leitura efectuada, formatando uma lágrima em papel, onde puderam responder à seguinte indagação com que se abre esta construção ficcional bio-historiográfica: “De que cor é a tinta das lágrimas?”¹⁴¹

Alunos (4ºano)	Transcrição registos escritos
A1	A tinta das lágrimas para mim é muito forte, porque quando se sente muitos sentimentos ela é de muitas cores.
A2	É da cor vermelha da cor do meu coração que me dá amor e paixão.
A3	As lágrimas são da cor igual ao cântico das gaivotas, às ondas do mar, aos pés enterrados na areia molhada e aos namorados de mãos dadas passando à beira mar.
A4	As lágrimas são da cor da nossa alma, do mar, azul, brilhante que não tem fim.

¹⁴⁰Transcrevemos as produções escritas obtidas a partir do trabalho desenvolvido pelos sujeitos envolvidos nesta experiência sem nos preocuparmos com questões relacionadas com correcção ortográfica e sintáctica, pois quisemos deixar às crianças o uso de algum desprendimento relativamente às regras formais que a escrita envolve. A aprendizagem da Língua também pode ser a aprendizagem da liberdade, deformadora de alguns modelos fixos e invasiva da ambiguidade. Numa fase posterior, que se exclui dos objectivos do nosso trabalho, poder-se-ia atender aos processos implícitos na revisão textual, que se inclui no designado “ciclo de escrita”(Barbeiro & Pereira, 2007:37-50).

¹⁴¹ Esta expressão questionadora é, em simultâneo, um trocadilhar propositado que remete para o contexto em que se decorre o enredo na “Quinta das Lágrimas”.

A5	As minhas lágrimas são escuras como a noite, devastado pela solidão, pela ansiedade. Mas são verdes da cor da esperança, da salvação quando sinto que há amor e felicidade no nosso coração.
A6	A cor das lágrimas são azuis como as ondas a bater nas rochas quando estou alegre. Quando estou triste as lágrimas são da cor preta como a escuridão e a morte.
A7	A tinta das lágrimas é um rio que corre preto, é uma pessoa sozinha, triste e abandonada.
A8	É da cor da água, do sal e da alma o que quero dizer que não tem cor ou que é da cor neutra do sofrimento e da saudade. Há lágrimas assim.
A9	Para mim a cor da tinta das lágrimas é azul como o mar e as águas. Verde como o pinheiro e as folhas. Vermelho como a cor do nosso coração e do amor branco como a neve e as nuvens no Verão. Amarelo como o sol e os girassóis. Preto como o carvão a brilhar nas estradas.
A10	Vermelho como o nosso coração Azuis como o nosso planeta e como as ondas do mar Verdes como as folhas das árvores na Primavera Amarelas como o Sol que nos ilumina Cinzentas como o tempo quando está frio Branças como as nuvens quando está calor Castanhas como os troncos das árvores Preto como os cabelos Bege como a minha pele.

Quadro 3: Recepção por parte do Grupo de Análise à actividade de produção de texto narrativo/poético.

Ao analisarmos as produções escritas, registadas no Quadro 3, encontramos registos que vão desde um maniqueísmo completamente conduzido pelos estados de emoção (A5, A6) até a uma busca incessante de resposta que encontra no diálogo com as coisas do mundo da criança a melhor definição (A2, A3, A9, A10). De facto, é nítida a dificuldade que os alunos demonstraram para responderem a uma questão aparentemente simples. Verifica-se que, embora lhes fosse menos complexo responderem de uma forma racional, preferiram enveredar pela influência da semanticidade implícita na questão que deu origem a estas produções escritas e argumentarem com fragmentos do universo sensorial e emocional, do campo da subjectividade.

Sublinhe-se que neste domínio é possível observar o recurso a um léxico específico que tem a ver com estados de alma, emoções relacionadas com sentimentos em que a palavra “lágrima” (Ilustr.8) foi impulso para a pregnância de sensações de negatividade (A7, A8) observáveis nas respostas dadas. De forma intuitiva, observamos coerência entre os rudimentos da literacia do simbólico ao analisarmos a significação da lágrima como “símbolo de dor” (Chevalier & Gheerbrant, 1982:397).



Ilustração 8 - Mobile "estados de alma"

Sem dúvida que esta actividade favoreceu a poética da abstracção muito importante à imaginação criativa, simbólica e analógica. Tal como afirma Wunenburger (2003:9), o “homem é bem repartido entre uma esfera mental (...) que lhe permite a mestria conceptual do mundo, e uma esfera analógica em que vivido, afecto, imagens e analogias lhe abrem um campo de significações”. Assim, a criança extrai primeiramente o seu imaginário do meio empírico, exterior a si, buscando as imagens das experiências pragmáticas, re combinando novas situações que exprimem o seu génio poético e até mesmo profético, como pudemos reparar na actividade 3 – “Ler sinas” (Anexo III).



Ilustração 9 - As sinas

Na obra literária da qual resultaram os dados que estamos a analisar a predição do futuro por uma cigana desconhecida, espécie de sibila¹⁴², através da leitura da sina, é um fenómeno transversal a toda a narrativa. Esse facto eleva a narrativa para níveis de subjectividade e entendimento de outras hermenêuticas que o professor/mediador tem de resolver por processos simples, mas nunca ultrapassar perante a suspeição de que tem de enveredar por caminhos de alguma superstição¹⁴³ que não estão previstos na pedagogia oficial. O real ideológico institucionalizado tem, na maior parte das situações, intencionalidades formativas normalizadas por princípios onde o óbvio estanca

¹⁴² A Sibila é uma profetiza lendária. Simboliza o ser humano elevado a uma condição que lhe permite comunicar com as divindades e transmitir as mensagens aos escolhidos.

¹⁴³ David Pinto Correia (2000:10) considera que todos os públicos, incluindo o infantil, denota apreço pelas personagens, intrigas ou cenários que não cabem no universo do real, isto é, que pertencem a um outro universo pertença do inexplicável, do sobrenatural.

sentidos do transcendental, do atípico, do estranho. No entanto, sem pretensão alguma de incrementar qualquer tipo de doutrinação, julgamos que é importante que o espaço de sala de aula seja um território de abertura à investigação do mundo e da humanidade mítica, pois o “educador [pode ser], precisamente, desmistificador” (Held, 1977:139).

Ainda assim, salvaguardando fundamentalismos de qualquer ordem, a leitura integral exige o tratamento de todos os momentos, independentemente do universo onde se circunscrevem. E no decurso da leitura integral de uma obra literária encontram-se entrecruzados vários domínios do saber que traçam narrativamente caminhos que vão do Real ao Maravilhoso ou que se delimitam na transição entre ambos, no domínio do Fantástico. Neste quadro em que personagens oriundas do mundo histórico-factual se investem ficcionalmente de uma demanda definida e orientada pela superstição, os sujeitos da nossa análise tiveram oportunidade de mimarem a acção da “mulher” junto do príncipe, numa primeira fase, e, seguidamente, escreverem as “sinas” (Ilustr.9) como sentenças de predestinação, num formato narrativo. Todos os alunos, em trabalho colaborativo de pares, foram capazes de produzir pequenos textos (Ilustr.10) muito adequados ao modo sentencial que a proposta de actividade sugeria, tal como deixamos notar seguidamente:

- Hás-de ser um rei castigador;
- No dia do teu casamento vais conhecer a mulher dos teus sonhos;
- Vais casar mas nunca viverás sossegado;
- Irás conhecer uma mulher que mudará o teu caminho para sempre;
- Tu terás muitos filhos, mas não serás feliz;

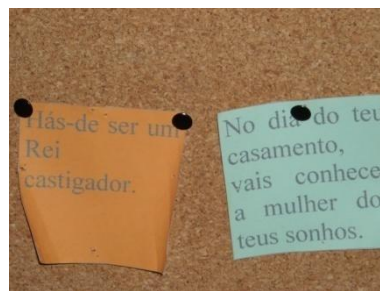


Ilustração 10 – As sentenças

Os alunos envolvidos nesta experiência de leitura demonstraram um grande entusiasmo por esta actividade e foram muito eficazes na compreensão do que lhes foi sugerido com o objectivo de entenderem a noção de “profecia” que o texto enunciava. Não fazendo parte do nosso estudo, temos de referir uma grande adesão às actividades de teatralização, tendo sido um momento de alguma catarse entre o grupo, pois a experiência concreta da prática de ver ler

sinas foi denunciada pela maior parte dos intervenientes nesta investigação¹⁴⁴. De facto, Alexandre Parafita refere que as entidades do maravilhoso popular, oriundos da literatura oral,

“são uma obsessão para muita gente que, na tentativa de encontrar respostas para tal presença nas suas inquietações, recorre a padres, mas também a médiuns, adivinhos, cartomantes, videntes, etc, figuras que o povo identifica geralmente com a designação de «bruxos»” (2006:41).

Na nossa opinião, depois da análise dos dados acima apresentados, a propósito deste Estudo de Caso que focaliza a importância do vivido, do experimentado e do manipulado na estruturação das premissas ideológicas baseadas no mundo empírico-factual, a intervenção do professor/mediador foi de crucial relevância para orientar os sujeitos intervenientes nesta experiência de leitura integral na tarefa de fundar os alicerces imprescindíveis à compreensão, posterior, da metamorfose que se vai operar nas personagens num processo de mitificação. Como temos vindo a tentar demonstrar nesta análise, muitas das aquisições que se desejam ver conseguidas pelos alunos ao nível da compreensão da leitura passam e muito por um trabalho exaustivo de mediação para que os obstáculos linguísticos, atitudinais ou cognitivos sejam derrubados pelas actividades organizadas sobre cada obra literária. Não lhe podemos chamar um trabalho orientado de descodificação porque a ultrapassa quando são levadas a cabo tarefas onde todos se envolvem, reflectem em conjunto, tiram conclusões, exprimem ideias ou pontos de vista pessoais ou grupais. Por outro lado, a acção do mediador baseia-se na crença de que, embora crianças, elas estão disponíveis para concretizarem as aprendizagens que se integram em territórios mais complexos, de outras densidades intelectuais e, por isso, a sua intervenção junto dos alunos não tem um papel respondente, mas de abertura aos caminhos necessários para efectuar uma pedagogia que salvaguarde e desenvolva essa disponibilidade original para aprender, colocando aos seus alunos desafios sedutores para que

¹⁴⁴ Estas crianças contactam assiduamente com uma grande pregnância de histórias e de mitos transmitidos por via oral, típicas da ruralidade do meio em que vivem.

desenvolvam a sua liberdade criadora frente aos símbolos, às imagens, às ideias que os textos expõem.

Na actividade 3 (Anexo I), realizada após a leitura do 2º capítulo de *Mouschi, o gato de Anne Frank* (Letria, 2006a) o enredo densifica-se no espaço do esconderijo da casa, concretamente no sótão, onde as personagens têm de efectuar uma adaptação à nova situação, uma reorganização espacial que acompanha o mesmo processo na interioridade delas. Tornar-se-ia-se cansativo, nas idades a que se reportou a aplicação desta experiência de leitura (7 ou 8 anos), ouvir constantemente o professor a expor esclarecimentos de conteúdo textual sem proporcionar actividades sobre os mesmos que, por vias indirectas, mas aliciantes, levassem os sujeitos da nossa análise aos mesmos destinos interpretativos. Assim, e porque os leitores efectuem uma aprendizagem mais eficaz, agindo, a reorganização do esconderijo de Anne passou pela reorganização do conteúdo do 2º capítulo da referida obra, efectuada em grupos de trabalho constituídos por dois alunos, a quem cumpria a tarefa de simplificar o pequeno excerto recebido, transformando-o num resumo. Este foi lido por cada grupo e, posteriormente, a sequência narrativa foi reorganizada pelas crianças de forma a construir um sentido simplificado, mas nada desviante do leitura efectuada em primeira mão. Esta actividade requereu grande uso da atenção para que cada um fosse capaz de identificar e sequenciar cada pequeno excerto oferecido, depois de o ter transformado em resumo. Afirmamos com bastante convicção que neste processo de observação do texto sob um ponto de vista sequencial há o processamento cronológico de momentos narrativos, que se traduzem na identificação de determinadas ideias-chave que os alunos tiveram de seleccionar, expôr no quadro da sala de aula e discutir, tal como sugerimos na actividade 3.1. (Anexo I).

Ao organizar-se uma área semântica em torno da palavra “casa” não se pretendeu apenas dinamizar o entendimento das correlações sémicas entre os termos encontrados. Pretendeu-se, isso sim, iniciar os alunos na hermenêutica dos símbolos e da percepção de toda a densidade ideológica que os cercam.

Com efeito, ao solicitar que em torno da imagem¹⁴⁵ de “casa” fosse feita um inventário das palavras que, segundo o capítulo lido, podiam ser “perigosas” relativamente à palavra dada (actividade 3.1, Anexo I) o professor/mediador levou a turma a perceber que as palavras “riso” ou “luz”, semanticamente positivas, contextualizadas nesta narrativa adquiriram uma significação outra que não a originária, contribuindo para construir um sentido de uma realidade oppositora à prevista pelos termos enunciados. Assim a imagem foi centro de reflexão sobre “linguagem e discurso e sobretudo sobre o seu significado para o sujeito imaginante e o seu papel educativo, perante esta teia de relações e significações” (Coelho, 2006:38) e ponto de partida para prosseguirem no desenvolvimento da sua racionalidade abstracta.

Aproveitando a contextualização do enredo completamente centrado na ideia de “casa”, intentou-se (julgamos, agora, com muito sucesso) que as crianças tomassem contacto com algumas dimensões dos valores de intimidade propostos por Bachelard (2003), através de actividades simples, de orientação reflexiva baseada na interacção verbal e na representação esquemática das noções de *interioridade* e *verticalidade*, associadas ao simbolismo de *casa*, a casa de Anne Frank¹⁴⁶,



Ilustração 11 - Figura da casa de Anne

(actividade 5, Anexo I) como lugar de refúgio, sonho e interioridade, tal como muito bem representou uma das crianças envolvidas neste Estudo de Caso, ao colocar a sua construção dentro de uma redoma transparente, de plástico, reaproveitada (Ilustr.11).

Estamos perante os fundamentos da educação do Imaginário que adopta a significação da realidade¹⁴⁷, transcendendo-a.

¹⁴⁵ “As imagens, apesar da sua diversidade, são representações que participam nas operações cognitivas do sujeito. Sem a mediação das imagens não teríamos sequer consciência da maioria dos processos cognitivos. A imagem, quer visual, quer verbal, apresenta uma estrutura informativa complexa, usada nas mais variadas operações intelectuais” (Coelho, 2006:35).

¹⁴⁶ Esta actividade superou em larga medida o que tínhamos previsto, porque dinamizou um complexo movimento de pesquisa, de leitura e de actividades manuais realizados em família, de forma espontânea, em torno da referência da casa-museu de Anne Frank, em Amesterdão. Como vários modelos de casinhas da personagem, feitas em materiais reciclados, foram surgindo na sala de aula o professor/mediador decidiu fazer uma exposição das mesmas e atribuir um prémio às construções que, genericamente, melhor identificavam a descrição narrativa.

Na visão ricoeuriana¹⁴⁸ podemos afirmar que pela força das obras de ficção, a criança tem uma oportunidade de proceder a uma reinterpretação através da fusão dos sentidos do que é a sua vida, a vida que ela conhece e experiencia e a vida da obra, que resulta da efabulação da sua experiência. É deste modo que o lugar do “sótão” passa a ser observado, para além do seu conhecimento pragmático como o lugar de novas referências abstractas relativamente às inquietações (porque é refúgio) e como eixo “para uma fenomenologia da imaginação” (Bachelard, 2003:36), pois serviu para traçar a noção de *verticalidade*¹⁴⁹, tendo no pólo oposto a terra, espaço de concretização do real (actividade 5, Anexo I).

“Terra” e “sótão” são, assim, duas realidades do mundo sensível que, pela hermenêutica do imaginário, passaram a ser símbolos da realidade invisível que é sugerida particularmente pela situação das personagens enunciadas no texto. As suas acção nesses espaços demarcados denunciam as ideologias do cativo, da ausência de liberdade, de opressão e da violência praticada pelos soldados alemães no tempo da II Guerra Mundial¹⁵⁰.

De facto, estas actividades dinamizadas em sala de sala em torno das questões simbólicas que temos vindo a referir não intentaram produções de materiais escritos individuais. Dada a carga de complexidade que envolvem, optou-se por serem desenvolvidas num contexto de mediação orientada e de reflexão em grande grupo, com produções de trabalhos esquemáticos no quadro ou em cartazes (ver actividade 5, Anexo I), que pretenderam sistematizar todas as ideias explicitadas durante nestes momentos após a leitura.

¹⁴⁷ “Como se sabe, de *res*, coisa, deriva o sentido primitivo de *real* e realidade; daí a analogia com ideia de matéria, no sentido físico” (Moisés, 1982:5).

¹⁴⁸ Ricoeur (1986:215) dá quatro usos ao conceito de imaginação: (I) Evocação arbitrária de coisas ausentes; (II) Objectos com existência física própria (desenhos, quadros, retratos) que têm como função substituírem coisas que representam; (III) Ficções que evocam coisas/factos inexistentes; (IV) Imagens, ilusões, representações de coisas ausentes ou inexistentes, mas que fazem o sujeito crer na realidade do seu objecto.

¹⁴⁹ “A casa é imaginada como um ser vertical. Ela se eleva. Ela se diferencia no sentido de sua verticalidade. É um dos apelos à nossa consciência de verticalidade. (...) Indiscutivelmente, esses temas estão enunciados de maneira bastante abstrata. Mas não é difícil, através dos exemplos, reconhecer-lhes o carácter psicologicamente correcto” (Bachelard, 2003:36).

¹⁵⁰ “A Segunda Guerra Mundial opôs os Aliados às potências do Eixo, tendo sido o conflito que causou mais vítimas em toda a história da humanidade com mais de 70 milhões de mortes. Em estado de guerra total, mobilizou mais de 100 milhões de militares” (wikipedia).

6.2.2. Percepcionar e interagir com os valores ético-morais

A transmissão de valores ético-morais é uma das finalidades intrínsecas de qualquer projecto educativo, porque a natureza humana requer, naturalmente, a estruturação do seu ser e das relações que estabelece com os outros a partir de quadros de valores, que, por sua vez, definem os grupos sociais, as comunidades e a própria humanidade. Ao nível do ensino podemos perguntar:

“que histórias, por exemplo, se contam nas escolas? As histórias dos homens que promoveram as grandes evoluções morais ou sociais da nossa cultura, ou as dos heróis guerreiros sem densidade moral, que apenas alimentam o gosto pela aventura e pela vendetta tribal? E como se interpretam dramas e tragédias como a expulsão dos judeus e das ordens religiosas, as cruzadas, os descobrimentos e a inquisição? A reflexão crítica aplicada a estes factos permite, paradoxalmente, a identificação com os heróis mais legítimos da nossa cultura e o repúdio dos enganados, dos erros, dos pecados daqueles que não souberam estar à altura da racionalidade implícita na sua própria cultura” (Cunha, 1996: 16-17).

Por essa razão, integramos este tópico de análise deste Estudo de Caso, no conceito de Educação que se traduz por fornecer aos educandos “a cartografia dum mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele” (Unesco, 1996:77), acreditando que estamos perante uma concepção que não se confina à tradicional visão instrumental do acto de educar na medida em que coloca o aluno como centro de realização integral como pessoa e como cidadão. A este propósito Pedro D’Orey da Cunha (1996) sublinha que a ênfase que se dá nos tempos que correm à reflexão crítica realizada por todos, nomeadamente pelos alunos, deve-se ao facto de ainda há bem pouco tempo termos saído de um regime tradicionalista, “que tendia a servir-se da endoutrinação para manter o conformismo” (1996:13-14), facto que provocou uma tensão entre a mentalidade conservadora e a mentalidade liberal. Esta, baseando-se

“sobretudo nas competências de raciocínio moral” (1996:14), no estudo que estamos a descrever, pretendeu dar visibilidade a modos de compreender que evitassem o conformismo e o desenraizamento, revisitando conceitos tão usados quanto indispensáveis como Cultura, Ética e Moral.

Nesse contexto, consideramos que não há outra direcção senão a da prática pedagógica humanizadora, cuja acção se materializou num conjunto de procedimentos que tentaram formar consciências, tendo como espaço privilegiado a Escola, instituição pedagógica, cuja organização visa difundir as concepções do mundo, dos valores de uma dada sociedade. Essa intencionalidade de mudança esteve subjacente nas tarefas a que nos referimos anteriormente. Na prática foram muito produtivas em termos de desenvolvimento da cognição individual para o despertar simbólico.

Luís Garagalza (2003:77-88) considera que a linguagem, *medium* da nossa compreensão, da nossa consciência reflexiva, tem um fundamento metafórico e que, seguindo a tradição humanista preconizada por Nietzsche, assume a primazia na configuração dos valores. De facto, a leitura integral destas construções ficcionais bio-historiográficas, encontrou no cerne da hermenêutica textual a revelação da barbaridade humana na acepção que Tzvetan Todorov (2009:76-77) muito bem define: “Est barbare celui qui ne reconnaît pas la pleine humanité des autres” e que possui “un comportement sauvage, brutal, cruel, ignorant des usages en cours et des lois”. Por isso, para que as crianças pudessem discernir precocemente estas noções, organizaram-se algumas actividades baseadas em iniciativas pedagógicas que se sustentaram na projecção da educação ética, indissociável da literatura contemporânea enquanto expressão de valores intemporais e universais.

No entanto, nesta densidade interpretativa pareceu-nos que, a dada altura, estávamos a intervir num território distanciado do “mito do Paraíso”¹⁵¹ (Araújo, 2004b: 164), metáfora com a qual queremos apenas traduzir o desvio

¹⁵¹ Buscámos esta expressão para acrescentar que o simbolismo da Infância observa a criança como um estádio ideal de beatitude, de graça dos deuses, que tem sido motivo de grandes reflexões filosóficas e divagações poéticas. Inserida num quadro afectivo-intelectual de grande importância pelo *décor* harmonioso, generoso e tranquilo, o mito do paraíso aparece “fenomenologicamente como o refúgio circular e este é, como sabemos, sinónimo de perfeição e de protecção contra o tempo histórico e os terremotos que este mesmo tempo provoca” (Araújo, 2004:57-64).

deste tipo de textos daqueles habitualmente lidos pelos mais pequenos onde, invariavelmente, há um

“«happy end», onde o bem triunfa sobre o mal, onde a miséria material e os sofrimentos de toda a ordem cedem lugar à abundância e à saúde, onde a justiça prevalece sobre as injustiças praticadas” (Araújo, 2004b:164).

Embora tenhamos consciência que não estivemos perante momentos de leitura provocadores do êxtase do maravilhoso e da enfabulação de estados de espírito de autêntico devaneio, o que quisemos experimentar foi um contacto com um tipo de textos onde a factualidade ficcionalizada, entrecruzada com elementos pertença do imaginário, fosse um *campus* que desse visibilidade a formas de ver o mundo com outros olhos, abrindo novas perspectivas e provocando a literacia dos valores, através de uma hermenêutica-ética promotora do desenvolvimento psicológico-moral capaz de assumir a consciência e a identificação de práticas arredadas desta finalidade.

Sem dúvida que os alunos ao lerem e ao interpretarem textos, testemunhos de vida, ao contactarem com a leitura, são potencialmente sujeitos mais vulneráveis a modificações, pois tendem a desapropriarem-se de si e a receberem as novas propostas dos textos. Por essa razão, a leitura é uma espécie de palco onde uma educação ética se inicia. Através de silêncios ou vozes com sonoridades várias, ritmos diferenciados, decifrações e descodificações, a linguagem forma sentidos essenciais à formação humana. Se muitas vezes nos encontrámos no espaço indelével da mediação entre Real e Imaginário, acreditámos que este “suporte biológico portador de sentido (...) delinea-se simultaneamente de acordo com um outrem (...) e em função dos modelos ideológicos da sociedade à qual este último pertence” (Durand, 2003:182).

Por esse motivo, não deixámos de desenvolver actividades que se centrassem no potencial desenvolvimento de uma visão crítica dos mundos relatados ficcionalmente, pois

“todo o ser humano deve ser preparado, especialmente graças à educação que recebe [na infância] e na juventude, para elaborar pensamentos autónomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida (Unesco, 1996:85-86).

Desse modo, aproveitando recursos estéticos patenteados na narrativa, tal como a comparação dos *soldados alemães* a *ratazanas* (Actividade 5, Anexo I) o professor/mediador passou um desdobrável (Anexo I) para que todos os alunos do 4º ano de escolaridade deixassem a sua opinião sobre os soldados, do qual resultaram as afirmações seguintes:

“Os soldados alemães são comparados a ratazanas porque...”

A1- ... tinham a mesma cor dos ratos.

A2-... o Mouschi tinha raiva dos soldados.

A3-... O Mouschi tinha satisfação em comer as ratazanas tal como os soldados tinham em prender os Judeus.

A4-... as ratazanas pareciam que espiavam os Judeus.

A5-... as ratazanas tinham o pêlo da mesma cor dos fatos [dos soldados] e daí o Mouschi os comer com grande prazer.

A6-... as ratazanas faziam barulho.

A7-... os refugiados achavam os soldados nojentos e intrigistas como as ratazanas.

A8-... as ratazanas são muito gordas e feias.

A9-... as ratazanas faziam barulho e eram nojentas como os soldados.

A10-... as ratazanas eram espertas como os soldados.

A11-... as ratazanas ocupavam o espaço do sótão.

A12-... os soldados eram maus, irritavam as pessoas, tal como as ratazanas mordiam e prejudicavam as pessoas.

A13-... se escondem em qualquer sítio para apanhar[em] o seu alvo.

Como podemos observar, os alunos tiveram oportunidade de estabelecer comparações, partindo de expressões textuais que lhes permitiram, mais tarde, elaborar justificações enunciadoras dos níveis de compreensão do texto e

entendimento do mundo real, projectando, através dos seus registos escritos, reacções pessoais aos conteúdos lidos, chegando à produção ampla de texto que forneceu a esta investigação elementos sobre os valores percebidos pelas crianças durante o contacto com a leitura de várias páginas do livro.

Se por um lado alguns sujeitos intervenientes nesta investigação ainda denotam alguma dificuldade em fazer o processo de transição (A1 e A5) de uma hermenêutica (quase) literal para uma de planos de visão pragmático-ideológica, podemos afirmar que outros, por similaridade com o objecto alvo de comparação (as ratazanas), foram capazes de ajuizar, formando ideias detentoras de padrões interiorizados de comportamento (A12), colocando-se na visão do Outro (A7) e conseguiram evidenciar raciocínios sobre comportamentos de determinados modelos ou padrões morais, estados de espírito associados a emoções, julgamento por estereótipos socialmente marginalizados [gordas], (A8). Parece ter acontecido aquilo que se pretendia ao materializar a possibilidade destas formas de expressão poderem ser escritas num formato fílmico, como se fosse imagem a imagem: mais intensamente ou com menor aproximação, todos os alunos conseguiram fazer combinações em que fosse possível patentear a imaginação ficcional que permitiu reconfigurar o real, potenciar a imagem de semelhança com toda a sua energia transformadora. E esta transformação deu-se porque aconteceu uma figuração de sentidos por actos de correspondência e uma hermenêutica que conduziu os alunos a uma pedagogia de aproximação metafórica ao imaginário, pois os trabalhos elaborados aconteceram ao nível da escrita comparativa.

A abordagem à literacia dos valores ético-morais¹⁵² foi, igualmente, executada na turma do 4º ano. A obra literária *O amor de Pedro e Inês* (Letria, 2005a) foi um manancial de hipóteses para desenvolver nos alunos o domínio de uma atitude crítica e um laboratório de julgamentos de natureza moral devido ao conteúdo narrativo. De facto, esta história construída ficcionalmente sobre a vida Inês de Castro e D.Pedro I provocou no pequeno leitor interrogações, momentos de *suspense*, juízos de valor, porque derogava qualquer norma tida actualmente como referência.

¹⁵² Ética e Moral são duas noções naturalmente diferenciadas, que aglutinámos num só conceito. A ética é o veículo de expressão dos princípios universais mais abstractos, enquanto a moral se refere a uma colectânea de normas concretas, contaminadas pela ética da cultura (Cunha, 1996:17-18).

Embora de pendor histórico, os leitores foram levados no sentido de poderem penetrar num *bosque* irreal, onde o fantástico conotado com o macabro construiu um cenário arrepiante, no entanto, gerador de emoções e interesse pelas actividades desenvolvidas, observado pelo professor/mediador nos momentos “durante a leitura” e pela reacção dos alunos à temática, que sempre transpôs o espaço de sala de aula, integrando-a nas conversas de recreio e de corredor, entre as crianças que estiveram envolvidas na leitura.

Sem dúvida que os mundos ficcionais surgem muitas vezes como parasitas do mundo real, porque através deles e da denúncia que eles projectam sobre os mundos relatados, emerge a necessidade de uma pedagogia da moral, enquanto função social imprescindível aos seus agentes, indivíduos concretos.

Como o Homem é um ser histórico-social e é com a sua actividade prática que cria os valores, tentámos desconstruir uma temática tão densa, sugerindo aos pequenos leitores, intérpretes dos conteúdos deste Estudo de Caso, momentos de hermenêutica textual que assentassem em tarefas interactivas capazes de dinamizar atitudes de operacionalização efectiva inscritas num grande triângulo definido pela narrativa/hermenêutica/desenvolvimento moral sobre as noções de justiça/injustiça, misericórdia/violência, libertação/condenação.

Na nossa e noutras culturas a balança é conhecida como o símbolo da Justiça. Os edifícios que têm uma função administrativa poderosa, nomeadamente os tribunais de todas as cidades, ostentam-na na entrada principal, abrangendo ainda as noções de ordem, medida e disciplina.

A velha balança escolar, familiar aos alunos nas aulas de matemática, serviu de instrumento à concretização da actividade

6- “A balança da (in)justiça - (Anexo III).



Ilustração 12 - A balança da justiça

Como é visível pelo título da actividade dois caminhos representativos de olhares aparentemente antagónicos têm implicações de carácter reflexivo, integrando-se numa pedagogia de educação ético-moral. Se, por um lado, se abrem perspectivas de justiça e de solidariedade, por outro lado assiste-se à

moral de “*vendetta* e de *talião*” (Cunha, 1996:21). Para concretizar essas perspectivas iniciámos a referida actividade, atribuindo a noção de “peso” (castigo) a pequenas esferas de plasticina onde os alunos espetavam um pequeno palito com a “condenação”/ “libertação” inscrita e imaginada. Os alunos foram enchendo um dos pratos da balança, assumindo-se no desempenho de D. Afonso IV, pai de D. Pedro I. Observaram, no final, o resultado do seu procedimento – o prato das “condenações” era o mais pesado. Com efeito, foi-lhes dada indicação de que deviam escrever nas pequenas etiquetas a sua decisão em coerência com o excerto lido. Tal como podemos observar na Ilustração 12, o prato correspondente aos escritos de “julgamentos de libertação” ficou vazio, em oposição ao das “condenações” que foram escritas por todos os alunos, registadas e colocadas na balança, subordinando-se ao seguinte modelo que teve de ser completado, de acordo com as ideias apuradas do texto:

Inês de Castro, serás condenada à morte por...

... seres amante do meu filho;

... por teres nascido castelhana;

... poderes vir a ser uma traição para Portugal;

... seres perigosa para o meu país;

... quebrares a lei do palácio que é de Portugal;

Ao organizarmos esta actividade esperávamos¹⁵³ precisamente que os pequenos leitores, envolvidos pelo conceito de referência de verdade a que induz a narrativa, adoptassem o papel do rei castigador e formulassem as suas condenações em nome da protecção da Pátria, da Família, do espírito nacionalista e do sentido de “lei”, enquanto postulado de deveres e obrigações a que as personagens estavam sujeitas. Entendemos que esta hipótese de associações elementares era capaz de promover nas crianças um relacionamento com a organização de mundo onde o valor da justiça era sucumbido por outros valores confinados aos interesses políticos-ideológicos de

¹⁵³ António Bolívar (2000:128) considera que se “educar é dirigir, formar o carácter ou a personalidade, encaminhar o indivíduo numa determinada direcção, a educação não pode ser neutra. As finalidades educativas são valores na medida em que são opções, preferências, eleições.

uma época historicamente determinada na narrativa. De facto, estes “ensaios dramatizados” (Dewey, 1963) fornecem conteúdos imagísticos e uma ligação entre entendimento e sensibilidade, permitindo ficar despertos para práticas análogas de violação dos direitos humanos fundamentais, como é o direito à liberdade de sentimentos, condenado nesta metaforização, que conceptualiza a supremacia de certas ideologias instaladas no poder político.

Consequentemente na actividade 7 - “A vingança”- (Anexo III) quisemos observar as opiniões¹⁵⁴ da turma relativamente às atitudes¹⁵⁵ de vingança de D.Pedro I, após a condenação à morte de Inês de Castro, levando os alunos a organizar um *Boletim Literário* colectivo em que, seleccionadas as áreas em que a referida personagem se destacou na sua demanda de vingança, lhe pudessem atribuir uma menção valorativo-crítica (Ilustr. 13) em torno dos atributos encontrados.

A valoração máxima foi atribuída pelos alunos às áreas do sofrimento, coragem, vingança e amor e justificadas numa circularidade interpretativa onde o amor e o sofrimento se elevam como causalidades de toda a vingança cometida. Por outro lado a área do “amor” foi registada numa singularidade potenciadora de todos os actos de vingança, o que inicia a compreensão de um processo de mistificação destes acontecimentos histórico-factuais: “É um amor tão forte que não há outro igual na história. D. Pedro foi capaz das maiores atrocidades e provas de amor que jamais ninguém viu”, registaram as crianças no quadro da Ilustr.13.

ÁREAS	PONTUAÇÃO	JUSTIFICAÇÃO
SOFRIMENTO	EXCELENTE	Devido ao amor que D. Pedro tinha por Inês. Tinha um amor grandioso. Ela como que conseguia ser independente dele que só era o seu amor.
CORAGEM	EXCELENTE	Devido ao facto de D. Pedro se ter levantado sozinho para lutar por Inês e a sua honra. Ele não se deixou vencer.
VINGANÇA	EXCELENTE	É um amor tão forte que não há outro igual na história. D. Pedro foi capaz das maiores atrocidades e provas de amor que jamais ninguém viu.
FRIEZA	INSUFICIENTE	D. Pedro foi de uma frieza extrema ao desenterrar a sua amada e ao querer que o mundo fosse dela.
PODER	SATISFAZ BASTANTE	É um amor tão forte que não há outro igual na história. D. Pedro foi capaz das maiores atrocidades e provas de amor que jamais ninguém viu.
JUSTIÇA	SATISFAZ BASTANTE	É um amor tão forte que não há outro igual na história. D. Pedro foi capaz das maiores atrocidades e provas de amor que jamais ninguém viu.
AMOR	EXCELENTE	É um amor tão forte que não há outro igual na história. D. Pedro foi capaz das maiores atrocidades e provas de amor que jamais ninguém viu.

Ilustração 13 - Registo valorativo

Relativamente ao destaque da área “frieza”, relacionada com aspectos emocionais do protagonista, julgamos que os leitores não conseguiram atribuir-lhe uma menção consonante com o que foi sugerido. Respondendo que “D. Pedro foi de uma frieza extrema ao desenterrar a sua amada e ao querer que o

¹⁵⁴ As opiniões sobre as coisas são manifestadas por juízos de valor (Madureira, 2002:35).

¹⁵⁵ “As atitudes baseiam-se em alguns valores e crenças (aspecto cognitivo) e, para além disso, coadjuvam factores afectivos (sentimentos positivos ou negativos) com um carácter motivacional e tendências para actuar (elemento comportamental)” (Madureira, 2002:35).

povo a visse desfilarem e a beijasse mesmo provocando vômitos e desmaios devido ao cheiro” (Ilustr.13) a cotação de “não satisfaz” revela que a focalização se centrou nos efeitos provocados pela descrição narrada e não se apoiou na valoração da capacidade da personagem quando assumiu um comportamento atípico, vingativo, sem vestígios de qualquer outra emoção que não fosse o princípio da vingança e da crueldade.

O “poder” e a “justiça” foram avaliadas com a mesma menção qualitativa e um pouco desvalorizadas relativamente às áreas relacionadas com os aspectos psico-emocionais envolvidos no drama. Segundo Prado (1984:142), os leitores são “possuídos por crenças, expectativas e interesses e interiorizam valores e critérios”. Queremos com isto dizer que, em virtude da tenra idade dos leitores, talvez estes sejam ainda pouco eficientes em analisar estas questões que se relacionam com a vida organizacional da sociedade onde se inserem possam estar mais despertos para detectar problemas de natureza afectiva e emotiva por se sentirem nas proximidades do seu universo familiar. No entanto, a arrogância psicológica do tirano parece ter tido, junto dos leitores, um efeito avassalador no *imago mundi* por eles construída.

Berkowitz (1998: 139-178) foi capaz de elaborar o desenho de um “mapa psicológico da moralidade”, distribuído por conduta, carácter, valores, raciocínio e emoção. Segundo o mesmo autor, estas componentes ajudam-nos a entender que a moralidade é uma dimensão intrínseca do funcionamento humano que se revela em todas as suas expressões, acrescentando que a opção dos sujeitos por determinados valores pressupõe uma acção cognitiva ao nível do raciocínio. Em larga medida, o espaço dramático do qual o texto fala é um espaço abstracto que o leitor, quase-espectador, deve construir pela imaginação, ficcionalizando-o. Assim sendo, cognição e acção são vertentes inseparáveis da moralidade e a emoção é a componente dinamizadora da afectividade que permite associar o mundo dos sentimentos a todas as outras dimensões declaradas.

Sabendo isto quisemos também incidir sobre o plano hermenêutico dos afectos na actividade 7 – “O afecto de Mouschi” (Anexo I), sabendo-os muito bem representados no plano simbólico pela personagem Mouschi, o gato, que, para além de desempenhar o papel de narrador da ficção biográfica construída para crianças sobre Anne Frank, constitui a personificação da sobrevalorização

do bestiário animal perante o antagonismo e a brutalidade assumida pelos humanos no contexto da II Guerra Mundial. O jovem leitor aprende,

“através da mitologia fabular de costumes animais, a reconhecer a imaginação animalizante como um processo através do qual se pode encarar a natureza profunda e biológica dominada pelo conjunto de normas sociais repressoras e dominadoras dos impulsos de agressividade (Martins, 2006a:107).

A ordem instaurada pela animalidade representada neste gato, o sofrimento, a defesa e protecção, o amor, o ciúme, a dedicação sem recompensa, parece ser, por si só, um símbolo da civilização, tendo em vista um projecto hermenêutico que visa acreditar na passagem da condição humana do mundo de acção inconsciente, selvagem, para um mundo civilizado ao nível das práticas de moralidade e respeito pelos outros.

Tendo estes pressupostos como base e intentando prosseguir no desenvolvimento da análise de padrões simbólicos presentes na narrativa em estudo, colaboradores da apreensão/compreensão de valores

ético-morais decorrentes da leitura efectuada junto dos alunos, o professor/mediador distribuiu a cada um dos elementos da turma um pedaço de cartolina em forma de coração, destinado a escreverem uma frase imaginada que desse visibilidade ao afecto do gatinho para com a sua dona (Anne).

É evidente a correlação entre os afectos e a forma do cartão oferecido para escrever.

Sabemos que, além de ser considerado por muitos o centro do indivíduo, sobre o simbolismo do coração também recai o sentido da inteligência e da intuição, ou seja, o espaço dos valores afectivos.

Esta actividade levou à expressão dos afectos individuais numa focalização completa do sentido da alteridade, pois as crianças tiveram de



Ilustração 14 - A árvore dos afectos

encarnar o sentimento do Outro, fazer da sua a voz do Outro, exprimir-se em vez dele, assumindo a literatura como um lugar de partilha e de transmissão de valores recriados pelo recurso à imaginação simbólica, em prol do “princípio da manifestação” (Chevalier e Gheerbrant, 1982:92) que se deu aquando da conclusão de cada trabalho efectuado, no momento da leitura das pequenas produções escritas.

A “Árvore dos Afectos” (Ilustr.14) foi uma estratégia de representação simbólica¹⁵⁶ que materializou e deu visibilidade às noções de subjectividade que a actividade comportou.

“O imaginário tem sempre alguma dificuldade em decifrar porque não se trata apenas de um sistema estático de imagens todas feitas, mas é obra de uma imaginação colectiva em movimento que utiliza todo o tipo de mecanismos de adesão, de fascinação ou de transformação” (Wunenburger, 2003:260).

Postulando, assim, com Araújo (2004b:183) “a imagem da árvore, enraizada na linguagem e guiada por uma semântica de profundidades, abre-se (...) às dimensões (...) psíquicas e poética da expressividade simbólica”, apontando para um sentido global e profundo dos sentimentos ou das coisas.

Estamos, assim, muito próximos do conceito de mito, que depende de um conjunto de imagens simbólicas que, numa narração, se enrolam ou desenrolam, revelando um determinado sentido.

6.2.3. Perceber o que são e como se formam os mitos

Se a actividade anterior levou os alunos a participarem activamente na literacia dos valores, quisemos levar à sala de aula do 4º ano de escolaridade a proposta de compreensão/definição de mito, pois era enunciado em *O amor de Pedro e Inês* (Letria, 2005a), quando o narrador refere que: “Pedro e Inês tornaram-se um dos grandes mitos de amor de toda a História” (Letria, 2005a: 36-37).

¹⁵⁶ “Simbólica é, portanto, a compreensão das coisas por parte da alma humana, a interpretação anímica do mundo, a intelecção do ser pela nossa razão afectiva. Pois o homem é um animal simbólico, de modo que a realidade enuncia essa latente relação simbólica com o homem”(Ortiz-Osés, 2003:101).

A actividade 8 – “O que é um mito?” - (Anexo III) - pretendeu levar os alunos a tomarem contacto com a temática desta construção ficcional numa perspectiva intertextual, desenhando na linha diacrónica a permanência da mesma narração instauradora. Tal como refere Vaz (2003:411), “o mito não é um conceito ou uma ideia; mas é uma forma expressiva de significação, que está no pensamento lógico como a compreensão para a explicação conceptual abstracta” e que é oferecida pela religião ou pela literatura, onde se desenvolve e perpetua. No plano da literatura os alunos contactaram, lendo, com textos de Camões, António Ferreira, Bocage e com poemas extraídos de um blogue sobre o amor destas duas personagens (actividade 8 – Anexo III).

Embora o mito seja um conceito difícil de circunscrever, porque representa múltiplos significados, e sejamos levados a fazer uma associação imediata com o termo “mitologia”, Jesi (1973:15) contrapõe esta tendência, delineando que existem divergências substanciais entre os termos *mito* e *mitologia*¹⁵⁷.

Contudo não foi nosso propósito aprofundar as diferenças e as semelhanças destes conceitos, apenas reflectir com os alunos sobre a definição de mito, tentando que, por influências das reflexões levadas a cabo aquando das leituras intertextuais realizadas, fossem capazes de escrever alguma definição aceitável. Na Ilustr.15 é possível observar-se

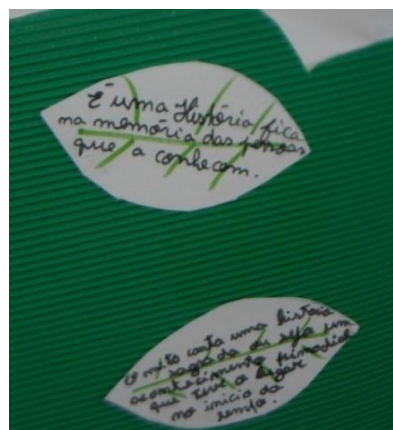


Ilustração 15 - Definição de mito

dois registos dados que resumiram todos os outros que foram escritos pela totalidade dos alunos envolvidos:

- “É uma história que fica na memória das pessoas que a conhecem”;
- “O mito conta uma história sagrada, ou seja, um acontecimento primordial que teve lugar no início do tempo”;

¹⁵⁷ Para Jesi (1973:15), a diferença entre estes dois conceitos reside em que o primeiro não pode ser “imediatamente oferecido pela representação”, enquanto que o segundo é objecto dessa representação imediata de histórias de seres divinos, heróis, deuses, viagens a espaços imaginários, acções espontâneas, incompreensíveis, metamórficas, que traduzem um desejo inconsequente que o homem de todas as épocas sempre sentiu, querendo apoderar-se de uma sofisticação e perfeccionismo próximo dos deuses.

De facto, verifica-se que algumas ilações de mitólogos como Mircea Eliade tiveram influência nas definições dadas pelas crianças, mas sendo o próprio a considerar que

“conhecer os mitos (...) não é tomar conhecimento da regularidade de certos fenómenos cósmicos (...); é, antes de tudo, conhecer o que se passou realmente no Mundo, o que os Deuses e os Heróis civilizadores fizeram: as suas obras, as suas aventuras, os seus dramas. É, portanto, conhecer uma história divina – (...) uma série de acontecimentos imprevisíveis, se bem que coerentes e significativos” (Eliade:2004b:19).

Com efeito, também os textos infanto-juvenis representam e transmitem conteúdos que se ligam com princípios simbólico-sociológicos e encerram enredos oferecidos por mitos, que percorreram espaços imemoriais e intemporais e que chegaram à actualidade plenas de significação. Assim, o mito ao ser encarado como *“uma história tomada de figuras deificadas de um passado longínquo e em que os acontecimentos que narra são tidos como verdadeiros na cosmogonia dos povos a que respeita”* (Parafita, 2006:63) participa de uma sobrevivência que o relaciona com o passado, o presente e o futuro, o que de forma simples foi patenteado na colocação de todas as definições encontradas na “Árvore¹⁵⁸ dos Mitos” (Ilustr.16).



Ilustração 16 - A árvore dos mitos

As narrativas, composições de literatura oral ou escrita, de conteúdos localizados em diferentes sítios que relatam acções de seres divinos, deuses,

¹⁵⁸ Persistimos na representação dos resultados escritos desta actividade, tendo como suporte a imagem da “árvore” por aceitarmos com Duborgel (2003:212-217) que as produções infantis concretizadas por sinais simples, frágeis e limitados não remetem unicamente para a arqueologia do sujeito positivo e penetrante no mundo, mas dão indícios da sua disponibilidade e de uma profunda umbilicação da infância relativamente ao *homo symbolicus*, isto é, ao sujeito de grandes sonhos, possuidor de arquétipos que o predispõem para o entendimento intuitivo das figuras do seu “Museu do Imaginário” (Duborgel, 2003), das quais faz parte a árvore.

heróis irreduzíveis, viagens ao além, são o “material especial” da mitologia e exprimem diversas formas de arte, evocando toda a miríade de personagens, representando as suas acções na mímica, na dança, nas estátuas, nas pinturas... Por isso, os mitos integram-se num mundo que não pode ser *descrito*, mas pode ser *narrado*, na medida em que é composto por um historial referente a acções empreendidas em contextos de imprevisibilidade obrigatória, onde se sucedem transformações fabulosas.

Julgamos então entender a mitologia como modelo presente nas narrativas infantis. É que estas possuem esse “material especial”, que pode encorpar de diferentes formas e actuar de forma espontânea, revelando a essência de mitos, que explicam como é que a realidade veio à existência, ou seja, se revelou.

“[A] arte de contar estes mitos é importante, e até fundamental para o equilíbrio psico-emocional da criança, para a re-vitalização do seu imaginário infantil, pois permite-lhe que ela realize os seus desejos, mediante a existência mágica que ele confere às muitas personagens que povoam os muitos contos de fadas que ela vai ouvindo ao longo da infância” (Araújo, s/d:162).

Perante este pressuposto, entendemos provocar a revitalização do Mito de Amor corporizado em Inês e Pedro, levando os alunos a transformar o poema que se integra na referida construção ficcional historiográfica (Actividade 10 – “Os enamorados” – Anexo III) num diálogo¹⁵⁹ cénico entre as personagens já anunciadas.

O desenvolvimento desta actividade antecipou-se por uma integração dos alunos nos códigos do texto de teatro e nas suas componentes específicas.

A fim de conduzir as crianças para a temática em análise, o professor/mediador apresentou alguns critérios (Anexo III) para a organização do texto tais como espaço, personagens envolvidas, conteúdo dialógico

¹⁵⁹ Para além da componente teatral promotora da compreensão do texto, este “diálogo” embrenha-se de uma intencionalidade metodológica do desenvolvimento das capacidades procedimentais (escutar, reconhecer os argumentos dos outros, comparar atitudes, elaborar mensagens) que estão na base do procedimento dialógico. Neste “diálogo” será mais fácil adquirir convenções e verificar questões significativas de natureza ético-moral.

concordante com o poema da obra (Letria, 2005a:40-41), mas permissor da integração de pequenas acções imaginadas para reforçar a carga afectiva, emocional e ideológica presente no poema.

Embora não faça parte da análise que objectivamos levar a cabo, o reconhecimento do teatro e da sua representação pelas crianças consideramo-lo de relevante importância no desenvolvimento sociocognitivo dos alunos, pois a interiorização dos diálogos, numa actividade verbal colectiva como é a dramatização, favorece o desenvolvimento de processos auto-reguladores do discurso interior da criança (Sim-Sim, 2006:49).

O que de facto experimentámos no âmbito deste Estudo de Caso enquadrou-se numa tentativa de explicar metaforicamente aos jovens leitores a forma como se processa a transmissão dos relatos relacionados com processos de mitologização de personagens ou das acções que com elas se correlacionam. A manipulação criteriosa do texto poético em texto de teatro visou não só a observação dos elementos de permanência obrigatória para a compreensão dos mitos, mas a representação teatral de cada texto conseguido no trabalho de grupo, dando significado ao esforço investido na tarefa de transformação de género textual.

Como podemos facilmente detectar pela análise no exemplo dos Quadros 4 e 5 a manipulação do texto de teatro, decorrente da análise de um poema, foi uma tarefa bastante árdua para os alunos, muito habituados a lidar com textos do género narrativo. Nos dois exemplos que seleccionámos, há ausências nítidas de algumas características que o texto de teatro deve comportar, tais como as didascálias¹⁶⁰ (escritas geralmente entre parênteses ou/e itálico, dando indicações ao encenador sobre os aspectos que acompanham a parte oralizada da personagem). A identificação das personagens dá-se apenas no final da produção textual (Quadro 4) ou não é sujeita a descrições, reforçando também os indícios de pouco contacto com o género pretendido. Porém, os alunos foram capazes de assegurar com eficácia os restantes critérios indicados para a realização desta tarefa, sendo visível a cultura adquirida através da leitura da obra literária estudada. Sublinhe-se nos

¹⁶⁰ As didascálias acrescentam informações que são dadas no próprio corpo discursivo da peça. Pela dinâmica e visualismo que aditam ao evoluir da acção, são extremamente importantes no processo de concentração temática.

textos produzidos o espaço dramático¹⁶¹, enquanto espaço de expressão de indícios de mitos (Quadro 5), marcada pela presença da “mancha de sangue que nunca mais saiu”.

Os enamorados

Era uma vez uns colegas universitários que foram dar um passeio pela Quinta das Lágrimas. Quando lá entraram ouviram uma voz vinda de longe e a Cláudia disse:

C- Pedro, ouviste esta voz que parece tão leve e bonita?

R- Sim, eu ouvi esta voz que tu dizes ser leve e bonita.

F- Não se assustem que eu sou um simples papagaio que vos vem fazer companhia e que quer fazer amizade convosco.

Então o papagaio contou que há muitos anos houve uma história neste sítio, que era de uma mulher estrangeira e de um Príncipe chamado D. Pedro.

R- Mas nessa história houve alegria?

F- Sim, houve alegrias mas também muitas tristezas, mais tristezas e muitas lágrimas.

E a Cláudia disse:

C- Mas alguém dessa história faleceu ou uma coisa do género?

F- Sim, foi a morte da bela e triste Inês, amante de D. Pedro, que ele nunca esqueceu, nem morta. Este amor durou durante anos até ser vingado.

P- Cláudia, sabes vou ver se encontro esse livro.

C- Sabes, Pedro, eu gostava de ler ou de conhecer esse livro porque fiquei curiosa.

Os dois colegas ficaram a observar a fonte e a imaginar que o amor deles também poderia ser eterno e imenso ou senão maior do que o de D. Pedro e Inês.

Quadro 4: Primeiro exemplo de um texto de teatro elaborado a partir da componente poética apresentada no livro *O Amor de Pedro e Inês* (Letria, 2005a).

¹⁶¹ Sendo alvo de múltiplas asserções, adoptamos a definição de Patrice Pavis (1999:132) como o “espaço dramaturgico do qual o texto fala, espaço abstracto e que o leitor ou o espectador deve construir pela imaginação (ficcionalizando-o) ”.

Os enamorados

Num dia de sol dois amigos foram à Quinta das Lágrimas. Eles passaram por uma fonte.

- Que água branquinha.

- Sim, mesmo branquinha.

Os dois amigos ficaram encantados com aquela fonte mas continuaram o caminho.

- Tenho sede.

- Então vai beber à fonte que encontrámos.

- Sim, está bem.

- João, está aqui uma mancha de sangue.

- Pois e tens razão.

E foram falar com o dono da Quinta das Lágrimas e o dono da Quinta das Lágrimas contou-lhes a história:

- Sabem, há muitos anos nesta quinta morreu a bela Inês, uma jovem castelhana apaixonada pelo D. Pedro, um príncipe bonito e charmoso. Eles viveram um amor sem palavras. Inês morreu por causa de um amor proibido, mas assassinada, enquanto Pedro andava a caçar por montes e vales, por Pêro Coelho, Diogo Lopes Pacheco e Álvaro Gonçalves.

- De que cor é a tinta das lágrimas? – perguntou de uma forma clara e triste.

- São de todas as cores do arco-íris. Na quinta das lágrimas morreu Inês bela e triste. Foi um amor brutal. Um amor que mais ninguém viveu. E desde aí essa mancha de sangue nunca mais saiu.

João e Cláudia adoraram ouvir esta história e só pensaram em encontrar um amor igual a este quando fossem mais crescidos.

Quadro 5 - Segundo exemplo de um texto de teatro elaborado a partir da componente poética apresentada no livro *O Amor de Pedro e Inês* (Letria, 2005a).

Esta expressão revela um “espaço fulcral de expressão de atitudes das personagens principais, mas também ao nível da componente alegórica e mitológica, enquanto espaço simbólico” (Fernandes, 2006: 163) que reflecte as marcas relacionadas com o drama humano, incorruptas pelo tempo.

Do ponto de vista das crianças que produziram o texto de teatro (Quadro 5) o afecto pelas personagens relatadas pelo “dono da Quinta das Lágrimas” é declaradamente apoiado em características de índole subjectiva, nomeadamente a beleza das personagens. A mundivivência da natureza do amor que gerou a criação deste mito é declarada como “sem palavras”, “que

ninguém [mais] viu”, “um amor brutal”, expressando cabalmente a “tensão dramática mito-alegórica” (Fernandes, 2006:164) que deu origem à perpetuação da “mancha de sangue”, símbolo de profundo alcance semântico e de coerência imaginativa. Sem dúvida que o processo de criação deste mito evidencia a

“força imane e a pugnacidade brutal do [s] herói[s] e a componente civilizacional dos seus actos; e da dicotomia «imanência/transcendência, cuja evidência vem do percurso humano do herói em ordem à apoteose e à aquisição do estatuto divino” (Fernandes, 2006:212).

Nesse sentido, as dimensões relacionadas com a promoção de um ideal moral acabou por fazer emergir do tecido dramático da tragédia e da tendência para uma luta em prol de um compromisso com a vingança, a matéria de mitologização que se vingou pela vitória sobre a morte e que representa também a vitória do homem sobre as paixões.

Quase no final do trabalho de análise das actividades mais significativas que se integraram neste Estudo de Caso devemos dar a conhecer quão difícil e árdua foi a tarefa do professor/mediador na orientação destas propostas de leitura integral, dada a especificidade natural das narrativas em estudo e os níveis de compreensão que se quiseram desenvolver com os intervenientes nesta investigação. Como já justificámos, a caso de Anne Frank e de Inês de Castro (não deixando a relevância da personagem Pedro fora desta focalização) pretenderam deixar nos pequenos leitores os fundamentos basilares duma literacia de iniciação estética aos códigos simbólicos das Ideologias e dos Valores, localizadas na charneira entre a compreensão do Real e a compreensão do processo de formação de Mitos, que se deu a entender através do estudo destas construções ficcionais histórico-biográficas.

CAPÍTULO 7 - Estudo de Caso 2: “Elvis, o rei do rock ou a ideologia da universalidade da cultura”

A obra literária escolhida para experimentar a leitura integral orientada, sob a nomenclatura que circunda este Estudo de Caso de natureza qualitativa e descritiva, poder-se-ia aplicar a outras construções ficcionais biográficas de José Jorge Letria, nomeadamente *Amadeo e o mundo às cores* (Letria, 2007), *Galileu à luz de uma estrela* (2009a), *António e o Príncipezinho* (Letria, 2004c), *Viva Dom Quixote* (2005), *Henriqueta, a tartaruga de Darwin* (Letria, 2009) ou *Quando o homem beijou a Lua* (Letria, 2009f) para citar apenas aquelas obras literárias que se baseiam em conteúdos universalmente conhecidos e poderiam estar aqui em análise.

A opção da escolha de *Elvis, o rei do rock* (Letria, 2007b) incidiu na perspectiva de poder gerar diálogos polifónicos em família, dado tratar-se duma narração baseada numa personagem do mundo da música capaz de encontrar nas gerações anteriores às dos alunos algum lugar na memória onde a personalidade ficcionalizada permaneceu e de prever que esse facto fosse capaz de propiciar o encontro do conhecimento inter-geracional, obtido em épocas distanciadas, capaz de se encontrar em contextos diversos, exteriores à sala de aula.

Esta experiência decorreu numa turma do 4º ano de escolaridade da Escola EB1 de Selho S. Lourenço, Guimarães, envolvendo um total de 18 (dezoito) alunos, tendo-se integrado no âmbito da leitura orientada do PNL e tendo sido oficializada no Projecto Curricular de Turma como matéria a desenvolver em contexto lectivo. Em conformidade com o que já tivemos oportunidade de dizer no capítulo 6, também esta experiência decorreu da organização pelo investigador de uma colectânea de actividades que circunscreveu a leitura integral da obra já referida para que, em contexto lectivo e por mediação do professor titular de turma, fosse manipulada pelos leitores, promovendo o contacto com certas ideologias no âmbito da universalidade da cultura.

Sabemos quão difícil é nestas áreas do saber aferir os fenómenos que executam a transformação do conhecimento e da cultura por não estarmos

perante situações reproduzidas em laboratório e, por isso, submetidas a controle. No caso desta experiência de leitura integral também não submetemos os alunos envolvidos a nenhum inquérito prévio sobre o conteúdo da obra em estudo. Entendemos não ser relevante para a prossecução do nosso trabalho saber se os leitores já tinham conhecimentos estáveis sobre o conteúdo em análise. O nosso *focus* foi sempre a dinamização da leitura integral em contexto lectivo, sustentada por uma obra literária capaz de incrementar o interesse por modelos humanos descritos ficcionalmente que rompessem com determinados estereótipos que certa Literatura preconiza, desconfigurando a rotinização das actividades de leitura superficial e promovendo o investimento num ensino literário no 1º Ciclo que acreditasse, logo à partida, nas capacidades dos seus destinatários preferenciais.

Como já dissemos, todas as actividades foram pensadas pelo agente da investigação para constituírem, em primeira mão, um material pedagógico de orientações claras para o professor/mediador da turma, oferecendo-lhe, assim, todas as configurações e descrições necessárias a uma aplicação eficaz junto dos seus alunos. A tarefa desse mediador conhecedor dos mecanismos didáctico-pedagógicos que estão implícitos e explícitos nas propostas de actividades de leitura recebida foi a de aplicar as actividades em causa, podendo-as reformular a cada instante, caso sentisse necessidade¹⁶². Partilhando das reflexões de Paraskeva (2007: 78-84) a mediação feita pelo professor da turma não ocorre à deriva, deixando que as forças cósmicas tomem o seu curso, “mas antes pelo poder da acção inteligente no sentido de mudar as coisas para melhor”, o que se sustentou e ofereceu na organização prévia de uma colectânea de tarefas que têm um pressuposto inicial de mudar a forma como a leitura de fruição se tem processado nas escolas do 1º Ciclo.

Neste Estudo de Caso o professor/mediador teve de munir-se de habilidade para, após a leitura, conduzir os seus alunos na tarefa minuciosa de aprofundamento hermenêutico do texto, em conformidade com as propostas recebidas. O que temos oportunidade de verificar no Anexo III são estratégias de distribuição do conhecimento contido na obra literária *Elvis, o rei do rock*

¹⁶² Questionado sobre isto, o professor/mediador da leitura desta turma referiu ter conseguido perceber todas as orientações traçadas neste plano de leitura integral, aceitando-o e assumindo-o como seu. Por isso, relatou que não sentiu necessidade de proceder a alterações do formato apresentado.

(Letria, 2007b) através das quais os pequenos leitores depararam com a ficcionalização biográfica da personagem principal e, através das acções que ela executa ao longo da narrativa, puderam encontrar-se com formas breves de explicar as mutações sociais geradas por conflitos de segregação racista. Encontraram-se, ainda, com o derrubar desses preconceitos pela acção desta personagem carismática, que enceta uma demanda de glória e queda onde a música aglutina e une multidões de raças diferentes, potenciando a vivência da ideologia da universalidade da cultura.

Nesse sentido, a escolha da obra para leitura orientada não foi casual. Pensamos que a escola tem o dever e o poder de modificar a ordem social e a literatura pode otimizar “as capacidades dos alunos para participar na e avaliar a vida social (...) levada a cabo sem doutrinação” (Campbell, 1996a:220), porque a escola é hoje

“muito mais do que o espaço familiar, o primeiro local de contacto dos jovens com a cultura, considerando que, na esmagadora maioria das casas portuguesas, não há livros, não há hábitos de leitura nem quaisquer outros hábitos de fruição cultural” (Letria, 2000:78).

7.1. Descrição da primeira fase: o herói no diálogo intergeracional

A primeira fase de trabalho em torno deste Estudo de Caso centrou-se na descodificação icónica dos elementos paratextuais constantes da capa (Ilustr.17), não só ao nível da proposta de identificação da personagem, mas, sobretudo, na descrição minuciosa de todos os ícones que fazem parte da ilustração. Quanto a nós, esta forma de analisar informação antecedente à leitura propriamente dita é de crucial importância para a activação da curiosidade leitora para o conteúdo do livro. Com efeito, nenhum pormenor deve ser deixado por observar quando, para além do ensinar a ler, se pretende formar leitores. Tal como clarifica Linuesa (2007:133-135),

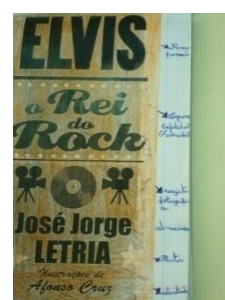


Ilustração 17 - Elementos paratextuais

“a escola conta entre os seus objectivos individuais ensinar a ler. Porém, é igualmente importante que tenha também como objectivo fomentar o gosto pela leitura. No entanto, tendo em conta os dados conhecidos, fazer leitores parece ainda mais custoso do que ensinar a ler. (...) Talvez exista a crença (...) de que tornar-se leitor é um facto que se produz de maneira espontânea, que assim que saiba ler a pessoa lerá. (...) No entanto, não é verdade que estas competências se desenvolvam espontaneamente. (...) [Q]uem não tem oportunidade de conhecer o interesse que pode ter a leitura nunca será leitor”.

Foi este o grande fundamento da nossa experiência de leitura integral – dar a conhecer profundamente a obra literária anteriormente referida. Assim, orientado pelo professor mediador, o grande-grupo identificou a personagem, o cognome que lhe foi atribuído, tendo imediatamente percebido a ascensão da mesma a uma categoria singularizada no mundo dos *media* devido à presença, na ilustração, de símbolos que remeteram para esse universo. Estas tarefas, longe de serem exaustivas e minuciosas, pretenderam também que os jovens leitores se integrassem num processo de entendimento de todas as linguagens que se detêm no rosto do livro e que, rapidamente, ofereceram ao destinatário, conexões diversas e inferenciais sobre o seu conteúdo.

Esta dinâmica de obtenção e/ou correlação de informação foi imprescindível para a criação de redes de entendimento entre o mundo ficcionalizado no livro e o mundo empírico-factual, exterior à escola, que permitiu satisfazer curiosidades, mas sobretudo fomentá-las num processo de busca de informações acessórias que se obtiveram junto dos familiares mais velhos e que foram, também, excelentes estímulos para a leitura.

Por isso, a organização da actividade 2 (Anexo II) pretendeu potenciar junto dos leitores a possibilidade de uma personalidade, como a ficcionalizada em torno de Elvis Presley, poder unir cenários distanciados no tempo, contextualizados em situações sócio-económicas específicas e formas de expressão cultural diferentes das actuais. Todos os alunos tiveram oportunidade de comparar os contrastes e as semelhanças (Quadro 6) entre as gerações representadas textualmente, anotando as modificações sofridas de uma geração à outra:

	Geração do pai de Madalena	Geração de Madalena
Organização musical	Conjunto	Banda
Contexto histórico	Guerra do Vietname, Angola, Moçambique, Guiné.	Paz
Grupos em voga	Beatles, Rolling-Stones, Doors, Bob Dylan, Beach Boys.	Shakira Jorge Palma Diana Kral
Forma de percurso musical	Guitarra eléctrica	CD
Tipo de conversação	Conversa de “careta”	

Quadro 6 - Exemplo de um trabalho de sistematização de semelhanças e contrastes sobre os conteúdos de *Elvis, o rei do rock* (Letria, 2007b:4-7).

Como é possível observar, estivemos perante uma situação em que a leitura de um breve trecho do livro proporcionou o contacto com conhecimentos diversificados, promovendo desta forma o *know-how*, ou seja, “ muito mais que uma mera soma de conhecimentos vários, (...) a necessidade de os relacionar uns com os outros e com o ambiente” (Paraskeva, 2007:197). Os pequenos leitores, a partir desta tarefa de análise textual, detectaram mudanças no contexto político-ideológico, nas formas de expressão musical e até na alusão aos conteúdos conversacionais usados na geração do “pai de Madalena”. De facto, este painel demonstrativo do carácter organizativo da cultura da época a que a narrativa se refere põe ordem “en los distintos conjuntos que constituyen la acción humana de los seres humanos en la historia” (Garrido, 1994:133).

Temos de frisar que a organização esquemática que em torno da leitura de uma parte do texto se elaborou foi propiciadora da compreensão da leitura, embora tivesse exigido ao mediador um trabalho complexo de orientação, capaz de clarear zonas mais sombrias da capacidade interpretativa das crianças devido, neste caso, à sua inexistência ao nível da competência de conhecimentos circundantes que lhe possibilitassem aceder e interligar os significados representados. Nesse sentido, o posicionamento que adoptámos foi compartilhado com Felipe Garrido (2004:79):

“Dónde y como se aprende a comprender; es decir, a atribuir sentido o un significado a la lengua articulada en un texto? Lo más importante, me parece, es esto (...); descubrir que las palabras de un texto tienen un sentido, un significado en principio preciso, y que es una torpeza seguir adelante cuando no se entiende lo que se está diciendo o leyendo”.

Sem dúvida que nas actuais comunidades de leitores, principalmente naquelas que se organizam no interior do espaço escolar, onde se perspectiva a leitura numa abrangente e inquestionável mais-valia transversal a toda a construção curricular, a intervenção do professor/mediador surge na facilitação da aprendizagem e, podemos dizê-lo sem qualquer constrangimento, no ensino explícito de determinados códigos e conceitos.

Assim, na actividade 3 (Anexo II), embora tivesse havido um grande trabalho realizado em pequenos grupos de quatro elementos, a tarefa de organização dos materiais para a realização desta actividade dos alunos foi crucial para a dinamização da sessão de leitura em torno da “estrada de Elvis” (Ilustr.18), ou seja, a forma simplificada e simbólica de levar as crianças a entenderem, de forma lúdica, algumas facetas da demanda do herói, da viagem simbólica, factores determinantes para a compreensão do percurso de vida narrado sobre Elvis Presley. Este instrumento de mediação leitora pretendeu objectivar um conceito algo abstracto para as idades dos sujeitos de análise.



Ilustração 18 - A estrada de Elvis

A cada grupo coube a tarefa de, após a leitura, fazer um trabalho de categorização identificadora das forças que impulsionaram a ascensão de um desconhecido (representada na imagem levada pelo mediador pelo traço íngreme do início da estrada) e definido por “condições de vida” pouco propiciadoras ao sucesso. As crianças conseguiram identificar, na

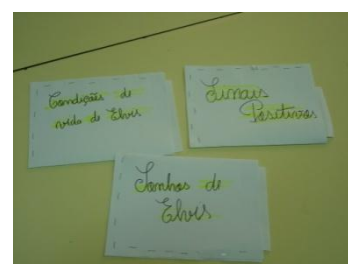


Ilustração 19 - Condições de vida

análise textual efectuada a partir de uma área lexical que definiu e traçou as condições socioeconómicas originais da personagem, as múltiplas profissões simples que desempenhou no seu início de vida. “Hay que ayudar al lector

incipiente a poner en las palabras los significados adecuados, para que tome confianza y aprenda a hacerlo por su propio esfuerzo” (Garrido, 2004:80). Mediante esta perspectiva, cada um dos três grupos trabalhou sobre as “condições de vida”, os “sinais positivos” e os “sonhos de Elvis”. Cada envelope representado na ilustração 19 continha cartões organizados por cada grupo de alunos com as ideias-chave apuradas, tal como se indicava a actividade 3 (Anexo II). Este trabalho teve como finalidade agrupar palavras nas categorias indicadas como se da construção de um jogo se tratasse. A “*palavra* das histórias comunica e expressa situações, expõe personagens, desenha espaços, procura definições (...) deixando, no entanto, sempre um espaço de liberdade onde pode entrar a capacidade imaginante” (Martins & Soeiro, 2009:51). Nesta situação, ao apresentar o seu trabalho em assembleia de turma, cada grupo teve oportunidade de acrescentar os sentidos entendidos na reflexão colectiva, demonstrando a ambiguidade de alguns aspectos ao ter de localizar cada perspectiva no desenho exposto na sala de aula (Ilustr.18) de modo a tentar explicitar também as expressões “caminho íngreme” e “avenida iluminada” referidas no texto lido.

Esta actividade de análise textual¹⁶³ efectuada pelos leitores, em grupo, tentou desenhar o primeiro esboço da demanda da personagem, traduzindo os primeiros indícios que confluirão, noutra etapa deste Estudo de Caso, para a compreensão da *demanda do herói*, feita de dificuldades e linhas sinuosas, num conceito que integrou a *viagem* interior de Elvis Presley como impulso inicial para a sua ascensão.

7.2. Descrição da segunda fase: entender a viagem do herói

Seguindo sempre o modelo de leitura faseada, por excertos, numa modalidade de organização de saberes contínua, ascendente e reflectida, esta segunda fase deste Estudo de Caso teve a sua origem na preocupação de levar os leitores a entenderem a *viagem* do herói, não apenas na compreensão da

¹⁶³ As práticas de exercitação de análise textual e registo escrito corroboram, noutro plano, para a incorporação dos conhecimentos adquiridos pela escrita na prática quotidiana, promovendo o desenvolvimento de práticas literárias muito relevantes.

trajectória personalizada que a sua vida descreveu (e com a qual as crianças já tiveram contacto na primeira fase desta investigação) mas, sobretudo, nos factos referenciados textualmente onde a personagem assume comportamentos que conduzem à análise da problemática da discriminação racial.

A primeira inserção nesta problemática que *Elvis, o rei do rock* (Letria, 2007b) trouxe à reflexão foi efectuada pela análise de uma pequena parcela de texto apresentada num diapositivo PowerPoint (Ilustr.20), onde se focaliza a escravatura e os preconceitos em relação aos povos negros do Mississippi, onde Elvis, a personagem, se levanta na partilha dos mesmos espaços dos negros, do treino do *gospel* cantado por eles e numa atitude irreverente (Ilustr. 20) que chegou a perturbar a ordem familiar.



Ilustração 20 - PowerPoint sobre excerto do livro *Elvis, o rei do rock* (Letria, 2007b)

No sentido de alargar a enciclopédia cultural dos leitores, o professor/mediador apresentou o tipo de música referido no texto através de um link electrónico (actividade 5- Anexo II) a fim de que todos pudessem activar o seu conhecimento linguístico-cultural e integrar-se no conhecimento musical descrito no texto.

Com som de fundo, o professor/mediador projectou a imagem da apresentação que comportava informação capaz de conduzir o diálogo para a problemática dos “Direitos Humanos”, especificamente ao nível de algumas normas que esclarecem sobre as liberdades individuais, independentemente da raça, estatuto social ou ideologia.

A análise dos Artigos 1º, 3º, 4º, 5º, 19º (actividade 5 – Anexo II) foi realizada em grupo/turma. Os artigos referidos foram cortados, distribuídos

aleatoriamente pelos alunos, que tiveram a tarefa de ler, assimilar o conteúdo e ouvir as leituras das outras parcelas até encontrarem a expressão que completasse a ideia que tinham seleccionado. Este formato de jogo de leitura incrementou a curiosidade. A necessidade de descobrir a parte correspondente ajudou também a aumentar a atenção sobre a actividade. Toda a turma foi participante na descoberta da junção dos cartões “pretos” aos “brancos”, simbolizando a união das duas raças em destaque no texto.

Pensamos que de forma simples, através do jogo efectuado, a análise dos artigos referidos anteriormente, integrou todas as crianças na problemática da segregação racial e contextualizou socialmente a personagem Elvis Presley na promoção de um novo ideário em torno do conceito de igualdade racial, justificando o atributo de “humanista” que o grupo/turma seleccionou de entre aqueles que foram destacados na actividade 6 (Anexo II). Por seu lado, os alunos, sujeitos da nossa análise, puderam vivenciar, através de um jogo de busca de excertos complementares, o processo de procura de um ideal construtor e eficaz do respeito pelo Outro.

Este excerto da obra em estudo permitiu às crianças

“a construção de uma dada imagem do mundo já que se assum[iu] como veículo de comunicação e reprodução sociais, como permit[iu] cimentar a identidade cultural de um povo (...) facilitadora por excelência da construção da identidade, quer em termos pessoais, quer colectivos, com claras associações à herança cultural da comunidade em que o indivíduo está socialmente inserido, demonstrando, assim, eficácia e força comunicativas” (Rodrigues, 2007:278).

Até ao momento todas as actividades de hermenêutica textual radicaram muito na mediação do professor e no trabalho colaborativo de grande/grupo por assim se ter entendido ser mais fácil a integração nos processos mentais importantes para a construção de um sistema ideológico- semântico conducente à compreensão dos valores ético-morais que sustentam os pilares da construção da cultura. Por outro lado, o trabalho cooperativo nestes alunos do 4º ano de escolaridade deu a ver modificações desviantes do egocentrismo individualista face às suas respostas e à sua participação em actividades de

grupo, tendo sido visível o desenvolvimento de uma competência leitora que ousaríamos designar de grupal, pois solicitou constantemente a participação de todos na organização das ideias essenciais.

Na consecução das ideias mais relevantes surgiu a actividade 6 (Anexo II) subordinada ao tema “E nasce uma estrela”. Buscando das áreas disciplinares de Expressão Plástica os conhecimentos de dobragem, os alunos elaboraram individualmente uma estrela em papel, colaram-na nos cadernos diários e nas suas pontas escreveram os atributos (Ilustr.21) de Elvis, que puderam prever pela análise dos excertos lidos até ao momento: rico, ídolo, imortal, vedeta, conhecido.

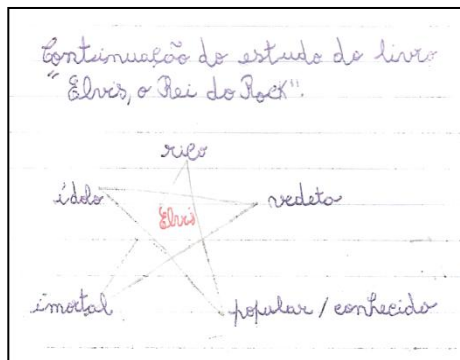


Ilustração 21 - A estrela de Elvis

A perspectiva das modificações da personagem ficcionalizada, ainda que não muito condensada, gerou a possibilidade de se poder traçar ideologicamente uma fronteira entre a vida que levava “antes” e a viragem para o “agora” narrativo que marcou uma fronteira para a nova escalada da demanda deste herói.

Ainda na modalidade de grande/grupo o professor/mediador traçou no quadro um mapa de contrastes para preenchimento colectivo das mudanças operadas na vida da personagem Elvis.

Antes	Agora
A mãe tinha de o chamar para a mesa.	Agora não tem, porque ele viaja com pessoas e nunca está em casa e tem pessoas que cuidam dele.
Vivia no Mississípi	Os cantores negros achavam que Elvis não tinha direito a cantar as suas músicas.
Falava sozinho para a sua guitarra.	Agora é ela que fala para ele.
Tinha profissões humildes.	Agora não, porque tem uma profissão fixa e era uma vedeta.
Era um desconhecido.	Agora é muito conhecido por ser cantor.

Orientava sozinho o seu trabalho.	O seu trabalho é orientado por profissionais.
-----------------------------------	---

Quadro 7 - Mapa de contrastes sobre a demanda do herói

O que os sujeitos da análise encontraram no estudo comparativo de dois momentos teóricos foi a ascensão a um estatuto de popularidade, por um lado, e, conseqüentemente, o emergir de olhares críticos e opositores ao exercício de uma competência inata do herói (“Os cantores negros achavam que Elvis não tinha o direito a cantar as suas músicas”), isto é, uma espécie de inversão de posições em que o segregado inicial passa, depois, a segregador, porque se apodera de sentimentos de inveja. Este dispositivo visual e estratégico chamado “opinião pública” obriga a personagem a obedecer ao “princípio da realidade” e, por isso, a ter “pessoas que cuidam dele” (Quadro 7) e de ver o seu trabalho a ser “orientado por profissionais” (Quadro 7), sofrendo uma transformação que arrastou consigo tópicos ideológicos associados à sua ascensão profissional, que funcionou como um instrumento de dominação que começava a ser aceite por todos.

7.2.1. Como se faz um herói?

O professor/mediador neste momento da concretização da leitura teve de reconduzir os alunos ao aprofundamento hermenêutico relacionado com a identificação dos tópicos que corroboraram para que a personagem Elvis ascendesse à condição de “ídolo” (Ilustr. 22). Esta perspectiva importava bastante para, numa fase posterior, o grupo/turma conseguir entender os fundamentos que estiveram subjacentes à elevação do herói à condição de mito, tal como é,

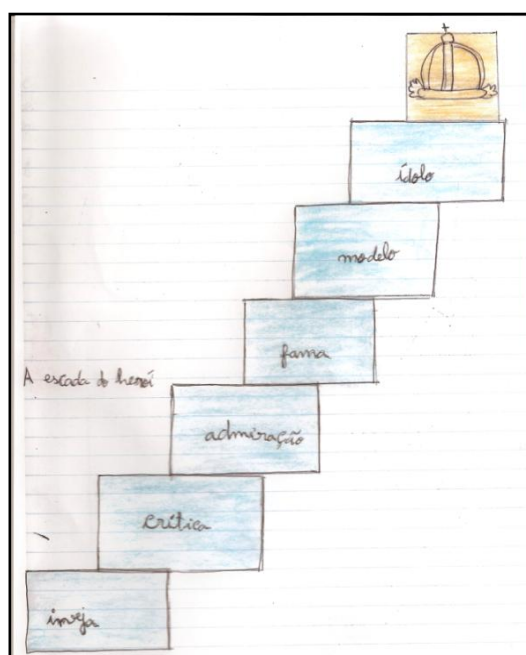


Ilustração 22 - A escada do herói

personagem ficcionalizada é suprapessoal, isto é, tornou-se património do conhecimento popular.

De um modo geral, todos os leitores ficaram a entender que o percurso do herói, ainda que seja ascensional como o do exemplo exposto, não é linear. Feito de controversas irregularidades, a visibilidade dos “patamares” que teve de escalar, permitiu aos alunos uma proficiente exploração do significado da demanda do herói, fortemente marcada pelo Amor pela mãe (actividade 9, anexo II), pelo desequilíbrio e pelo sofrimento.

Para demarcar este outro lado da vida da personagem ficcionalizada, a intervenção do professor/mediador foi preponderante ao levar as crianças a organizarem, após terem lido o excerto correspondente, uma teia semântico-interpretativa, cruzando os substantivos “Mãe” (no espaço semântico dos afectos), “Morte” (no lugar das rupturas desviantes da linearidade da demanda) e “Cinema” (no espaço da identificação do labor profissional), os quais assumiram a sustentabilidade do momento “após a leitura”.

“As actividades realizadas após a leitura pretendem provocar reflexões, facilitando a análise e a síntese e promovendo respostas pessoais, temas e valores ideológicos/simbólicos presentes nas obras, o que suscita o prazer da leitura e estimula uma relação afectiva com o texto, passando a leitura a ser vista como uma actividade significativa para os envolvidos” (Simões, Macedo & Silva, 2009:27).

Assim, desde a primeira actividade, o grupo de análise foi estimulado a participar no domínio interpretativo da obra, fugindo à rotinização das actividades de interpretação textual comumente centradas num ensino respondente, isto é, em que o professor coloca as questões e em que a acção dos alunos é reduzida a um responder mecânico e desviado da reflexão dirigida para componentes profundas do texto.

A representação semântico-interpretativa efectuada no modelo de “teia” (Ilustr.23) implicou a interacção de todos os envolvidos no processo de ensino/aprendizagem, promoveu uma mediação centrada nas componentes emergentes da narrativa ao nível simbólico e ideológico, demarcando as zonas

hermenêuticas formadas por áreas lexicais que constroem e dinamizam a demanda do herói.

No caso a que nos referimos, cada palavra representada foi dita por um aluno de cada vez e registada no quadro, depois da concordância do grande/grupo. Posteriormente, cada “zona” foi sombreada a lápis-de-cor, evidenciando as componentes lexicais que corroboraram para a organização das ligações ideológicas preponderantes, ou seja, aspectos psico-ideológicos caracterizados por algum antagonismo, estruturantes da semanticidade do texto. A partir daí, os alunos puderam observar como dois “universos” interpretativos, separados, se estruturaram: um assente na ideia de Mãe, onde a positividade assume o lugar da luminosidade material (Cadillac, jóias, roupas) e dos afectos (alento, canções) e outro na ideia de “Morte” onde a selecção lexical se opõe ao primeiro, organizando-se numa área vocabular em que o aprisionamento, a tristeza, o silêncio e a negatividade apontam a provação da personagem.

Note-se a necessidade de reforçar a cada momento da hermenêutica textual, sobretudo com crianças pequenas, sem nunca entrar no fundamentalismo do enfoque doutrinal, que o facto de se poder ler ou ouvir histórias é uma forma de aceder aos mundos representados no texto e aos universos da interioridade das personagens onde, por comparação, se podem analisar, aceitando as condições mais problemáticas da própria demanda ou, através das acções modelares efectuadas pelo herói, adoptarem as condutas de referência positiva que lhes podem servir de guia, tal como poderemos observar nas produções textuais livres¹⁶⁴ T1 e T2.

¹⁶⁴ Estas duas produções textuais não estavam previstas nas propostas de actividades que foram elaboradas para esta turma de análise. O seu registo é aqui deixado para sublinhar a importância da leitura na formação de leitores reflexivos. Sempre que estes a assumem como sua, essa reflexão dinamiza-se autonomamente, fora do contexto lectivo, e gera diversas actividades de escrita. Os exemplos do Quadro 2 explicitam essa dinâmica, sendo de considerar a importância, ainda que numa formulação condicional, da figura da personagem ficcionalizada biograficamente na organização de desejos e anseios dos leitores. Esta perspectiva modelar assume uma maior relevância, quanto a nós, por se centrar nos aspectos de positividade que envolvem a personagem.

Textos	Se eu fosse	Marcas de identificação com o herói
T1	<p>Se eu fosse o Elvis seria muito feliz. Não só por gostar de cantar e tocar, mas também para me tornar humilde. Se tivesse tantos cães como Elvis teriam nomes variados.</p> <p>Teria as melhores músicas dos cantores daquele tempo como “Energia de Elvis”, “Cantar como eu”...etc.</p> <p>Também teria umas boas roupas, camisas de marca, as melhores sapatilhas, as melhores calças de marca e casacos da última moda.</p> <p>Teria uma guitarra bonita e bem cuidada. Tocaria as minhas músicas para as minhas namoradas e amigos.</p> <p>Ah! Mas era preciso que eu fosse o Elvis!</p>	<p>Feliz</p> <p>Humilde</p> <p>Abundância material</p> <p>Abundância afectiva</p>
T2	<p>Se eu fosse o Elvis nunca desistiria do que queria. Enquanto fosse arrumador no cinema para ver alguns filmes. E enquanto ardina aproveitaria para ler a notícia que vinha lá. Mas para querer o que eu queria tinha de lutar muito, mas mesmo muito. Ser cantor.</p> <p>Gostaria de ser muito famoso por todo o mundo como o Eusébio, o Pelé e o Maradona. Mas para isso teria de lutar muito. Lutem pelos vossos sonhos.</p>	<p>Persistência</p> <p>Lutador</p> <p>Cantor</p> <p>Famoso</p>

Quadro 8 - Textos livres¹⁶⁵ representativos da influência modelizadora nos leitores da personagem do texto

¹⁶⁵ Consideramos a designação de “Textos livres” por terem sido escritos por iniciativa livre dos alunos.

Com efeito, é possível sublinhar a cumplicidade assumida entre o livro e o leitor que lhe permite o reajustamento de que falam Jauss (1978) e Iser (1997), pois este consegue na dimensão literária da linguagem, apoderar-se do significado do texto e construir o seu mundo, tal como a produção escrita T2 evidencia.

O contacto com o vocabulário e o seu significado serviu também de suporte para o aperfeiçoamento da sua compreensão leitora. Sabemos, pois, que isso acontece sempre que contactam com textos literários de qualidade, sobretudo num contexto escolar que objective o texto como território inesgotável de hipóteses de trabalho e de fruição estética. Assim, a transferência cultural que se efectuou do livro ao leitor levou o último a ser capaz de se manifestar pelos seus diferentes saberes e intertextos (T1/T2), mostrando que se efectivou o prazer do acto de ler (Silva, Simões, Macedo, Diogo & Azevedo, 2009).

7.2.2. Os sonhos avisadores e os mistérios de Elvis

Como temos vindo a mostrar, o processo de desenvolvimento da compreensão leitora, principalmente quando os pequenos leitores se confrontam com obras literárias cujos conteúdos solicitam um conhecimento do mundo mais alargado do que o seu, obrigam o professor/mediador a empreender um trabalho estrategicamente focalizado para a observação das linhas semântico-interpretativas mais relevantes ao nível do conteúdo textual.

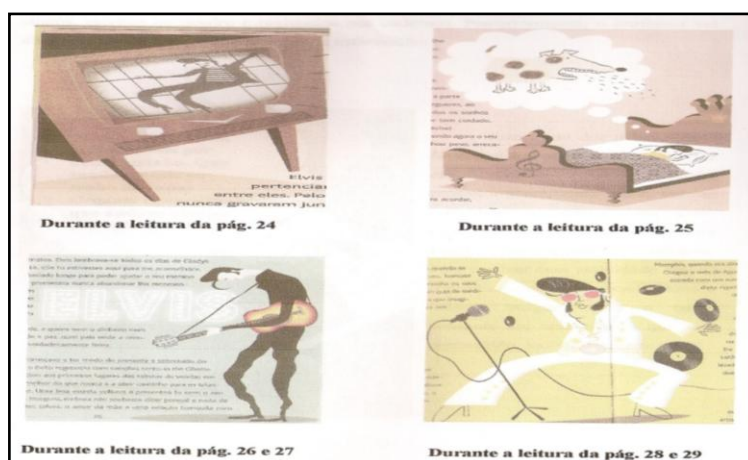


Ilustração 24 - Representações pictóricas do livro *Elvis, o rei do rock* (Letria, 2007b)

Neste momento dos trabalhos de aplicação desta experiência, como importava “dar a ver” alguns fundamentos de carácter espiritual com o intuito de, subtilmente, as crianças poderem perceber algumas características do contrafactual, que estão na base da criação de mitos, o professor/mediador organizou o momento “durante a leitura” de modo a que passasse a impressão de alguma “sacralidade”, isto é, que as crianças se concentrassem nos aspectos de subjectividade essenciais para a formação do entendimento do que é um mito.

Assim, dirigindo-se ao grande/grupo, leu as páginas registadas na ilustração 24, enquanto foi projectando as representações pictóricas (Ilustr.24) que incluem o livro *Elvis, o rei do rock* (Letria, 2007b). Esta leitura teve a intencionalidade de fazer emergir tópicos que circundam a construção biográfica de Elvis, sublinhando a paz interior, o seu estado depressivo, a consciência de ser mito ainda em vida, os seus hábitos de excesso e mania das doenças e a sua teimosia como factores que iriam corroborar para o declínio da personagem.

Para que os pequenos leitores acessem com mais facilidade à problemática em causa, o professor/mediador distribuiu por todos os alunos uma imagem com espaço de preenchimento em balão para que, tal como Boy (o cão de Elvis), as crianças pudessem organizar um “aviso” obtido em pleno sonho. Assim, o grupo de análise podia enriquecer ainda mais a sua competência leitora numa proficiência do mítico-simbólico, achamos que esta actividade seria uma estratégia para o aprofundamento do tema sendo trabalhada numa dimensão quase lúdica.

Deste modo, e seguindo na nossa prática a ideia de que o professor/mediador é um “operador de uma comunicação, de um diálogo, de trocas e de fecundação recíproca” (Duborgel, 2003) entre o real percebido pelas crianças e outros universos possíveis que o texto espelha, usa e transfigura, o exercício de escrita foi uma proposta para introduzir e encaminhar os alunos na descoberta de outros procedimentos na “nervura ao mesmo tempo original, autêntica, parcial, ingénuo e frágil, da trama antropológica dos sonhos” (Duborgel, 2003:207).

Esta actividade foi das poucas realizadas individualmente¹⁶⁶ para facilitar o desenvolvimento da imaginação nascente, em cujas entrelinhas cada um pudesse dar visibilidade ao nível da expressão íntima do mundo do onírico. Obtiveram-se alguns registos que reflectem a cooperação de cada leitor na construção de outras possibilidades de “sonhos avisadores” (Quadro 9).

Alunos	Avisos
A1	Tem cuidado, Elvis! Acredita, acredita.
A2	Se assim continuas, não consegues ganhar para outro Cadillac!
A3	Sou o teu cãozinho, Elvis. Cuida bem de ti.
A4	Não tomes comprimidos. Fazem-te muito mal.
A5	Muda de vida, Elvis. Assim não vais a lado nenhum.
A6	A tua mãe vai ficar triste contigo.
A7	Os remédios matam-te!
A8	Faz tudo para voltares a ser feliz.
A9	Elvis, Elvis! Olha para ti. Tem cuidado contigo.
A10	Como eras feliz no tempo da tua mãe.

Quadro 9 - Transcrição dos sonhos avisadores

Analisando correctamente os dados do quadro acima exposto, apercebemo-nos, de imediato, que todas as expressões sintetizam e incluem um “sonho avisador” onde se podem ver reflectidos os conteúdos das sessões de leitura realizadas anteriormente. A problemática associada à perda da Mãe, aos medicamentos em excesso, entre outros, anunciam as expectativas dos leitores face ao encerramento da narrativa, que coincidiu com a morte da personagem. No entanto, numa produção pictórica e escrita¹⁶⁷ representativa do percurso de Elvis, alguns registos identificaram, não só as razões que o

¹⁶⁶ Seguindo as indicações das propostas de actividades, apenas transcrevemos os registos que se ajustam mais aos contextos da leitura efectuada. As outras produções repetiram-se ou desintegraram-se do que era pedido.

¹⁶⁷ Nesta actividade pediu-se aos alunos que, individualmente, representassem os três momentos cruciais na vida de Elvis. Os enunciados referidos de 1 a 10 dizem respeito ao depois da morte, consequência de uma vida atribulada e muito preenchida por vivências diversificadas.

levaram à morte, mas também a forma como ele ascendeu a uma dimensão que anunciava o mistério que envolve os “segredos” criados em torno do desaparecimento de Elvis Presley e ainda a aura que anexa esta personagem histórico-factual à condição de “mito”.

Para envolver os alunos neste ambiente misterioso, o professor/mediador criou algumas actividades de jogo de descoberta (actividade 11, Anexo II), centrando na distribuição aleatória de pedaços de frases, que *buscavam* as partes que as completavam. Nesta medida, cada criança teve oportunidade de se sentir participe na construção de uma ideia plena de ambiguidade, onde as marcas do “estranho” fizeram acreditar a possibilidade de haver espaços do misterioso a desvendar.

O facto desta actividade ter sido realizada em grupo, das crianças estarem sentadas em círculo e de haver o jogo implícito de procurar o colega que possuía a outra parte da frase que enunciava o luto da América ao ter conhecimento da morte do herói e toda a dinâmica poética convidativa à hermenêutica do fantástico, que encerra a narrativa, propiciou a todos os alunos um momento de grande fruição e entusiasmo pela tarefa realizada.

As respostas que destacamos a seguir resultaram de uma combinatória em que o professor/mediador solicitou aos alunos a representação escrita de três momentos cruciais para a estruturação da construção biográfica de Elvis, abrangendo os momentos configuradores de qualquer realidade: o antes, o agora e o depois. Apenas deixamos o registo do “depois”¹⁶⁸, isto é, a ideia de futuro:

- 1- Elvis, só porque a sua mãe morreu, começou a tomar comprimidos, até que por fim morreu e foi para o céu para onde estava a sua mãe.
- 2- Por causa dos comprimidos e da droga Elvis morreu.
- 3- - Mãe, estou ao pé de ti, no Céu.
- 4- E morreu imortal.
- 5- A vida é curta. Já a morte é longa. Espero ver-te aqui [falava a mãe do Elvis].

¹⁶⁸ Não registamos as ideias de todos os alunos por termos obtido respostas semelhantes ou iguais às registadas.

- 6- E o momento que ninguém esperava aconteceu [a morte].
- 7- Elvis teve uma morte imortal.
- 8- Elvis morreu, mas as suas músicas e a sua memória ficaram imortais para todos.
- 9- [Elvis] ficou imortal para sempre.

Os enunciados anteriores integram “uma antropologia do ser humano como ser pensante, comunicativo, racional e de acção” (Magalhães, 2003:398), pois reconfiguram uma acepção ideológica na proximidade do mito, visível quando os alunos referem que “Elvis teve uma morte imortal” (1), “Ficou imortal para sempre” (9) ou “E morreu imortal” (7). Ao primeiro olhar, parecendo resultantes de uma espécie de “«escola da ingenuidade» que nos permite colher, para lá de todos os compromissos biográficos do autor ou do leitor, o símbolo em carne e osso” (Durand, 1964, 63) percebemos de imediato “a tensão de duas «forças de coesão» (Durand, 1964, 75) estiveram na actividade psíquica dos pequenos leitores – a morte e a imortalidade.

Aparentemente antagónicas estas observações ganhas ou adquiridas durante e após o acto da leitura revelaram que as crianças estiveram na proximidade de uma abstracção tangente à sacralidade dos mitos, à história narrada (Lévis-Strauss, 1974), em que os sujeitos de análise foram capazes de se aproximarem ou acederem ao valor antropológico do mito e à sua essência, mesmo sem terem acesso a nenhuma definição do conceito.

Sem dúvida que podemos inferir, a partir dos registos anteriores, a emergência de um mistério irresistivelmente sedutor, onde se espelha uma efectiva substância que foi tentar confirmar a natureza regeneradora do mito, enquanto discurso de permuta e de transmissão não só pelo lado formal que o envolve, mas sobretudo pelo seu semantismo figurado, dando lugar a uma ciclicidade que constrói o imaginário social. Este “manifesta-se através da cultura e (...) refere-se ao significado histórico da «tradição inventada» como factor de inovação” (Magalhães, 2003:399).

Deste modo, a leitura de *Elvis, o rei do rock* (Letria, 2007b) dinamizou estratégias relevantes promotoras da compreensão leitora, centrando-se na dinamização, essencialmente colectiva, de reflexões que participassem na ideia de que a educação é um fazer cultural e social que, neste caso, partindo dos

olhares lançados por uma construção ficcional biográfica, delineia uma acção simbólica de assunção à universalidade da cultura. Tal como afirma Garrido (2004:90) uma “obra literaria es una fábrica, una ciudad, una comarca, un volcán. Una literatura es un país. El lector es un viajero; el alumno es un viajero más o menos neófito”, tal como foi possível observar durante o trabalho de construção de significados textuais efectuado neste Estudo de Caso.

CAPÍTULO 8 - Estudo de Caso 3: “O Homem que tinha uma árvore na cabeça ou a construção Ideológica do Mundo”

Este Estudo de Caso centrou-se na leitura orientada da obra de José Jorge Letria *O homem que tinha uma árvore na cabeça* (Letria, 2007c) considerada por nós um paradigma da metáfora da importância e consequência das Ideologias na vivência social da conduta humana, apresentada aos mais novos sob a articulação de um universo puramente ficcional (o de Arbóreo) e um outro onde a ficção se constrói através de convenções verosímeis que se observam na personagem secundária presente na narrativa (Kepler) representativa da realidade histórico-factual.

Sob esta obra desenvolveu-se um trabalho baseado na organização de actividades de leitura mediada a fim de detectar respostas à questão levantada inicialmente: Qual a importância da leitura integral mediada na formação de leitores críticos e competentes na identificação de Ideologias presentes nas construções ficcionais biográficas e historiográficas de José Jorge Letria?

Tendo-se desenvolvido numa turma mista de 20 (vinte) alunos dos últimos anos de escolaridade do 1º Ciclo (3º e 4º), este Estudo de Caso contemplou a leitura integral da referida obra, desenvolvendo-se pela aplicação de actividades de leitura diferenciadas e diversificadas que visassem, em último nível, através do desenvolvimento da compreensão leitora nos alunos, a identificação de determinadas ideologias implícitas na narrativa.

A escolha desta obra centrou-se na observação do seu carácter peculiar na representação da força das Ideologias na propagação de uma série de acontecimentos que tiveram origem no plano das ideias e que, posteriormente, geraram situações novas e controversas nas acções desenroladas pelas personagens ficcionalizadas e no contexto textual onde elas se moviam. Por outro lado, pensamos também que através da semântica dos mundos possíveis, representada nesta ficção, os pequenos leitores poderiam aceder mais facilmente à complexidade da temática em estudo.

Tal como aconteceu nos dois Estudos de Caso anteriores, a leitura desta obra foi concretizada pelo estudo sequencial e organizado de excertos previamente identificados pelo professor/mediador, e o processo de

desenvolvimento da compreensão leitora apostou-se na utilização de multi-recursos didáctico-pedagógicos, estrategicamente previstos, que dessem destaque ao desenvolvimento das noções de discriminação social por via da identificação ou diferença ideológica.

8.1. Descrição da primeira fase: entender metáforas para perceber realidades ideológicas

A análise do título *O homem que tinha uma árvore na cabeça* (Letria, 2007c) foi o primeiro desafio proposto à turma, num trabalho liderado pelo professor/mediador, obedecendo, assim, ao momento que antecede a leitura, que se encontra previsto no modelo PNL, no qual se inscreveu institucionalmente esta experiência¹⁶⁹ (Ilustr. 25).

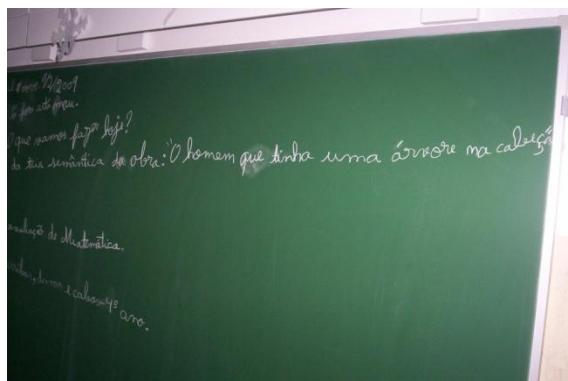


Ilustração 25 - Sumário

Esta actividade de pré-leitura teve como finalidade que cada leitor pudesse criar a primeira imagem mental suscitada pelo contacto com o conteúdo do título. Cada leitor teve, ainda, de descrever pictoricamente o homem enunciado e dar-lhe um nome. Todas as crianças envolvidas nesta experiência atribuíram um nome masculino da classe dos nomes próprios de pessoas com os quais pareciam estabelecer relações de conhecimento e familiaridade.

O desenho criado destinou-se a integrar a primeira página do dossier que, dali para diante, todos os alunos iriam formar com as actividades desenvolvidas em torno deste livro. O nome atribuído a *O Homem que tinha uma árvore na cabeça* passou a ser o pseudónimo dessa colectânea de trabalhos que se foi elaborando, sessão a sessão.

¹⁶⁹ A institucionalização desta experiência foi feita no Projecto Curricular de Turma e integrada nas diferentes planificações organizadas pelo professor/mediador. Os próprios alunos tiveram a tarefa de sumariar no seu caderno escolar as diferentes sessões de leitura.

Posteriormente, após o primeiro momento de leitura, as crianças tiveram de organizar sequencialmente três imagens apresentadas pelo mediador (actividade 2, Anexo IV), ler as expressões apresentadas para que, de forma gradual e simples, começassem a entender o processo de metamorfose física de Tenório. Com efeito, a metamorfose da personagem apresentada aos alunos através das imagens fê-los confrontar-se, de imediato, com as primeiras questões acerca do que se iria passar com a personagem, no decurso da leitura. De facto, o trabalho centrado nas “situações de metamorfose física condutoras à efectivação de outras metamorfoses menos visíveis, porque ocorrem na interioridade do ser” (Martins, 2006b:74-75), foram a forma de encaminhar os leitores para a atenção das alterações profundas, de natureza subjectiva, e geradoras de consequências na personagem Tenório. Esta actividade foi concretizada em grande/grupo e nenhum aluno mostrou dificuldade em sequenciar as imagens, etiquetá-las e reorganizar cronologicamente o pequeno excerto pedido no exercício.

Consequentemente passou-se à análise da simbologia das “raízes”, quanto a nós, exercício imprescindível para a compreensão do pilar que sustenta o desenrolar da narrativa – as ideologias. Um aluno de cada vez foi escrever no quadro da sala de aula uma frase comparativa que estabelecesse uma relação de alguma identidade com este símbolo ascensional por excelência, tendo-se observado as seguintes respostas:

As raízes são como...

- as ideias na nossa cabeça.
- uma flor a nascer.
- a minha amizade e da Sofia Catarina.
- um feto a crescer.
- uma flor a crescer.

O professor/mediador encaminhou a análise das respostas dadas de forma a que, de modo simples mas claro, todas as crianças entendessem que o facto das suas raízes se localizarem, não nas profundezas da terra, mas no centro pensante do ser humano, se conectava, numa interligação perfeita, com as metástases cerebrais, chegando à importância das “ideias”, referidas por um

aluno: “As raízes são como as ideias na nossa cabeça”, frase que foi ampliada e exposta no placar da sala de aula.

A conseqüente alteração do nome de Tenório para Arbóreo acarreta manifestações de discernimento, de conhecimento e a emergência de uma nova individualidade que vai derrubar e embater com os princípios instaurados no grupo social onde a personagem se circunscreve.

Assim, o grupo/turma reescreveu, individualmente, um excerto do texto (actividade 1, Anexo IV) substituindo as palavras destacadas por outras que a elas estivessem associadas semanticamente, propiciando alterações textuais que pudessem reflectir também a alteração da identidade do “homem”, bastando, para tal, substituir a palavra “raiz” por “computador, máquina de escrever, teclado, livro, filme, papel”, tendo-se obtido as seguintes tipologias de produções textuais que destacamos :

Elemento provocador de mudança	Exemplos de produções textuais¹⁷⁰
Livro	Era uma vez um homem que tinha um livro na cabeça. No princípio era apenas um papel com linhas e letras . Depois os papéis começaram a crescer e as folhas a ganhar forma e uma posição mais direita . Era um livro grande , pujante e lindo . Chamava-se Tenório, mas, como tinha um livro na cabeça, passaram a chamá-lo por outro nome, mais engraçado e fácil de decorar: livrório .
Computador	Era uma vez um homem que tinha um computador na cabeça. No princípio era apenas um rato com uma disquete grande . Depois os sites começaram a teclar e a ganhar uma pen e uma internet mais para estudar . Era uma fotografia grande , pujante e grande .

¹⁷⁰ Embora esta actividade tenha sido realizada individualmente, dada a característica do exercício de reescrita que foi proposto fornecer registos bastante semelhantes na produção escrita, optamos por deixar aqui apenas um exemplo de cada categoria tratada.

	<p>Chamava-se Tenório, mas, como tinha um computador na cabeça, passaram a chamá-lo por outro nome, mais engraçado e fácil de decorar: computório.</p>
Teclado	<p>Era uma vez um homem que tinha um teclado na cabeça. No princípio era apenas um plástico com uma zona grande e interessante. Depois as teclas começaram a funcionar e a ganhar poder e umas letras mais para pensar. Era um teclado grande, pujante e poderoso.</p> <p>Chamava-se Tenório, mas, como tinha um teclado na cabeça, passaram a chamá-lo por outro nome, mais engraçado e fácil de decorar: teclório.</p>
Filme	<p>Era uma vez um homem que tinha um filme na cabeça. No princípio era apenas uma fita com uma parte fina e brilhante. Depois as imagens começaram a aparecer e a ganhar luz e umas vozes mais para falar. Era um filme triste, pujante e perigoso.</p> <p>Chamava-se Tenório, mas, como tinha um filme na cabeça, passaram a chamá-lo por outro nome, mais engraçado e fácil de decorar: filmório.</p>
Papel	<p>Era uma vez um homem que tinha um papel na cabeça. No princípio era apenas um papel com uma parte clara e amarelecida. Depois as linhas começaram a aparecer e a ganhar letras e umas palavras mais para ler. Era um papel grande, pujante e atento.</p> <p>Chamava-se Tenório, mas, como tinha um papel na cabeça, passaram a chamá-lo por outro nome, mais engraçado e fácil de decorar: papelório.</p>

Quadro 10 - Produções textuais

Como se pode analisar pelas produções textuais anteriores, a modificação do objecto colocado no espaço pensante da personagem, passa por uma zona de quase indiferença, aumentando o nível da sua importância à medida que se vai focalizando a atenção para aspectos de alguma estranheza, culminando, em todos os exemplos, com a modificação do nome e consequente tomada de consciência de si, tal como também é relatado na narrativa base desta experiência de leitura:

“O homem, quando o arbusto começou a ganhar forma no meio da sua cabeça, ficou assustado. Quem é que não ficava? Depois foi-se habituando. Quando o arbusto se transformou em árvore, passou a senti-la como coisa sua, como uma parte de si mesmo” (Letria, 2007c:5).

O exercício que acabámos de enunciar foi a estratégia encontrada para que todas as crianças participantes nesta experiência percepcionassem as consequências do assumir da “diferença” ideológica, uma vez que no exercício anterior “as raízes já tinham sido comparadas a certas ideias” e já se encontravam, por isso, a interpretar no plano da linguagem simbólica ou metafórica. Já Dewey (1910:176) defendia o “aprender fazendo”, enfatizando que “aprender no verdadeiro sentido da palavra, não corresponde a aprender coisas, mas os significados das coisas, e este processo envolve os usos de sinais ou linguagem no seu sentido genérico”.

Nesse sentido, foi proposto ao grupo/turma que detectasse a “imagem do espelho” (actividade 2, Anexo IV), ou seja, que destacasse do texto em estudo naquela sessão de leitura a expressão que pudesse substituir a ideia lançada pelas palavras dadas. Crianças, pássaros, rio, frutos, cheiro doce, frutos e ideias (Ilustr.26) mais não foram nesta experiência do que pontos de partida para introduzir a noção de transformação num Outro, na dinâmica de manipulação e análise textual que lhe estava subjacente. Quisemos asserir tal como Martins (2006a:43) que a “necessidade



Ilustração 26 - Ideias sobre as palavras dadas

de duplicação (...), a sua representação desdobrada, surge como um Eu das profundezas, que representa o arquétipo eterno da necessidade de haver outro para completar ou complementar”. Neste caso, o recurso a uma tipologia lexical presente no texto sustentou os pressupostos de síntese das ideias emergentes no contexto da metamorfose da personagem e, por outro lado, serviu como metáfora para a compreensão da ideia de “espelho” em contexto literário.

A actividade anterior, parecendo relativamente fácil exigiu que determinados factores estivessem presentes na dinâmica de grupo, nomeadamente, a capacidade de ler e de entender o registo escrito, a capacidade de identificar as zonas textuais que reflectissem o conteúdo da palavra seleccionada e a capacidade de transferir informação concreta (palavra/excerto) para âmbitos semântico-interpretativos de dimensões complexas, tal como o uso da metáfora “palavra/imagem no espelho”.

Esse trabalho ao nível da compreensão textual foi bastante importante para o sucesso da actividade seguinte em que foi solicitado aos alunos que escrevessem expressões (Ilustr. 27) de carácter ideológico, ou do universo das ideias, acerca da imagem retirada do livro em que Tenório “esperando que as águas estivessem calmas, viu nelas a sua imagem reflectida” (Letria, 2007c:6) e contempla, pela primeira vez, a sua metamorfose.



Ilustração 27 - Expressões de carácter ideológico

Antes de começar a actividade de grande/grupo, o professor/mediador escreveu a expressão do texto pronunciada por Tenório: “É engraçado, têm o mesmo gosto de certas ideias que me passam pela cabeça” (Letria, 2007c:8).

Esta actividade de interpretação textual centrou-se no desenvolvimento das percepções sinestésicas contempladas na expressão da personagem e as crianças, por semelhança, acrescentaram as seguintes expressões:

“As ideias...

1 – sabem a tristeza

2 – sabem a liberdade

- 3 – sabem a Amor
- 4 – sabem a Solidariedade
- 5 – sabem a Natureza
- 6 – sabem a Amizade

Pela análise das respostas obtidas verificou-se que os alunos centraram o exercício na enumeração de alguns valores, estados de espírito e o elemento Natureza, a nosso ver, com um significado genérico, englobando várias sinestésias, anexando tudo isto ao universo das ideias. Pela análise das respostas obtidas, parece haver um desvio ao pedido efectuado no exercício trabalhado, nomeadamente ao nível da parca delimitação da terminologia dos afectos, tais como a Amizade, o Amor e relativamente à identificação dos valores e dos estados de espírito, o que sugeriu algum trabalho de clarificação, tal como referem Garcia e Rovira (2007:25):

“la clarificación de los propios valores es un aspecto especialmente relevante. Y los es porque los valores son algo más que adhesiones a determinadas ideas. Los valores dan sentido a la manera de hacer y vivir de cada individuo, y lo orientan cuando tiene que enfrentarse a situaciones complejas”.

Nesta primeira fase deste Estudo de Caso a descodificação metafórica foi o primeiro passo para que os pequenos leitores começassem a perceber a linguagem simbólica de acesso a componentes de natureza ideológica determinantes para a compreensão da metamorfose, que se operou na personagem principal, a qual corporiza o ser pensante e reflexivo. Neste caso concreto, embora o papel do mediador tenha sido preponderante é o leitor “que como receptor final del mensaje, procesa la información, añadiendo y eliminando aquellos elementos que no encajen en su propio proceso cognitivo” (Sanchez y Yubero, 2004: 91) a maior parte das vezes, a nosso ver, por ainda não se encontrar devidamente habilitado a manipular os sentidos da linguagem estética, tal como parece ter acontecido nesta última actividade.

8.2. Descrição da segunda fase: o efeito das novas ideias

Neste momento da nossa análise sobre esta experiência de leitura, os leitores já ultrapassaram os factores de problematização que contornam a alteração ou a ausência do nome da personagem, mas não podemos deixar de referir o elemento que define o novo estatuto atribuído à personagem, que dada a sua natureza semântica, corrobora para que todos o vejam reagrupado e (re) identificado. Pareceu-nos, contudo, necessário incidir sobre a perspectiva transaccional em que *Tenório passa a Arbóreo* e, por isso, a nova personagem passa a conotar-se com o mundo natural ou biológico e a “dormir à sua própria sombra” (Letria, 2007c:8). Neste momento da narrativa mostrou-se importante que as crianças conseguissem estabelecer uma cadeia de relações semânticas, organizando uma teia sobre o conteúdo do excerto lido (Ilustr.28).

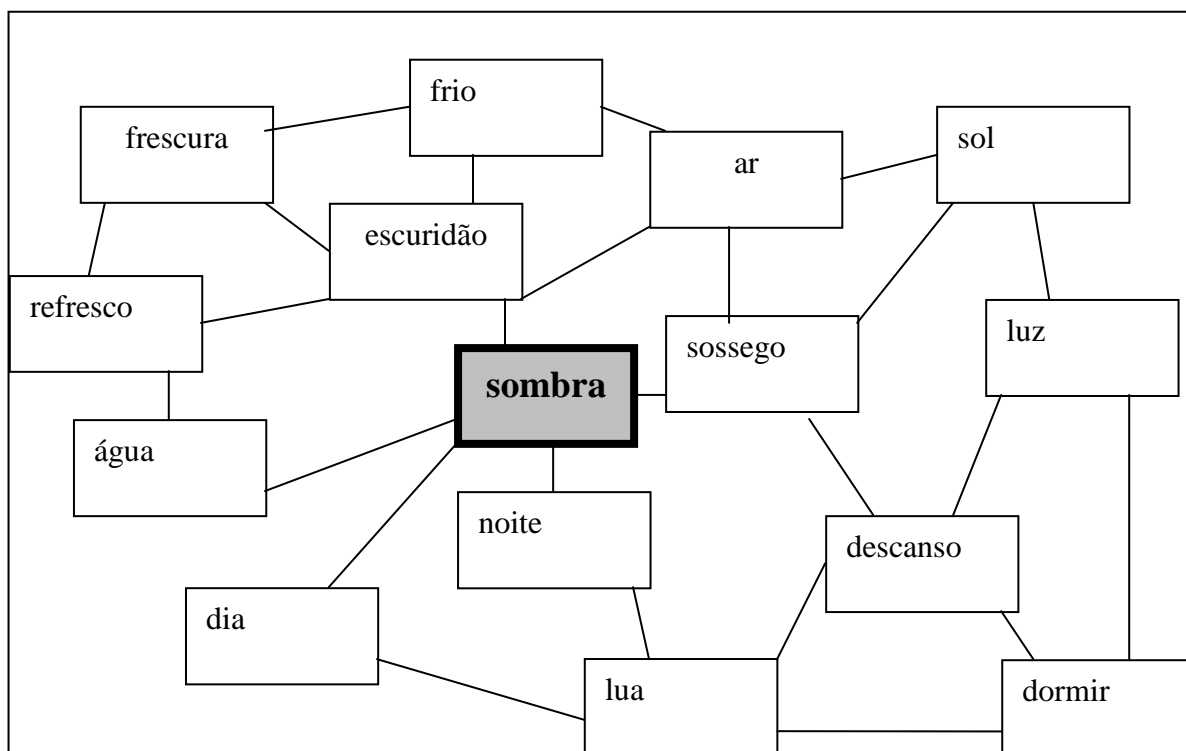


Ilustração 28 - Relações semânticas em torno da palavra sombra

A construção da teia semântica foi conduzida pelo professor/mediador e executada em grande grupo. Foram dadas às crianças apenas as palavras “sombra, descanso e frescura” e foi-lhes solicitado que organizassem um conjunto de palavras que se inter-relacionassem com o assumir de uma nova

personalidade por parte do homem que, nesta fase da narrativa, aceita a sua alteração e percepção as modificações que sofreu ao nível da plenitude dos seus sentidos. Registaram uma área lexical que se desenvolveu em três subníveis correspondentes às palavras oferecidas e mostraram alguns desvios do conteúdo textual para percepções do conhecimento do mundo da criança, nomeadamente observados nas palavras “refresco” que não ocupa nenhum lugar na hermenêutica em destaque.

Posteriormente, as palavras registadas serviram, ainda, para introduzir o trabalho sobre dicotomias a partir do exemplo luz/sombra. Este par aparentemente integrado num plano de contradição entre si, não foi uma aparência a transpor, nem nenhum princípio secreto a destacar. Surgiu como exercício para originar novas reflexões e jogos interpretativos com ambiguidades, segundo o modelo de greguerías¹⁷¹, ou seja, textos breves semelhantes a aforismos, que geralmente numa só frase expressam de forma originais pensamentos diversos.

O professor/mediador apresentou alguns modelos possíveis (actividade 3, Anexo IV) para que os alunos, em grande grupo, conseguissem escrever algumas frases neste formato que possui um funcionamento um pouco enviesado ao ter de anexar informações aparentemente contraditórias numa única definição, tal como veremos pelas frases obtidas (Ilustr.29).

O objectivo pretendido nesta actividade foi desenvolver a literacia crítica, propondo-se a inserção de palavras dicotómicas em frases que fossem capazes de configurar a transmissão de outras formas de exprimir

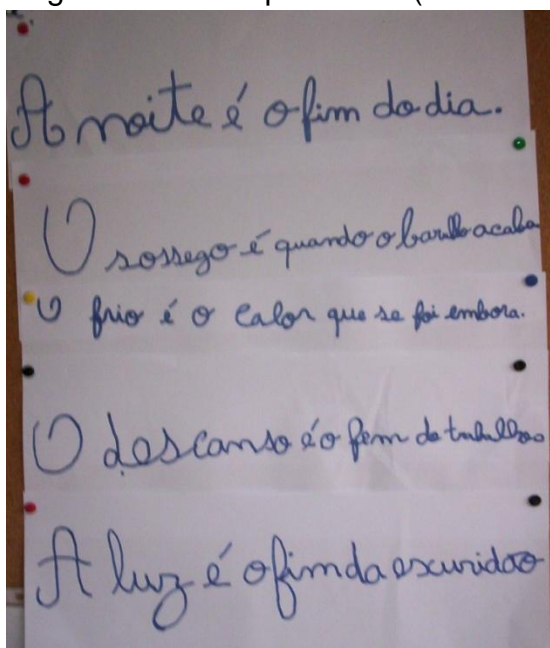


Ilustração 29 - Construção de greguerias

¹⁷¹ Esta tarefa foi inspirada nas “greguerias” de Ramón Gomez de la Serna. Foi o próprio autor quem definiu este género textual como o somatório de humorismo e de metáfora. José Jorge Letria inspirando-se nas mais de mil “greguerias” do referido autor também construiu em *Letras & Letrias* (2005b) uma colectânea destinada aos leitores mais jovens.

ideologicamente a dialéctica que estes pares lexicais encerram em termos de oposição semântica. Deste modo, todos os alunos puderam aceder a um maior controlo do conjunto dos factores intervenientes no processo de construção de significados. Tiveram de descodificar os códigos implícitos, de construir na sua mente a representação frásica dessas dicotomias, mobilizando estratégias do conhecimento do mundo pragmático e linguístico, expondo-os de forma harmoniosa, irónica, crítica e coesa, tal como mostramos seguidamente.

dicotomias	frases construídas
noite/dia	A noite é o fim do dia.
sossego/barulho	O sossego é quando o barulho acaba.
frio/calor	O frio é o calor que se foi embora.
descanso/trabalho	O descanso é o fim do trabalho.
água/seca	A água é a seca que partiu.
luz/escuridão	A luz é o fim da escuridão.

Quadro 11 - Frases construídas segundo o modelo de *greguerias*

A manipulação destes conteúdos que estiveram implicados nas actividades anteriores, quanto a nós e pela observação dos resultados obtidos na leitura/escrita, foram de extrema importância para integrar os leitores na hermenêutica da perseguição pela diferença ideológica que a narrativa propõe.

Até ao momento, as crianças envolvidas nesta experiência de leitura agiram sobre o conteúdo textual com uma forte mediação do professor da turma, sendo orientadas por uma prática colaborativa mediada pelo diálogo, na qual todos participaram e ajudaram a estabelecer os significados. Os alunos mais capazes foram importantíssimos para perguntar, guiar, responder, estabelecendo “pontes” entre as dificuldades que textos desta natureza implicam quando lidos por uma comunidade de leitores ainda pouco iniciados na literacia crítica e o desempenho do professor/mediador, *paedagogos* das estratégias capazes de promover a criação dos significados emergentes.

Foi neste contexto geral de aprendizagem da literacia das ideologias, caracterizado por uma construção de significados em torno da hermenêutica textual, que os alunos foram conduzidos à escrita individual de um texto poético

ou narrativo, usando o vocabulário com o qual contactaram nas actividades anteriores e deram um título ao trabalho. “Com efeito, a escrita mobiliza fenómenos de confronto de ideias, de cooperação e construção de opiniões imprescindíveis ao desenvolvimento da aprendizagem integrada e integradora” (Macedo & Silva, 2009:17-19). Assim, por proposta da turma, foi escolhido o lema “Pensamentos à sombra” e sobre ele foram desenvolvidas algumas construções escritas que reflectem, em dimensões diversas, a influência da leitura e das actividades que se realizaram anteriormente.

Como veremos nos exemplos que a seguir deixaremos registados e que foram desenvolvidos em trabalho de pares, embora haja uma espécie de balbúrdia de imagens nas construções poéticas e narrativas efectuadas pelos alunos, podemos encontrar também o registo de tópicos que se anexam às tarefas anteriormente realizadas pela turma.

Na construção A1, A2 e A3 há imagens de oposição que se reorganizam em anúncios do trabalho desenvolvido sobre dicotomias, ao passo que em A3 a imagem que emerge é a do homem aprisionado, mas com uma luz presente e vigilante, indiciadora, por isso, da presença da esperança.

Alunos	Género produzido	Pensamentos à sombra
A1	Poesia	Há sombra, há sossego O sossego é descanso. A noite tem a lua, A lua tem a luz. (...) Ao dormir temos o descanso De estar a trabalhar. O frio tem água fresca Que nos faz melhorar.
A2	Poesia	O sol é dia E a noite vem atrás Desliga a luz Porque vem a manhã. (...) Estou debaixo de uma árvore Com a sombra a bater

A2	Poesia	<p>Vem aí a frescura Que bate no céu do luar!</p> <p>Há o calor e o frio Que é o amor em descanso Que bate no coração Cheio de alegria e fantasia.</p> <p>A lua dorme no luar Com a chuva a bater Fica assustada com o sonho Que vai ter.</p> <p>Foi alegria Com todos os pensamentos Que pensamos a dormir.</p>
A3	Poesia	<p>Sombra no ar Com a luz A dormir No sol frio. (...) Escuridão nas masmorras Noite triste Com uma luz a brilhar.</p> <p>O Verão era quente O rio fresco O homem triste E a sua luz a iluminar.</p>
A3	Poesia	<p>Veio a luz E disse: - Não fiques triste.</p>
		<p>No dia nasce a noite E a luz da lua.</p>

A4	Poesia	<p>Todas as pessoas Dormem para terem sossego E sonhos bons. Amanhã vai ser um dia de trabalho. Na sombra é um sossego Um descanso para adormecer E desejos para sonhar. E ao adormecer, Boa noite para dormir No ar, a sonhar.</p>
A5	Narrativo	<p>Um dia de sol um homem estava a passear e a poupar a cabeça e então encontrou uma luz. No dia seguinte ele foi passear e o tempo estava frio. Ele estava com sede e queria ir a um bar. Pediu uma água. Essa água estava fresca. Ele gostava de brincar com a sombra. Conclusão: eu dava a água e a comida aos que não têm nada.</p>
A6	Narrativo	<p>Um dia um pensamento estava debaixo de uma árvore num sossego descansado, a dormir. Quando chegou a noite apareceu a D. Lua e ficou a escuridão. De dia apareceu o senhor Sol e foi para debaixo de uma árvore a refrescar com o ar e o frio. A água estava quase seca. Eu seria luz e vento. A luz para viver e o vento para refrescar.</p>
A7	Narrativo	<p>Arbóreo dormia à sua sombra, à frescura do ar e da Lua. À noite a escuridão voltava e de dia vinha o Sol e a água ficava à frescura do vento.</p>
A7	Narrativo	<p>O sossego é bom quando o barulho acaba e vem a lua para nos embalar e adormecer. O trabalho é quando a noite acaba e passa a vir a escuridão e o vento. A Lua vem-nos embalar e aconchegar.</p>
		<p>Era uma vez um homem que tinha uma árvore</p>

A8	Narrativo	na cabeça. Ele foi ao rio e viu a sua sombra e veio uma corrente de ar. Depois foi dormir, ficou escuridão, veio o Sol. A gente não gostava dele, não precisava das outras árvores. Ele tinha a sua árvore.
A9	Narrativo	Era uma vez uma sombra que quando começava a escurecer fazia formas de palhaços. E todas as pessoas estavam sempre à gargalhada. No dia seguinte o Sol era tanto que a sombra não conseguia ter a escuridão de que necessitava. Até que a noite caiu e as pessoas ficaram muito contentes. Eles foram descansar e aproveitar para dormir. Eles tiveram um sonho – que a sombra desapareceu. Depois acordaram e viram que era apenas um sonho. E assim continuaram sempre a rir e viveram todos muito felizes.
A10	Narrativo	A sombra é muito má. Ela fazia chorar os meninos, batia neles. Os meninos não gostavam dela, nem ela deles. As crianças fugiam de medo. Um dia a sombra decidiu ser amiga de toda a gente. Falou com as crianças. As crianças ficaram contentes e decidiram ser amigas da sombra. A partir desse dia, a sombra e as crianças brincaram felizes.

Quadro 12 - Textos produzidos pelas crianças sob o tema adoptado por eles em grande/grupo: “Pensamentos à sombra”

Nos exemplos representados podemos observar também que há uma tentativa de “jogo” entre as palavras, uma iniciação à metáfora, a outras formas simbólicas de exprimir emoções, sentimentos e sentidos críticos de realidades apreendidas após a leitura efectuada. Verifica-se que quase todas as produções narrativas evidenciam muita dificuldade em exprimir elementos de

natureza subjectiva de forma coesa e relacionados com a tarefa proposta: “Pensamentos à sombra”. Os textos A5 e A6, de forma inesperada, pessoalizam-se no eu da enunciação como se as margens entre o Outro e o Eu fossem indiferenciadas. De facto, os textos parecem ter sido construídos com base em fragmentos de pensamentos, no geral associados a uma carga de negatividade que os alunos associaram ao campo semântico de “sombra”. O texto A9, no início, personifica a sombra vestindo-a de uma roupagem de agressividade para com as crianças que, devido a factores omitidos no texto, decide mudar de atitude e estabelecer amizade com elas, havendo a projecção de uma alegria mútua. Apenas o texto A9 evidencia uma sombra que adquire um formato divertido, fazendo rir as pessoas ao surgir como palhaços. No entanto, por intervenção de um sonho é eliminada, ficando as pessoas conscientes de que tudo se passou nesse universo dos sonhos e continuaram todos a viver felizes. A simbologia da sombra parece ter sido anexada à ideia de espaço de tranquilidade, de interioridade e de protecção tal como os grupos A6 e A4 puderam traduzir nas suas produções textuais.

As crianças que produziram o texto A6 evidenciam também a influência das tarefas de leitura anteriores, centrando-se na personagem e na abordagem às dicotomias que favorecem a construção de alguma ambiguidade textual.

Neste exercício, os alunos, por opção de grupo, desviaram-se da escrita formalizada, subordinada à “realidade”, à lógica da linguagem demonstrativa. Pelo contrário, juntaram-se a um pressuposto de abstracção onde o jogo da ambiguidade e as tentativas de experimentar componentes expressivas e emotivas com vestígios ideológicos foram uma tentativa de exprimirem que a leitura os tocou de diferentes maneiras e de descobrirem “a sua gramática e criar[em]” (Camps, 2005).

8.2.1. Percepcionar o poder e as consequências das ideologias

Tal como já referimos anteriormente, a temática que se enquadra na narrativa que serviu de suporte a este Estudo de Caso é, normalmente, focalizada para alunos mais velhos, leitores mais experientes ou já iniciados na análise das subtilidades ou linguagem metafórica com que surge representada nos textos literários. No caso desta experiência de leitura para que as crianças

pudessem aceder mais facilmente aos significados metafóricos, o professor/mediador teve de incluir muitas vezes actividades lúdico-expressivas que corroborassem para a integração na hermenêutica do poder simbólico das ideologias. Assim, como exemplo do que estamos a referir, a actividade 4 (Anexo IV) centrou-se, numa primeira fase, na representação teatral efectuada por um grupo de alunos, a quem foi distribuído o texto antecipadamente. A montagem deste cenário ajudou a captar a atenção dos leitores e a transportá-los para a acção do texto em que descreve e anuncia que Arbóreo começava a ser vítima de perseguição devido às suas diferenças físicas, as quais causavam perturbação aos governadores do território onde vivia.



Ilustração 32 – Diamante no olho



Ilustração 31 – A árvore na cabeça



Ilustração 30 – Castelo no nariz

Arbóreo, configurando-se diferente, é a metáfora daquilo que se desapropriou da sua identidade, mas que se constitui numa força suficientemente capaz de fazer desaparecer “*numerosos processos de crenças, de ficções*” (Wunenburger, 2003b:247) em que essa sociedade se instalou e se unificou. É por esse motivo que o “*inquiridor*” (Letria, 2007c:8) de *Arbóreo*, considerando-o sujeito propiciador de transgressões, porque à sua “*sombra (...) costumam reunir-se os que conspiram contra os (...) governantes*” (Letria, 2007c:8), considera que a pequenez da sombra que mal chega para abrigar a personagem é a semente da conspiração que é preciso abater.

Com base no que acabámos de ler, as ilustrações 30, 31 e 32 mostram uma estratégia de representação das diferenças físicas que exigiam autorização para se poderem ostentar. Uma árvore na cabeça (Ilustr. 31), um castelo no nariz (Ilustr. 32) ou um diamante no olho (Ilustr. 30) foram os símbolos representados por três alunos para que os leitores/observadores

pudessem reflectir sobre a dificuldade que encontravam todos aqueles que evidenciavam ser diferentes perante os representantes do poder, na sociedade ficcionalizada.

O professor/mediador, neste momento do desenvolvimento do trabalho, entendeu ajudar os seus alunos a adaptar o texto narrativo num texto de teatro¹⁷², possibilitando, assim, a sua representação em palco. Os textos que transcrevemos seguidamente resultaram de trabalhos realizados em grupos (G1, G2...) de cinco elementos com a finalidade de, no final, poderem ser mimados pelos intervenientes.

	Título
	Arbóreo preso e interrogado
Texto G1	<p>Narrador: Na cidade, os governantes não gostavam que Arbóreo tivesse uma árvore na cabeça. Ele recebeu uma visita de soldados e levaram-no ao palácio do governador.</p> <p>Quando chegaram ao palácio, os soldados disseram ao governador:</p> <p>Soldados: Está aqui o homem.</p> <p>Narrador: O governador examinou a árvore e perguntou a Arbóreo:</p> <p>Governador: Como te apareceu uma árvore na cabeça?</p> <p>Arbóreo: Isso queria eu saber!</p> <p>Narrador: Arbóreo responde com a voz entaramelada. Arbóreo nunca tinha estado em apuros daqueles. O governador estava sempre a fazer perguntas e Arbóreo não conseguia responder a essas perguntas.</p> <p>Um dia Arbóreo estava na sua bela sombra e adormeceu. Teve um</p>

¹⁷² Ao analisarmos os textos apresentados temos de ter em consideração a idade dos leitores e algumas componentes de textualização teatral que ainda não foram alvo de ensino/aprendizagem. Notamos que as componentes mais relevantes se centram no narrador e que as falas das personagens são muito reduzidas em relação ao primeiro. Registamos, ainda, a ausência das didascálias que poderiam fornecer esclarecimentos quanto ao comportamento das personagens em actuação. Este exercício, no entanto, é a porta de acesso ao texto para representação, dando margens para a criatividade daqueles que, embora ainda estivessem pouco habilitados a esta tipologia de texto, conseguiram mimar o essencial: a questão da perseguição ideológica.

	<p>sonho. Depois os soldados andavam pela floresta onde ele estava a dormir e disseram:</p> <p>Soldados: Que sonho estavas tu a ter?</p> <p>Arbóreo: Isso queria eu saber.</p> <p>Narrador: Os soldados levaram Arbóreo para o palácio e o governador, zangado, disse:</p> <p>Governador: Diz-me lá que sonho tiveste.</p> <p>Arbóreo: Eu não sei, porque eu não tive nenhum sonho.</p> <p>Narrador: Ao final do dia, Arbóreo saiu do palácio e quando já se sentiu no ar da Natureza, sentiu-se feliz e, ao mesmo tempo, um pouco triste por ter estado no palácio, preso”.</p>
	Arbóreo, o prisioneiro
Texto G2	<p>Narrador: Certo dia o governador da cidade descobriu que Arbóreo tinha certas ideias na cabeça. E mandou um guarda ir buscá-lo para o levar ao palácio.</p> <p>Chefe: Então, Arbóreo, como foi que te apareceu essa árvore na cabeça (perguntou o chefe dos guardas).</p> <p>Arbóreo: Isso queria eu saber (disse Arbóreo com a voz entaramelada).</p> <p>Chefe: Diz-se que à tua sombra costumam reunir-se os que conspiram contra os nossos governantes.</p> <p>Arbóreo: Como? A minha sombra só chega para mim, não chega para mais ninguém.</p> <p>Chefe: Mas as pessoas dizem que a tua sombra chega para muita gente.</p> <p>Arbóreo: Isso é mentira.</p> <p>Chefe: Ó soldado, o que vamos fazer a Arbóreo?</p> <p>Soldado: Libertá-lo.</p> <p>Narrador: Então Arbóreo foi libertado e ficou feliz, mas também ficou triste por ter sido preso sem razão.</p> <p>.</p>
	O homem que tinha uma árvore na cabeça
	<p>Narrador: Certo dia, um grupo de soldados foi chamado pelo governante Pedro Manuel ao seu castelo. Arbóreo não entendeu porque foi chamado ao senhor governador. Mas lá foi a seu tempo</p>

<p>Texto G3</p>	<p>ao castelo.</p> <p>Quando entrou o governador perguntou:</p> <p>Governador: Senhor Arbóreo, porque é que tem uma árvore na cabeça?</p> <p>Arbóreo: Isso, meu caro governador, gostava eu de saber, porque isto cresceu-me da noite para o dia.</p> <p>Narrador: Então o governador Pedro Manuel estranhou por o Arbóreo não falar com pessoas importantes da cidade sobre as ideias que a sua árvore tinha.</p> <p>Soldados: Senhor governador, desculpe por nos metermos no seu interrogatório a Arbóreo, mas como as pessoas não estão acostumadas a falar com árvores não há nenhum problema.</p> <p>Governador: Nisso, meus caros soldados, vocês têm razão. Se as pessoas não costumam falar com árvores não há nenhum problema.</p> <p>Senhor Arbóreo vai ser libertado mas, mas vai ficar em vigilância para não ser de novo interrogado porque, se não, fica preso por algum tempo.</p> <p>Arbóreo: Mas porquê? Eu não vou fazer nenhuma asneiras!...</p> <p>Governador: Tem de ser assim. Durante dois meses, se você não fizer nenhuma asneiras, paramos de o vigiar. Pode ser, Senhor Arbóreo?</p> <p>Arbóreo: Sim, concordo.</p> <p>Narrador: O Arbóreo ficou contente por ser solto e feliz; mas também estava triste por ser preso sem fazer absolutamente nada. Talvez por isso o sol que envolvia a cidade lhe pareceu pálido e envergonhado, num trapézio de nuvens pequeninas, lá em cima no meio do grande azul da tarde.</p>
	<p>O inspector</p>
	<p>Narrador: Numa cidade com muitos governantes, Arbóreo não se sentia à vontade porque tinha uma árvore na cabeça. Mais tarde, Arbóreo estava a dormir a sua sesta à sua própria sombra e chegou um rapaz a dizer-lhe que tinha de ir ao palácio. Arbóreo foi. Chegou ao palácio e, passado um bocado, os guardas chamaram-</p>

<p>Texto G4</p>	<p>no para ser interrogado. Então entrou Arbóreo. E logo disse o inspector:</p> <p>Inspector: Como está?</p> <p>Arbóreo: Bem.</p> <p>Inspector: Vou-lhe fazer algumas perguntas. Quando começou a nascer essa árvore?</p> <p>Arbóreo: Não sei, só me lembro de quando acordei sentir mais actividade mas o sol não brilhava tanto como nos outros dias. Eu não tinha uma árvore na cabeça, mas agora tenho uma árvore com pensamentos bons e as pessoas da cidade têm pensamentos maus. Podem gozar à vontade, não me importo, [essas] não são pessoas boas.</p>
-----------------	--

Quadro 13 - Adaptação do texto narrativo a texto de teatro para ser encenado

Não se pretendeu com esta produção textual fazer a avaliação da mestria que cada grupo usou na transformação do género de texto, mas na organização das ideias narrativamente expostas para serem observadas no palco da sala de aula.

Todas as produções incutem ao narrador um papel preponderante no domínio das acções executadas pelas outras personagens envolvidas. Estas, em todos os casos observados, foram bem seleccionadas e interagiram no sentido de apurarem responsabilidades a Arbóreo pelo perigo que representava para os outros.

O nome da personagem que tem a função de inquirir e de, posteriormente, ditar uma sentença diverge de texto para texto, assumindo, no entanto, um estatuto pelo nível de desempenho igual, em todas: é *governador* (G1e G3), *chefe* (G2) e *inspector* (G4).

Em G1, G2 e G3 aparecem também os soldados a desempenhar um papel de apoio ao poder instaurado e que surge textualmente na figura do governador. São executores (“Está aqui o homem!” (G1)) das ordens superiores, mas em G3 intrometem-se no julgamento, dando também a sua perspectiva no juízo a fazer a Arbóreo: “Senhor governador, desculpe por nos metermos no seu interrogatório a Arbóreo, mas como as pessoas não estão acostumadas a falar com árvores não há nenhum problema”, obtendo a

concordância do superior: “Nisso, meus caros soldados, vocês têm razão. Se as pessoas não costumam falar com árvores não há nenhum problema” (G3).

É de destacar em G3 a importância que as crianças dão ao tipo de interação que o acusado estabelece com as outras pessoas. Se ele [Arbóreo] não falasse com pessoas importantes da cidade sobre as ideias que a sua árvore tinha então podia ser absolvido, porque não oferecia perigo. Aqui mostraram ter adquirida a importância que dão à comunicação interpessoal e, implicitamente, reconheceram que na fala veiculam sentidos afectivos, emotivos potencialmente geradores de diversas transformações ideológicas.

A acusação centrada em factores ideológicos foi apontada por todos os grupos como a causa da perseguição encetada. Por outro lado a perseguição da personagem foi entendida por todos os grupos como marcante, pois mesmo após a sua libertação, o sentimento de tristeza apoderou-se dela, facto que foi referido em todos os trabalhos, especialmente pelo G3 ao afirmar que “[Arbóreo] estava triste por ser preso sem fazer absolutamente nada. Talvez por isso o sol que envolvia a cidade lhe pareceu pálido e envergonhado, num trapézio de nuvens pequeninas, lá em cima no meio do grande azul da tarde”.

Ao analisarmos estes registos escritos, sobressai a parca defesa de Arbóreo, o que nos parece adequado aos conhecimentos do mundo das crianças.

Após a leitura e a representação teatral efectuada pelos alunos, o professor/mediador analisou com o grande/grupo o valor simbólico de cada elemento representado e prosseguiu a tarefa de compreensão textual, consolidando o valor simbólico das seguintes expressões:

Ter uma árvore na cabeça...

Ter um diamante no olho...

Ter um castelo no nariz...

Finda esta tarefa de compreensão das expressões presentes no texto, todo o grupo escreveu um “poema em leque”¹⁷³ (Ilustr.33) subordinado ao tema “Ser homem com uma árvore na cabeça”. Este foi o ponto de partida para nos

¹⁷³ Este tipo de escrita tem este nome devido ao seu formato final que surge em forma de leque. É um tipo de texto elaborado com expressões individuais sobre determinado assunto que se vão escondendo na dobra de uma folha grande. Cada criança que escreve não tem acesso ao que escreveu o colega anterior. A partir da proposta de trabalho todos os alunos escrevem a sua expressão que, depois de desdobrado o papel que vai percorrendo a sala, se configura no aspecto de um texto colectivo.

dar os indícios de que quase todos os leitores envolvidos o associavam à ideia de ser livre, forte, solidário, inteligente, verdadeiro, trabalhador...

No entanto, um dos leitores considerou que era “ser prisioneiro”, colocando-se mais no plano das consequências do uso da sua liberdade do que na definição da sua condição de homem pensante.

De forma similar foi pedido o mesmo exercício sobre o mote “Ser homem com um castelo no nariz é ...”

- ... poder ter força.
- ... ser um homem poderoso.
- ... poder fazer o que quiser.
- ... ser um grande homem.
- ... poder ser valente.
- ... poder ser um homem que manda.
- ... poder mandar em alguém.
- ... é ser capitão.
- ... é fazer o que quiser.
- ... é ter o poder na sua mão.

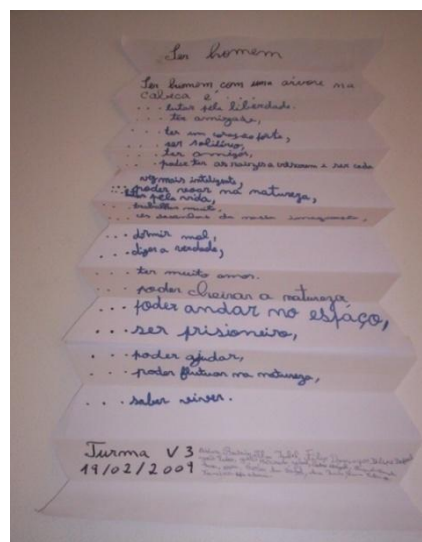


Ilustração 33 - Poema em leque

Pela análise das respostas obtidas a este último exercício percebemos que as crianças associaram o “castelo no nariz” a diversas relações de poder e de domínio. De facto, podemos sublinhar neste momento, analisando os registos elaborados pelos alunos, que eles perceberam o valor simbólico associado a cada expressão em estudo. Sem dúvida “que las cosas (...) espresan y reflejan un aspecto de lo ideal, y que poseerían un valor grande o pequeno según el ideal que encarnen y según lo que de él oculten” (Durkheim, 2000:172). Concretamente, se o castelo foi associado ao poder e a árvore a factores emocionais, intelectuais e atitudinais, o diamante no olho teria assumido uma configuração de observação do mundo circundante, mas sobre ele não foi elaborada nenhuma produção escrita por ter ficado claro, durante a leitura, a compreensão do seu significado.

Como pensámos que os alunos teriam dificuldade em aceder com facilidade ao simbolismo oferecido pelo texto em análise, achamos pertinente que conseguissem extrair as palavras associadas à ideia de conspiração,

perigo e defesa para tomarem contacto com a semântica das consequências das diferenças ideológicas.

De facto, pelas reacções às actividades efectuadas, a percepção do estigma que pairava sobre a personagem Arbóreo deixou indícios de ter ficado clara nos leitores, principalmente pela análise que podemos efectuar aos relatos dos alunos sobre a actividade 5 (Anexo IV), ou seja, sobre as expressões negativas que foram levados a imaginar que teriam sido formuladas pelos outros ao depararem-se com a diferença da personagem:

1. O Arbóreo tem a cabeça verde! Eh, eh, eh...
2. Feio, maluco, gordo, totó!
3. Olha aquele! Com troncos na cabeça!
4. Olha quem ali vai?! É um trágico homem.
5. Saiam da beira dele, porque é esquisito e diferente de todos nós.
6. Fugam! Aquele homem deve ser perigoso!
7. Fugam, que o Arbóreo é maluco da cabeça!
8. O Arbóreo tem uma árvore na cabeça!
9. Olha quem vem aí! Está todo sujo.
10. Cuidado! Olhem uma árvore mágica com mãos e pernas!
11. Cuidado! O Arbóreo tem uma árvore na cabeça.
12. Olhem, aquele está todo maluco!
13. Eh, eh, eh! O Arbóreo é teté da cabeça!
14. O Arbóreo é totó! Ah, ah, ah! Que gordo e feio!

Sem dúvida que expor os leitores a estes exercícios é dar-lhes a entender a corporização de um rosto colectivo que, perante a diferença, julga e marginaliza, rotula e faz escárnio. É trabalhar, por oposição, os valores do direito à diferença que cada ser humano tem consagrado e que dele deve tomar consciência, desde muito cedo.

Assumimos, como fundamento para justificar o exercício anterior, que a intencionalidade da prática pedagógica - também deve consignar a formação ético-moral dos alunos. Gil Calvo (1996: 45-46) refere que

Expressão negativa	Palavra Mágica¹⁷⁴	Alteração
Sinto-me só!	Boneca	Brinca comigo às casinhas.
Oh, não tenho amigos!	Caderno	Vamos estudar juntos.
Não sabes nada!	Caneta	Vamos escrever um texto.
Ninguém gosta de mim!	Filme	Vamos ver um filme juntos.
Não conheço nada!	Livro	Vou ler.
Não tenho brinquedos!	Boneca	Vou dormir com a boneca.
Não vejo ninguém!	Amigos	Já tenho amigos.
Não tenho ninguém!	Gorila	Sou muito forte.
Não tenho pais!	Irmãos	Já tenho família.
Estou só!	Chimpanzé	Vamos saltar de árvore em árvore.

Quadro 14 - Quadro de explicitação das transformações operadas por uma “Palavra mágica”

“la opinión pública es el escenario de la obscenidad: puro circo donde hasta lo más escandaloso debe ser mostrado, sin que quede nada oculto por revelar (...). [L]o verdaderamente importante queda oculto y sólo puede ser adivinado entre líneas, pues lo que finge mostrarse no es más que una parábola que sólo puede aludir indirectamente al misterioso secreto que late en su fondo”.

As crianças envolvidas neste Estudo de Caso reagiram com entusiasmo à actividade descrita, produzindo com facilidade os enunciados orais que lhes foram solicitados e dos quais deixamos os registos. Posteriormente, o professor/mediador alertou para a problemática que estava em causa e para a necessidade de promover a mudança do rumo das coisas, podendo alterar-se com uma “palavra mágica” (Quadro 14) as frases produzidas no sentido da positividade, em que o olhar sobre o outro se efectue na direcção da solidariedade e da ajuda pessoal, principalmente quando é possuidor de uma diferença física ou psicológica. Mediando estas linhas de reflexão propôs o preenchimento de uma tabela, em pequenos grupos de quatro elementos, que,

¹⁷⁴ Esta actividade socorreu-se dos conhecimentos intertextuais dos textos do Maravilhoso em que as “palavras mágicas” executam metamorfoses diversas, segundo a vontade de quem delas é detentor.

iniciando por uma frase de conteúdo negativista, por intermédio da “palavra mágica”, processasse a alteração do seu conteúdo semântico-interpretativo.

Esta actividade que se desenvolveu em tarefa de grande grupo teve como centro aglutinador a ideia de que cada homem, cada criança ainda em crescimento, aglutina dentro do seu espírito um pequeno universo cujo centro é ele e em torno do qual giram as suas ideias e as suas opiniões. A introdução de um elemento novo do foro semântico-linguístico teve como finalidade ser um prisma através do qual o leitor modificasse o seu ponto de vista, partindo do egocentrismo para a ideia de alteridade onde também pode participar numa dinâmica de mudança de atitude perante a situação inicial. De certo modo, a emancipação da “ideologia reside aqui en el auto-análisis existencial” (Geiger, 2000:199).

8.2.2. A identificação ideológica com o Outro

A identidade que se reflecte no desenvolvimento da alteridade, apreendida a partir de uma característica observada no Outro, consubstancia-se na narrativa em que se baseou esta experiência de leitura na amizade entre Arbóreo, o ser transformado, e Kepler – o astrónomo (Letria,2007c:14), “pessoa de ciência” (Letria,2007c:14), tal como se percebe no excerto que a seguir transcrevemos:

“Ao mesmo tempo que os ramos que lhe cresciam na cabeça, arqueando-se e caindo em toda a volta do seu corpo, vergados ao peso dos frutos, das folhas e dos pássaros que neles procuravam abrigo, Arbóreo percebia que as ideias de Kepler também não paravam de crescer e de se iluminar, como se tivessem luz própria.

O astrónomo fez dele seu confidente, porque, sabendo-o amigo das estrelas, podia confiar nele e revelar-lhe muitos dos seus projectos e segredos” (Letria, 2007c:20).

Assistimos, assim, a uma reciprocidade em que o “Outro (...) podendo situar-se, ideológica e pragmaticamente, nas periferias ou interstícios simbólicos de um mundo possível (...), emerge e, manifestando-se polifonicamente, exhibe a sua subjectividade, estimulando o leitor a interrogar o

texto e, por via dele, o próprio metassistema social que nele se reflecte mediatamente” (Azevedo, 2004: 6-7).

Com efeito, achou-se oportuno desenvolver a compreensão do conteúdo textual a que se refere a actividade 6 (Anexo IV), dando aos alunos oportunidade de desenvolverem entre si práticas de leitura em que a distribuição de tarefas dentro do grupo visasse buscar no trabalho desenvolvido por cada elemento uma visão unificadora, global. Falamos, deste modo, da leitura realizada em “Círculos de Leitura”¹⁷⁵ (Ilustr. 34). A escolha desta modalidade de leitura centrou-se na observação da sua importância no desempenho da compreensão leitora dos sujeitos de análise, numa prática estruturada na dinâmica da competência e prática de leitura individual. Por outro lado, olhando para experiências anteriores, sabia-se que este grupo tinha o domínio cognitivo e processual desta metodologia de leitura.

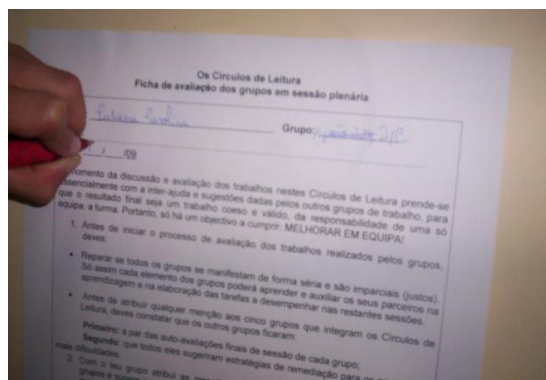


Ilustração 34 - Ficha Círculos de Leitura

Para tal, o professor/mediador distribuiu a cada grupo de alunos um envelope com a categorização que se pretendia aprofundar em termos das linhas ideológicas mais preponderantes do excerto que relatava a amizade entre Arbóreo e Kepler. Definidos os critérios¹⁷⁶ subjacentes à organização do trabalho, procedeu-se ao preenchimento da “Ficha de organização do Grupo” (Ilustr.35).

¹⁷⁵ A modalidade de leitura em Círculos de Leitura prevê a organização da aula em pequenos grupos de trabalho de alunos em que se dá o livro (ou os livros, os excertos ou os capítulos) a ler e a ser discutido. Isto permite aos “alunos criar uma relação pessoal com o texto literário [e] saliente-se que o contacto directo e, simultaneamente, mediado por pares com o manancial de valores de natureza social, histórica, ética, política, linguística presente nos textos constituirá um modo de construção do conhecimento sócio-construtivista” (Sousa, 2007:54-55). Sublinhamos também que, neste momento dos nossos trabalhos, a leitura efectuada por Círculos de Leitura já era praticada pelo grupo/turma envolvido na experiência e que, por isso, todos os alunos já estavam familiarizados com os papéis desempenhados por cada leitor.

¹⁷⁶ Estes incidiram, sobretudo, na identificação das zonas textuais de enquadramento, a justificação da sua selecção, a síntese numa palavra-chave e a apresentação do trabalho em sessão de grande/grupo através de uma estratégia diversificada (cartaz, teatro, ilustração...)

Ficha da organização do grupo

Livro: *O homem que tinha uma serra na cabeça*
 Círculo de leitura, sessão nº: 1; capítulo -; pp. a ler: 18 /
 Data: 23/04/09

"Animador de discussão"	<i>Diana Catarina</i>
"Senhor dos excertos"	<i>Francisco</i>
"Senhor das ligações"	<i>João Ricardo</i>
"Senhor do essencial"	<i>João</i>
"Mágico das palavras"	<i>Barbara</i>

SOUSA, Ofília (2007). «O Texto Literário na Escola: uma outra abordagem – Círculos de Leitura». In AZEVEDO, Fernando (coord.) *Formar Leitores*, p. 64 (Ficha adaptada).

Ilustração 35 - Ficha de organização do grupo

Depois, cada elemento de cada grupo assumiu o papel de “Senhor das ligações”¹⁷⁷, de “Mágico das Palavras”¹⁷⁸, de “Animador da Discussão”¹⁷⁹, de “Senhor dos Excertos”¹⁸⁰ e o “Senhor do Essencial”¹⁸¹, organizando o trabalho segundo a proposta retirada do envelope previamente distribuído ao grupo sobre: *Tycho Brahe; Astrónomos e Poetas; Amigos: Arbóreo e Kepler; O Exílio*, isto é, os conteúdos emergentes do excerto em análise.

Assim, em cada grupo, cada aluno, executando a sua função, foi preenchendo as fichas correspondentes à sua tarefa, tal como tentaremos exemplificar com os exemplos das fichas que se seguem e que reproduzem os trabalhos elaborados individualmente. Estes, no final, foram apresentados em sessão de pequeno/grupo, discutidos, expostos e/ou comentados por todos e, finalmente, apresentados em sessão plenária de grande/grupo.

Esta modalidade de leitura exigiu um trabalho prévio de integração e de muita explicitação das tarefas individuais e grupais que a ela se associavam.

¹⁷⁷ Este elemento teve como função encontrar as ligações do texto com a vida pessoal, a escola, o que se passa no mundo ou numa dada época.

¹⁷⁸ O Mágico das Palavras escolheu algumas palavras particularmente importantes para a leitura do excerto em estudo e para o desenvolvimento da acção do protagonista.

¹⁷⁹ Este elemento preparou uma lista de perguntas que o seu grupo mostrou vontade em discutir acerca do texto em análise.

¹⁸⁰ O papel deste elemento foi o de escolher algumas passagens do texto que o grupo mostrou vontade de ouvir ler em voz alta.

¹⁸¹ A tarefa deste elemento foi a de procurar fazer uma breve síntese do excerto seleccionado, assinalando os momentos mais importantes da leitura.

Todos os alunos, embora no início tivessem assumido as tarefas que lhes foram atribuídas como um jogo, cedo perceberam que o seu contributo particular serviria para o reforço da coesão do grupo a que pertenciam. Dadas as suas idades, assumiram o desempenho dos seus papéis como se fosse uma componente de natureza individual até percepcionarem a importância do seu trabalho no grupo/turma.

“A reflexão partilhada sobre a experiência da leitura pode promover um tipo de aprendizagem que, partindo do confronto de pontos de vista, leve à formulação da perspectiva individual, conduzindo a uma compreensão inclusiva e integradora das perspectivas em presença, constituindo-se, assim, como uma oportunidade de crescimento do indivíduo” (Sousa, 2007:55).

Os Círculos de Leitura

Ficha do “Senhor das Ligações”

Nome: Aluno(a) A

Livro: O Homem que tinha uma árvore na cabeça

pp. 18-23

Data: 27/04/09

- **O teu papel é o de encontrar as ligações entre os assuntos, afirmações, etc., que se encontram no capítulo que estás a ler e a vida real. Deves procurar ligações com a tua vida pessoal; com a escola; com o que se passa no mundo ou numa época. Podes ainda estabelecer ligações com os livros que tratem do mesmo assunto, com histórias que conheces.**

Tycho Brahe vivia exilado porque ele estava mais avançado dos estudos. Em Portugal antes do 25 de Abril algumas pessoas tiveram de sair do país [por causa das ideias diferentes que tinham].

Num recanto abrigado do jardim, Arbóreo dormiu. Mas em minha casa eu durmo na cama.

Era um homem rico, solitário e estranho. [Também] antes do 25 de Abril, em Vila Real, havia pessoas muito tristes e pobres.

Se somos capazes de decifrar mistérios. Em vários países existiam detectives capazes de decifrar mistérios.

A astronomia é uma ciência. Nas escolas há ciências com professoras.

Kepler preparava-se para publicar um livro. Em Portugal existem vários autores que publicam livros, como Maria Alberta Menéres.

Ilustração 36 - Exemplo de registo do “Senhor das ligações”

Os Círculos de Leitura

Ficha do “Mágico das Palavras”

Nome: Aluno(a) B

Livro: O Homem que tinha uma árvore na cabeça

pp. 18-23

Data: 27/04/09

- **O teu papel é escolher algumas palavras particularmente importantes para a leitura deste excerto. Elas podem aparecer várias vezes repetidas; usadas de forma pouco habitual; escritas de uma forma diferente ou como “palavras-chave”.**

Nota 1: Sublinha-as no texto, se necessário descobre o seu significado, e discute-as com o grupo;

Nota 2: Deves ainda criar uma frase com essa palavra ou expressão de acordo com a temática do livro;

1. **Palavra:** desconsolado; pág.: 18; parágrafo 2;
Frase do livro: triste, desgostoso e desiludido;
Significado/definição: triste, desgostoso e desiludido;
Frase criada: Quando me sinto mais sozinho e triste, são elas que vêm dar-me novo ânimo.
2. **Palavra:** astrónomo; pág.: 19; parágrafo 9;
Frase do livro: especialista em astronomia ;
Significado/definição: especialista em astronomia;
Frase criada: Mas então ele é especialista ou matemático;
3. **Palavra:** conhecimentos; pág.: 20; parágrafo 10;
Frase do livro: faculdade de conhecer;
Significado/definição: faculdade de conhecer;
Frase criada: [O conhecimento] é a soma da faculdade de uns adivinhos.
4. **Palavra:** verdadeiramente; pág.: 22; parágrafo 6;
Frase do livro: E nunca chegou verdadeiramente a perceber;
Significado/definição: exactidão, realidade, coisa, facto, verdadeiro;
Frase criada: E nunca cheguei a perceber verdadeiramente aquele homem.
5. **Palavra:** sinfonia ; pág.: 22; parágrafo 4;
Frase do livro: O Universo é uma sinfonia de vozes;
Significado/definição: trecho, música;
Frase criada: É uma sinfonia de vozes bonitas.

Os Círculos de Leitura

Ficha do “Animador da discussão”

Nome: Aluno(a) C

Livro: O Homem que tinha uma árvore na cabeça

pp. 18-23

Data: 27/04/09

- **Prepara uma lista de perguntas que o teu grupo gostaria de discutir acerca deste excerto do livro. O importante é que todos discutam sobre o excerto e as reacções que a leitura lhes provocou.**

Nota 1: As melhores perguntas são, por vezes, as que têm origem no que pensaste ou sentiste quando lias.

Questões:

- De todo o texto, qual foi a parte de que mais gostaram?
- Gostaram da obra que estamos a ler?
- O que gostariam de discutir sobre esta parte da obra?
- Como se sentiram ao ler a página 20?
- O que gostaram mais?
- O que gostariam que acontecesse na próxima página?

Registo por tópicos dos itens/temas discutidos:

- Foi que Tycho partiu o nariz.
- Que tem um nariz de ouro.
- Quando Arbóreo fez amizade com Kepler por causa das estrelas.
- Gostaria que Kepler descobrisse o problema de Arbóreo.

Ilustração 38 - Exemplo de registo do “Animador da Discussão”

Os Círculos de Leitura

Ficha do “Senhor do Essencial”

Nome: Aluno(a) D

Livro: O Homem que tinha uma árvore na cabeça

pp. 18-23

Data: 27/04/09

A tua tarefa é procurar fazer uma breve síntese do excerto seleccionado para a sessão de hoje. Os teus pares esperam que assinales os acontecimentos fundamentais, os momentos verdadeiramente importantes da leitura. Para ser mais fácil, aponta os acontecimentos principais, à medida que fores lendo.

Nota 1: Ao preencheres a ficha, faz um texto bem estruturado que tenha uma introdução, um desenvolvimento e uma conclusão. Não te esqueças do título.

Acontecimentos fundamentais:

Kepler não chegou a receber de Tycho Brahe uma resposta satisfatória. Tycho Brahe estava mais avançado que Kepler no estudo do Universo. Arbóreo e Kepler eram grandes amigos e tinham alguma coisa em comum. O amigo de Kepler tinha um nariz de ouro. Kepler tinha a mulher e os filhos doentes.

Síntese dos acontecimentos fundamentais:

O homem que tinha uma árvore na cabeça

Quando Kepler perguntou a Arbóreo se era amigo das estrelas [este]disse:

-Claro que sou!

- E dos planetas?

- Também.

Kepler era amigo de Arbóreo e tinham em comum as estrelas e os planetas.

Um dia Kepler contou-lhe que o seu amigo Tycho Brahe tinha um nariz postiço e que era de ouro. Tycho Brahe estava mais avançado que Kepler no estudo do Universo. Kepler não chegou a receber a mensagem satisfatória sobre o caso de Arbóreo porque entretanto morreu.

Os Círculos de Leitura

Ficha do “Senhor dos excertos”

Nome: Aluno(a) E

Livro: O Homem que tinha uma árvore na cabeça

pp. 18-23

Data: 27/04/09

- **A tua tarefa é a de escolher algumas passagens do texto que o grupo gostaria de ouvir em voz alta. Deves ajudar os teus colegas a lembrarem-se de partes importantes do texto.**

Nota 1: Podes ser tu a lê-las, podes pedir a outro membro do grupo que o faça ou que todos o façam.

Razão da escolha: importante, informativo, surpreendente, controverso, emocionante, divertido, bem escrito...

1. Página e parágrafo: 19 – 6º ; Modo de leitura: em grupo
1.2. A razão é que Kepler era cientista.
2. Página e parágrafo: 19 – 4º ; Modo de leitura: em voz alta
2.1. A razão é que tinha um nariz de ouro.
3. Página e parágrafo: 18 – 5º ; Modo de leitura: leitura silenciosa
3.1. A razão é que Kepler era astrónomo.
4. Página e parágrafo: 19 – 8º; Modo de leitura: em voz alta
4.1. A razão é que ele ganhou um título de melhor matemático do reino.
5. Página e parágrafo: 18 – 3º; Modo de leitura: em grupo
5.1. A razão é que todos do Mundo deviam olhar para as estrelas e gostar das estrelas.

Ilustração 40 - Exemplo de registo do “Senhor dos Excertos”

Esta dinâmica de leitura foi uma tarefa do agrado de todos os intervenientes nesta experiência e proporcionou a organização de diferenciadas formas de dar a conhecer ao grupo/turma os aspectos que estavam implícitos nas categorizações de conteúdo (Ilustr.41, 42, 43, 44) efectuadas no excerto fornecido pelo professor, no início da tarefa. Coube a cada grupo pensar na forma de apresentar o trabalho realizado, o que se concretizou com criatividade, espírito de colaboração grupal, envolvendo o uso de critérios de intervenção em plenário, uso da palavra, explicitação de aspectos menos evidentes e abertura à crítica dos outros e à auto-reflexão.



Ilustração 41 - Tycho Brahe



Ilustração 42 - Amigos



Ilustração 43 - Astrónomos e Poetas



Ilustração 44 - O exílio

Pensamos que, para além da partilha intergrupar dos produtos obtidos nesta modalidade de leitura, esta tarefa se integrou na experimentação do respeito pela diferença ideológica do Outro, em destaque nesta fase deste Estudo de Caso.

Cada grupo ao ter a seu cargo a identificação das zonas textuais de enquadramento da categoria que lhe coube, por sorteio, teve de proceder à verificação do texto e ao registo dos excertos textuais que aí se anexavam, dando os primeiros passos do poder argumentativo na defesa de um ponto de vista, tais como podemos observar no Quadro 15.

Indicação de trabalho sobre...	Justificar a razão da sua selecção ¹⁸²	Escolha de uma palavra-chave
<p>Grupo 1</p> <p>Tycho Brahe</p>	<p>“Porque o nosso tema fala sobre Tycho Brahe e tínhamos de ir ao texto encontrar frases sobre Tycho Brahe. Nessas frases tiramos a escrita mais importante sobre o Tycho Brahe. Nessas páginas escritas tinha Kepler a pedir ajuda a Tycho Brahe por causa da doença de Arbóreo. Ele teve um combate contra outro para ver quem era o melhor, a Matemática, do reino. Eles os dois eram muito amigos e eram cientistas”.</p>	<p>Arbóreo</p>
<p>Grupo 2</p> <p>Astrónomos e Poetas</p>	<p>“Nós escolhemos estas partes do texto porque a professora deu-nos uma folha a dizer: “Astrónomos e Poetas” e nós escolhemos as partes do texto sobre o tema”.</p>	<p>Corpos celestes</p>
<p>Grupo 3</p>	<p>“Porque aquelas eram as que</p>	

¹⁸² Optámos por não transcrever as transcrições apresentadas pelos alunos por todos estarem no texto sobre o qual estamos a descrever a actividade desenvolvida e por considerarmos a transcrição da argumentação dada por cada grupo mais relevante para a análise que estamos a efectuar no âmbito deste Estudo de Caso.

Amigos: Arbóreo e Kepler	falavam mais de Arbóreo e Kepler que eram amigos”.	Amigo
Grupo 4 Exílio	“Esta parte fala da ida de Arbóreo para longe. Ele tinha uma árvore na cabeça e teve de fugir”.	Fugir

Quadro 15 - Quadro de argumentação do enquadramento textual das categorias trabalhadas nos Círculos de Leitura

Verifica-se nos diferentes grupos que o poder argumentativo ainda é um pouco difícil de conseguir. O Grupo 1, 3 e 4, no entanto, consegue defender a razão das opções tomadas na selecção das zonas textuais correspondentes ao cartão distribuído no início da tarefa, ao passo que o Grupo 2 fundamenta como uma necessidade de corresponder à tarefa indicada pela professora.

O desenvolvimento de relações de trabalho positivas e o respeito entre pares praticados na concretização desta tarefa de leitura promoveram por certo os rudimentos da identificação ideológica personificada nas personagens Kepler e Arbóreo. Para além disso, o controlo das interações e a gestão das intervenções na sessão plenária treinaram os alunos, para além de aspectos cognitivos gerais e específicos, para a capacidade de resolução de problemas resultantes da diferença de opinião, a construção da crença de que é possível encontrar elos de conexão que vão de encontro ao conhecimento reflexivo e estruturado, que busca nas tarefas diferenciadas a proficiência da compreensão leitora e o respeito pelo Outro.

Estas tarefas geradoras de interação com o texto pretenderam contribuir para a estruturação de significados e foram deliberadamente propostas para que os leitores se fossem integrando numa análise questionadora dos significados originados pela influência que essas representações têm sobre si próprios. Só a partir destas representações foi possível desenvolverem um padrão que lhes permitisse identificar ideologicamente o Outro e verem “por

detrás da cortina linguística que lhes proporcionou o acesso àqueles significados” (Pereira, 2009: 20) o Outro como referente da identificação ideológica em que se projecta.

8.2.3. O poder do escrito na formação de outras ideologias

Ao ser oferecida a leitura de um excerto do livro *O homem que tinha uma árvore na cabeça* (Letria, 2007c) e, após a leitura, incidindo no “Livro proibido” (actividade 7, Anexo IV) intentou-se dar a conhecer aos alunos o poder do escrito na formação de outras ideologias, isto é, ideologias que se distanciam daquelas que predominam em determinado tempo narrativo, ficcional ou histórico-factual. Se a voz do texto descrimina o livro porque “defende ideias raras que não agradam àqueles que mandam no reino desta terra” (Letria, 2007c: 26) que concepções teriam as crianças/leitoras sobre a razão que levava esse livro a ser considerado perigoso?

O professor/mediador levou as crianças a registarem (Ilustr. 45) as concepções que lhes ficaram da leitura efectuada, tendo obtido as seguintes respostas:

O livro era perigoso porque ...

- não podia ser visto pelos governadores da cidade
- tinha coisas de astronomia e os governantes não gostavam dessas ideias novas e, por isso, Kepler teve de sair do seu país;
- pode mudar muita coisa, como exemplo, a vida de nós todos;
- tem páginas carregadas de caracteres. O livro pode ser perigoso para os governantes;
- Kepler tinha um livro para dar a Arbóreo e os governantes não podiam dar fé do livro;
- podia ter viagens imaginárias;
- tem coisas que os governantes não querem ver;



Ilustração 45 - Concepções sobre o “livro perigoso”

- era sobre um sonho imaginário que falava da Lua que faz parte da astronomia. O governo não gostava que as pessoas estudassem os astros foi por isso que Kepler foi expulso do seu país;
- tem coisas perigosas que podem assustar muito os governantes;
- porque falava de coisas que os governantes não queriam ouvir;
- podia ter sonhos de astronomia que o governo não aceitasse;
- tem ideias melhores do que as pessoas e os governantes não gostavam das ideias;
- porque o governo ia fazer uma coisa má a Kepler;
- porque fala de astronomia e a astronomia é considerada bruxaria;

Todas estas respostas foram lidas por cada aluno a toda a turma. De facto, a ideia de perigosidade do livro centra-se, sobretudo, nas “ideias novas” que embatem com o sistema instalado, representado textualmente pelos “governantes” muito referidos pelas crianças como os grandes adversários ao conteúdo do livro.

O choque entre o mandato legal e as leis científicas também é notório nas respostas dadas. “El derecho puede provenir de las costumbres de un pueblo, y por ello hay un derecho consuetudinario transmitido oralmente; pero si hablamos de *ley*, ésta ha de ser escrita” (Echeverria, 1994:33). Por isso, os governantes “não podiam *dar fé* do livro”, tal como enunciou um dos leitores referindo-se à necessidade de permanecer invisível ou no desconhecimento, transgredindo, pois evidenciava a emergência de livres-pensadores que não só possuíam uma cultura de predição do desenvolvimento do conhecimento como a registavam e, por isso, poderiam usá-la como instrumento fundamental para a modificação dos fenómenos e de (re) construção da realidade, tal como refere o aluno quando diz que “pode mudar muita coisa, como exemplo, a vida de todos nós”.

Desta forma, a actividade prosseguiu, tentando que as crianças escrevessem a sua perspectiva sobre o tema “Sonho”. Nesse plano, personagens inventadas podiam exercer a sua acção numa “viagem imaginária

à Lua. O objectivo desta tarefa foi criar um pequeno livro de co-autoria em que cada um fosse capaz de referir “três ideias raras que não agradam àqueles que mandam na terra” (actividade 7, Anexo IV) para verificar que outras construções ideológicas participavam da leitura realizada em torno desta experiência.

8.2.4. A continuidade do conhecimento

A leitura da narrativa *O homem que tinha uma árvore na cabeça* (Letria, 2007c) ofereceu a ideia da continuidade do conhecimento e as marcas deixadas pelas personagens que se impuseram a inovação ideológica, embora a sociedade não permitisse ou não desse espaço a que ocupassem o lugar merecido, onde pudessem desenvolver as suas competências.

Depois de terem levado Arbóreo com “pássaros, borboletas (...) [e] também muitas ideias na cabeça” (Letria, 2007c:27), Kepler, astrónomo, “cientista e não adivinho (...) faziam horóscopos para o duque Wallenstein” (Letria, 2007c:27). Entretanto,

“[m]ais de trinta anos passaram sobre o desaparecimento de Kepler e Arbóreo (...) nasceu um menino muito pequeno e doente. (...) Chamava-se Newton, Isaac Newton. (...) Da sua cabeça não nasceu nenhuma árvore, mas ideias de luz que transformaram a compreensão do Universo e a vida dos homens” (Letria, 2007c: 30-31).

Com base nesta análise ao texto, os alunos tiveram acesso à leitura das últimas páginas do livro e anotaram as palavras-chave nos parágrafos que evidenciavam aspectos mais relevantes (Actividade 8, Anexo IV). Nos grupos de trabalho habituais, elaboraram questões para colocar aos pares no sentido de todos acederem a uma interpretação textual mais eficiente, partindo da identificação da ideia central contida em cada parágrafo lido.

Continuidade do conhecimento		
Ideia	Questões levantadas	Respostas dadas
	Quem mandou escrever na pedra “sepultura”?	Foi Kepler.

Ressuscitar de Arbóreo	O que escreveram na pedra?	Na pedra escreveram: Medi os astros, agora meço as sombras.
	Quando Kepler morreu, o que aconteceu?	O corpo de Arbóreo ressuscitou.
	Quem apareceu junto da campa de Kepler?	Foi o seu amigo Arbóreo que estava desaparecido.
	Ressuscitar de Arbóreo	Quando o amigo de Kepler apareceu, além de ter uma árvore na cabeça, o que tinha mais?
Partida de Kepler	Quem viu Kepler quando foi exilado?	A sua mãe acorrentada numa masmorra.
	Por que razão foi a sua mãe acorrentada?	Porque foi acusada de vender ervas misteriosas.
	Porque podiam ser apanhados pelos governantes?	Porque aquele tempo era de crueldade e de intolerância.
Kepler, o astrónomo real	Em Sagn de quem se voltou a ter notícias?	Voltou-se a ter notícias de Kepler.
	Os governantes aceitaram o conhecimento de Arbóreo. Porquê?	Os governantes não aceitaram os conhecimentos de Arbóreo, porque ele estudava estrelas.
	Kepler era astrónomo ou astrólogo?	Kepler era astrónomo.
	Como passou os seus últimos anos?	Kepler não os passou com Alegria porque ninguém fica feliz só em comer aquilo que não gosta.
	Quem nasceu em Inglaterra?	Foi Newton.
	Quem desapareceu mais de trinta anos?	Foram Arbóreo e Kepler.
	Quem cabia dentro da caneca de cerveja?	Era Newton.

Nascimento de Newton	Quem é que não nasceu com uma árvore na cabeça?	Newton não nasceu com uma árvore na cabeça, mas nasceu com ideias de luz.
Desaparecimento de Arbóreo	Davam valor às ideias na cabeça.	Não.
	A quem levaram [preso]?	Levaram Arbóreo e muitas outras árvores.
	Para que queriam as árvores?	Queriam as árvores para terem lenha para alimentarem as caldeiras e de madeira para construir torres de assalto e aríetes para arrombarem portas de castelos.
	O que levou Arbóreo consigo?	Levou pássaros e borboletas, muitas ideias.
	Com quem se entendia bem Arbóreo?	Com Kepler.

Quadro 16 - Quadro ilustrativo do dialogismo intergrupl sobre aspectos ideológicos implícitos no texto

As crianças participantes nesta experiência de leitura trocaram opiniões e dialogaram sobre aspectos tangenciais a algumas ideologias que estavam implícitas no texto (Quadro 16).

O que se verificou foi que as ideias que estiveram subjacentes à tarefa de dialogismo intergrupl se situaram nalgum antagonismo dialéctico, pois o desaparecimento de Arbóreo, por exemplo, dá origem à sua ressurreição aquando da morte de Kepler. Por seu lado se Arbóreo morreu e levou muitas ideias na cabeça, Newton nasceu cheio de “ideias de luz”, tendo-se concretizado ideologicamente o mito do “eterno retorno”.

Através das conexões que Arbóreo estabeleceu com Kepler e, mais tarde, o aparecimento de Newton, os alunos evidenciaram perceber que, apesar da condenação injusta e a desvalorização

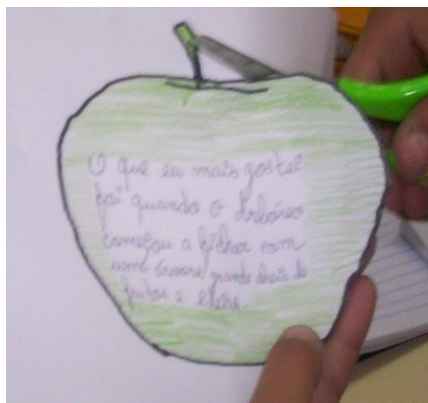


Ilustração 46 - Opiniões

daqueles que mostraram saberes mais amplos, deu-se a continuidade do conhecimento. Refere Foucault (1984:23) que esta continuidade “visa dar uma importância temporal singular a um conjunto de fenómenos, ao mesmo tempo sucessivos e idênticos (ou pelo menos análogos).

Os alunos tomaram contacto com alguns aspectos da evolução da ciência iniciada por Kepler e prosseguida por Newton que, por associação com a observação de uma maçã a cair, estendeu a teoria da gravidade aos planetas do sistema solar. Contactando com estes conteúdos científicos algo complexos que o texto expunha, foi oferecida a cada aluno um desenho em formato de maçã para cada um fizesse o registo (Ilustr.46) das suas impressões obtidas na leitura da obra, ao nível dos efeitos na admiração ou na recordação, tendo-se registado as seguintes opiniões:

1. O que mais me admirou foi [saber] que Kepler era o astrólogo real;
2. O que mais me admirou foi descobrir pessoas com frutos na cabeça e ideias diferentes que mudam o mundo;
3. O que mais me admirou foi o sabor dos frutos da árvore de Arbóreo;
4. O que mais me interessou no livro foi o nascer da árvore na cabeça de Arbóreo;
5. [Foi ver] que quando Newton comeu a maçã teve ideias de luz;
6. O que mais me admirou foi que Newton tinha ideias por todo o mundo;
7. O que mais me admirou foi o homem que tinha uma árvore na cabeça;
8. Newton provou a lei da gravidade com uma maçã;
9. Quando nasceu Isaac Newton encontrou uma maçã que tinha o sabor igual à maçã de Arbóreo;
10. Foi quando Kepler desapareceu e teve de ir para outra cidade;
11. O que mais me impressionou foi quando Kepler foi visitar Arbóreo ao sítio cheio de árvores, mas ele já não estava;
12. O que mais gostei foi quando Arbóreo começou a ficar com uma árvore grande cheia de frutas e ideias;
13. O que mais me impressionou foi o nascimento de Newton;



Ilustração 47 - Ideias de luz

14. O que mais me impressionou foi quando Arbóreo conheceu Kepler e [ambos] tinham uma coisa em comum;

As opiniões dadas são diversas e descreveram transversalmente momentos da narrativa muito importantes na construção da hermenêutica das ideologias. A ligação entre o simbolismo da “árvore na cabeça”, os “frutos” e as “ideias” foi muito referida e os apontamentos sobre um determinismo ou continuidade ideológica provocadores de mudança também aconteceram, materializando-se na construção de um cartaz colectivo com as “Ideias de Luz” (Ilustr. 47), afinal a luminosidade deixada em cada opinião do leitor acerca da leitura realizada ao longo de várias semanas.

Esta experiência de leitura desenvolvida em torno do livro “O homem que tinha uma árvore na cabeça” (Letria, 2007c) tentou delinear as matrizes que fundam a compreensão leitora ao nível da construção ideológica do mundo. Partindo da descodificação da metáfora textual através de metodologias sempre diferentes e direccionadas para o aprofundamento de cada tópico apontado pelo texto, os sujeitos que participaram neste Estudo de Caso foram, progressivamente, formando os suportes facilitares da compreensão ao nível das componentes ideológicas que se estendem no enredo. Contactaram com a problemática das “ideias novas” geradoras de conflitos sociais, transgressões pessoais, denúncia, perseguição pelos representantes do poder instituído e a noção de exílio. Estas consequências das ideologias também foram sublinhadas nas tarefas em que se pretendeu levar à reflexão a identificação do Outro, ideologicamente semelhante, que fez a conexão do conhecimento e a sua continuidade através do poder do escrito.

CAPÍTULO 9 – Apresentação de resultados e considerações finais

As experiências de compreensão leitora que acabámos de analisar no capítulo anterior, tal como já tivemos oportunidade de referir no momento inicial da reflexão sobre esta componente prática do nosso trabalho, não partiram de uma necessidade de estabelecer comparações entre os conhecimentos dos alunos antes de ler e depois de ler. Sabíamos de antemão que, dada a idade precoce dos leitores, seria pouco provável que tivessem estado em contacto com os conteúdos das temáticas abordadas nas obras literárias, ao nível da percepção das ideologias e dos valores ético-morais a eles associados. Por isso, não achamos necessário tentar aferir conhecimentos comparativos ou conceitos pertencentes a um território hermenêutico completamente desconhecido das crianças.

Com isto não queremos dizer que não tivesse sido usada uma pedagogia de leitura em que tivessem sido postas em prática tarefas que tivessem implícitas uma série de actividades cognitivas dinamizadoras de conhecimentos capazes de actuar como marcos de referência a partir dos quais se fossem anexando novas aprendizagens, que despertassem o texto para o acto leitor. Não. O que queremos frisar é que não partimos de um pressuposto de necessitar de aferir as modificações cognitivas operadas entre os momentos anteriores à leitura e posteriores à mesma, mas avaliar os parâmetros que titulam cada representação gráfica que iremos apresentar, em seguida, e que evidenciam as reacções que a leitura provocou nas crianças ao nível do do envolvimento afectivo e cognitivo.

Desta forma, a representação gráfica que foi gerada a partir das respostas aos questionários (Anexos B), intentou apenas aferir aspectos que julgámos pertinentes serem trazidos a esta dissertação e que advêm da leitura compreendida, interactiva, mediada e reflectida na perspectiva da abordagem ideológica do Mundo, da universalidade da cultura e da transfiguração do real na construção de mitos. Com efeito, estes foram os pilares centrais que sustentaram a elaboração das questões solicitadas aos alunos.

Ao elaborarmos os questionários tivemos em atenção as actividades desenvolvidas em cada estudo de caso e a solicitação de respostas “fechadas”

tentou delimitar as hipóteses de fuga aos aspectos essenciais que, numa outra tipologia de questões, poderia suceder.

A fim de se respeitar o objectivo principal que nos propusemos desenvolver, tendo como pilar sustentador deste projecto toda a dinâmica criada em torno da leitura integral em sala de aula, conduzimos a obtenção dos resultados para aspectos genéricos de natureza qualitativa em que fosse fácil aos sujeitos intervenientes nesta experiência executarem autonomamente as respostas ao questionário, mostrando o nível de esclarecimento obtido através da compreensão dos conteúdos textuais em causa.

9.1. Das Ideologias do Real à construção de Mitos – o caso de Anne Frank e Inês de Castro

Tal como já tivemos oportunidade de referir no início da descrição deste Estudo de Caso, houve o envolvimento de duas turmas, sendo uma constituída por 18 crianças (10 do 2º ano e 8 do 3º de escolaridade) e a outra composta por 13 alunos do 4º ano de escolaridade, todos pertencentes à Escola EB1 de Gonça, do Agrupamento de Escolas do Vale de S.Torcato.

Os questionários que foram aplicados a cada turma focalizaram apenas a obra literária analisada. É nosso trabalho cruzar os resultados obtidos nestas duas experiências de leitura, evidenciando os aspectos que se articulam na componente que nos interessou analisar, ou seja, esclarecer sobre os factores que estiveram implícitos na transição das ideologias do real à construção de mitos, tendo como base Anne Frank, Pedro e Inês, personagens centrais das duas obras referidas.

9.1.1. Representação gráfica¹⁸³ dos resultados da compreensão leitora em torno de *Mouschi, o gato de Anne Frank* e *O Amor de Pedro e Inês*.

Tal como já dissemos em alguns momentos, estas duas obras literárias embora tivessem sido lidas por turmas diferentes, visavam obter resultados ao nível da compreensão das ideologias do real, que trespassavam nas duas construções bio-historigráficas e, posteriormente, aferir o entendimento do processo que fundou a construção de mitos, presente nas duas narrativas.

No entanto, paralelamente a esta questão, também se pretendeu extrair informações relativamente ao nível da consciencialização de características tangenciais à compreensão leitora, nomeadamente, o reconhecimento da obra de análise (Fig.1), o modo de leitura realizado, o conteúdo genérico do livro (Fig.2), o tipo de personagens intervenientes, etc, por julgarmos importante conhecer o envolvimento total dos sujeitos da análise em todos estes aspectos que foram

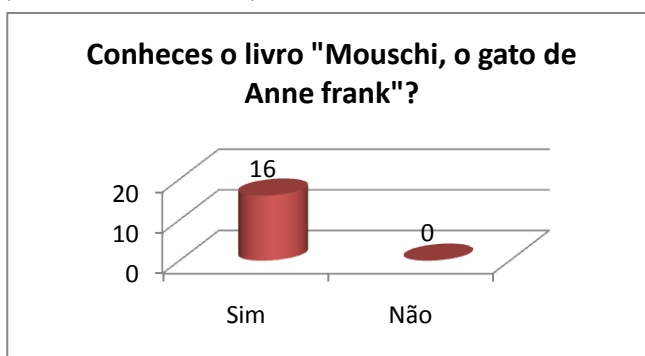


Figura 1 - Reconhecimento da obra de análise

trabalhados durante a experiência de leitura e por esta se ter integrado, logo no início, no âmbito das actividades do PNL, enquadrando-se, por isso, em múltiplas dimensões de focalização de uma obra literária.

Como se pode observar, a totalidade de alunos que se envolveram na leitura da obra *Mouschi, o gato de Anne Frank* (Letria, 2006a), depois de finalizarem a respectiva leitura, consideram conhecer o livro, dando indícios, por isso, da significado que essa referência literária passou a ter para cada leitor, ao passo que no reconhecimento do conteúdo genérico de *O Amor de Pedro e Inês* (Letria, 2005a) observam-se algumas divergências que reflectem certos “ruídos” provocados por alguma inoperância de compreensão leitora ao nível

¹⁸³ Tal como já tivemos oportunidade de referir, as representações gráficas que vamos evidenciar no decurso deste capítulo sobre a análise dos resultados obtidos, após a leitura de *Mouschi, o Gato de Anne Frank* (Letria, 2006a) e *O Amor de Pedro e Inês* (Letria, 2005), dizem respeito a questionários diferentes que foram aplicados aos sujeitos desta experiência de leitura.

global. Assim, embora a maioria (77%) reconheça o título como o de um livro que se centra na problemática do amor de Pedro e de Inês, alguns (23%) referem-no

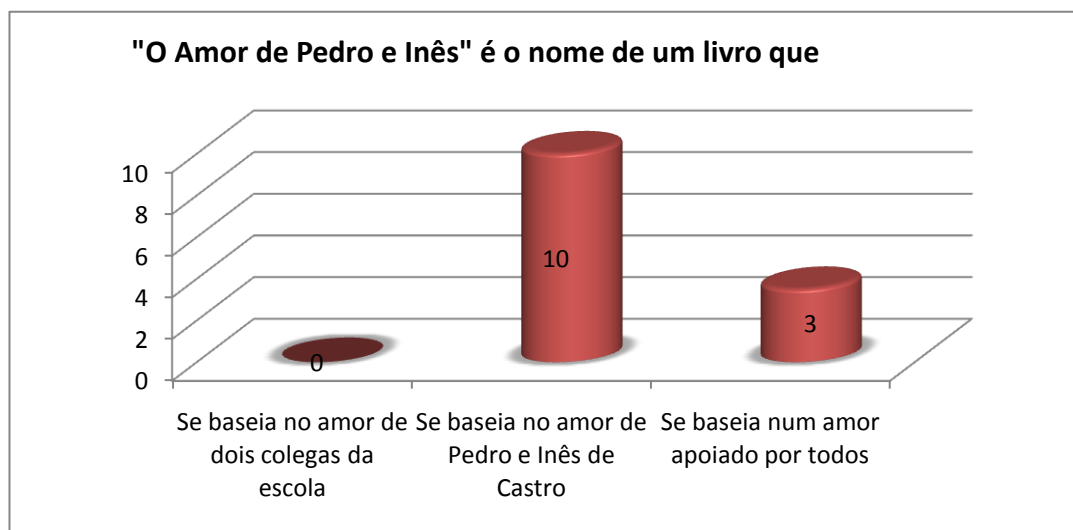


Figura 2 - Reconhecimento do conteúdo genérico da obra

como um livro “baseado num amor apoiado por todos”, evidenciando, como já dissemos, dificuldades no reconhecimento do conteúdo genérico da obra.

Estes factores, embora pareçam ser um pouco desviados da centralidade do estudo que gerou esta experiência de leitura, podem ser geradores de desvios mais relevantes ao nível dos conteúdos mais específicos que se solicitaram nas questões seguintes.

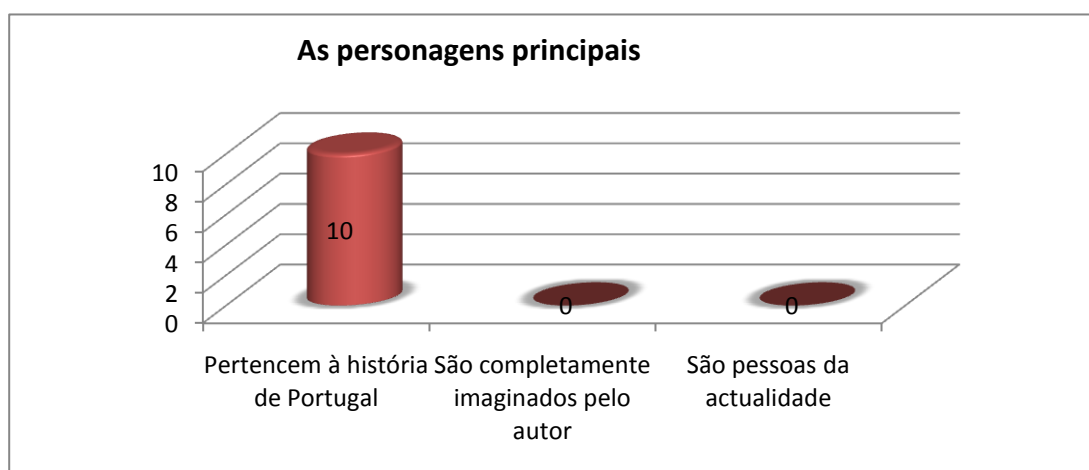


Figura 3 - Visibilidade das personagens centrais da obra

Verifica-se que a totalidade dos alunos identifica as personagens principais e delimita-as num plano concreto da historiografia nacional ou internacional (Fig.4), facto que se tornou importante para o estudo em

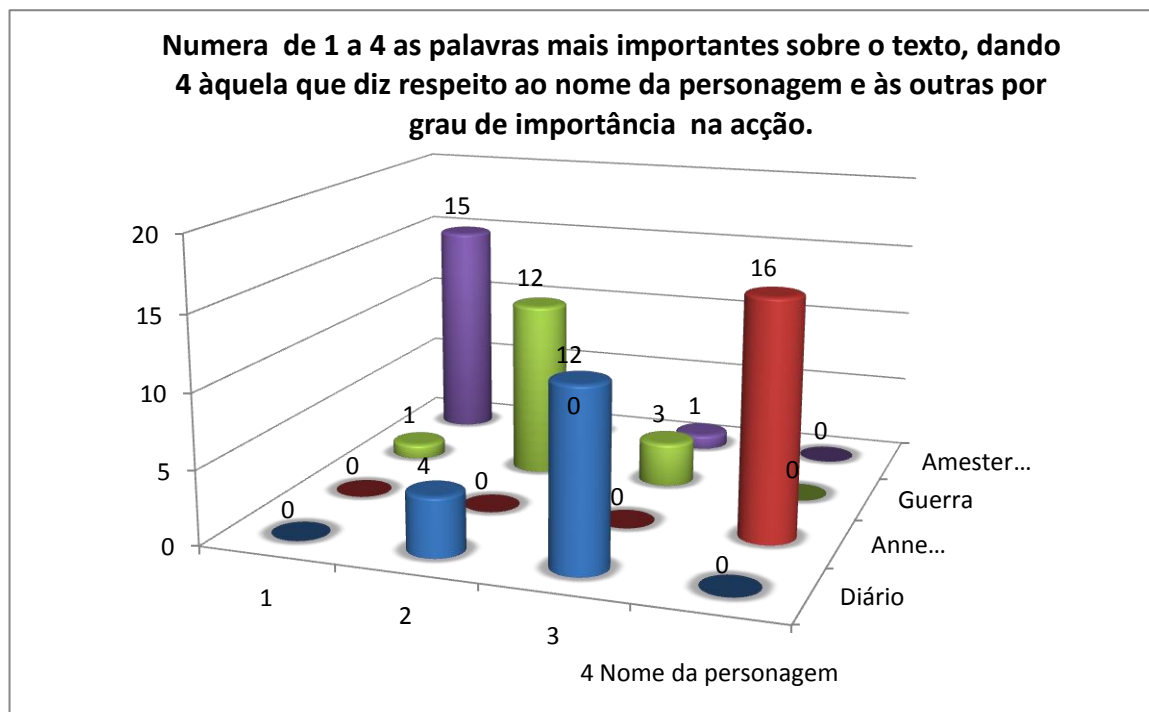


Figura 4 - Importância das personagens e dos contextos no desenrolar da acção

causa, pois importava perceberem que as personagens construídas ficcionalmente se relacionaram com o plano da realidade, mas, devido a factores que operaram no decurso da sua demanda, fundaram as estruturas que lhes haviam de facilitar o acesso à esfera dos mitos, como veremos mais adiante.

No caso da personagem Anne Frank (Fig.4) ela é seleccionada massivamente (100%) como o grande impulso para o desenrolar de toda a acção narrativa, sendo a escrita do seu diário apontada como um dos factores de interesse (75%). Note-se que 94% dos alunos pontuaram minimamente a guerra, ficando aquém da importância que seria esperada darem-lhe, o que se justifica por ser um acontecimento que se passava no exterior do espaço focalizado na acção e, por isso, os pequenos leitores não conseguiram compreender as informações de nível superior enunciadas sobre o assunto, porque as mesmas pressupunham ter adquiridos conhecimentos do mundo aos

quais os alunos ainda não tinham tido acesso. A Fig.4 revela ainda que as crianças atribuíram mínima relevância ao contexto geográfico (Amesterdão) onde decorreu todo o relato ficcionalizado pelas mesmas razões que acabámos de apontar.

Sem dúvida que a teia dos factores que impulsionaram a acção desencadeada textualmente encerrava complexidades para as quais as crianças, ainda pouco conhecedoras do mundo não estavam despertas.

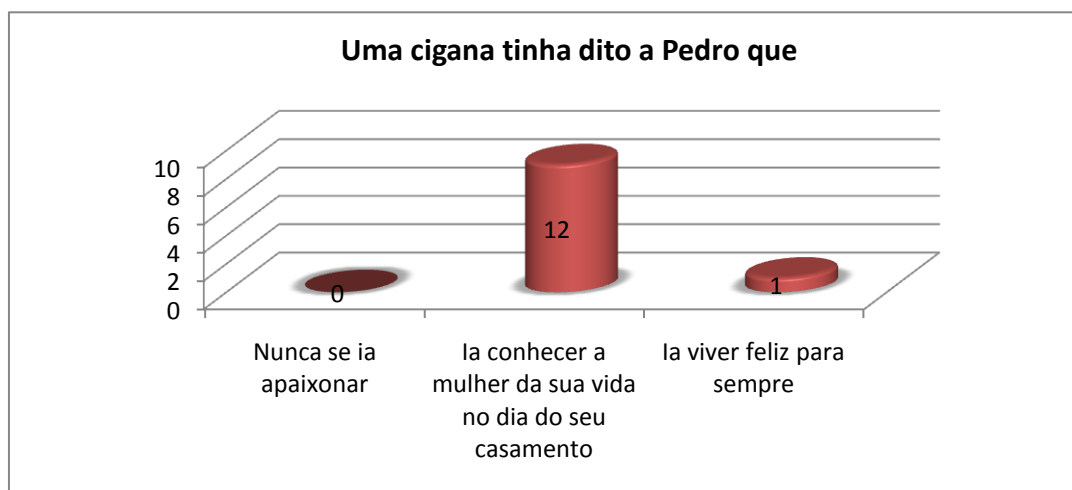


Figura 5 - Determinismo da predição do futuro

Os alunos puderam constatar que alguns dos factores de que falámos se baseavam numa espécie de determinismo que controlava a vida das personagens principais. Observa-se que 12 (92%) dos leitores tomaram nota do papel desempenhado pela cigana quando afirmou a Pedro que “ia conhecer a mulher da sua vida no dia do seu casamento”, considerando, por isso, uma ocorrência representativa do condicionamento dessa demanda. Apenas um aluno (8%) ampliou a sua observação para a visão tradicionalista dos contos de reis e rainhas em que “viver feliz para sempre” encerra toda a dinâmica e operância do enredo.

O misticismo que está associado ao percurso de Pedro e de Inês é, sem dúvida, uma característica transversal a toda a narrativa e emergiu em alguns momentos da leitura. Por isso, quisemos também saber a opinião dos leitores sobre a representação desse anúncio de demanda predestinada e os efeitos provocados na personagem “Pedro” (Fig. 6). Pelas respostas obtidas, verificou-se que 69% dos leitores revelaram ter compreendido esse fenómeno como uma

ideia persistente e determinante no percurso real e psico-ideológico da personagem, evidenciando o acesso a um domínio de compreensão leitora profundo, ao passo que 23% dos leitores entenderam que a personagem ironizou com o anúncio da cigana, revelando, por isso, não terem compreendido os efeitos das condicionantes da interioridade da personagem e deram a sua opinião desconectada da realidade patenteada no texto.

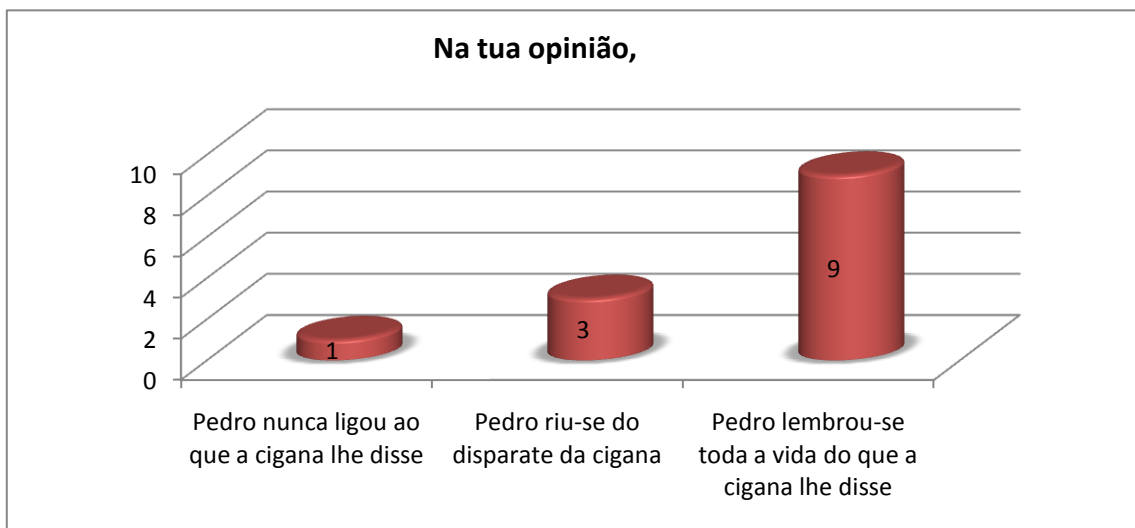


Figura 6 - Efeitos da previsão da cigana

Este facto, depois de termos concretizado um trabalho estratégico de compreensão textual, revela-nos a importância dos Programas de Leitura Fundamentados na Literatura na dinamização da cognição, imprescindível ao acesso à compreensão de textos. O facto de os alunos poderem opinar, focalizando um contexto narrativo, permite-lhes aproximarem-se da análise correcta, tal como se evidenciou nos resultados apresentados na figura 7.

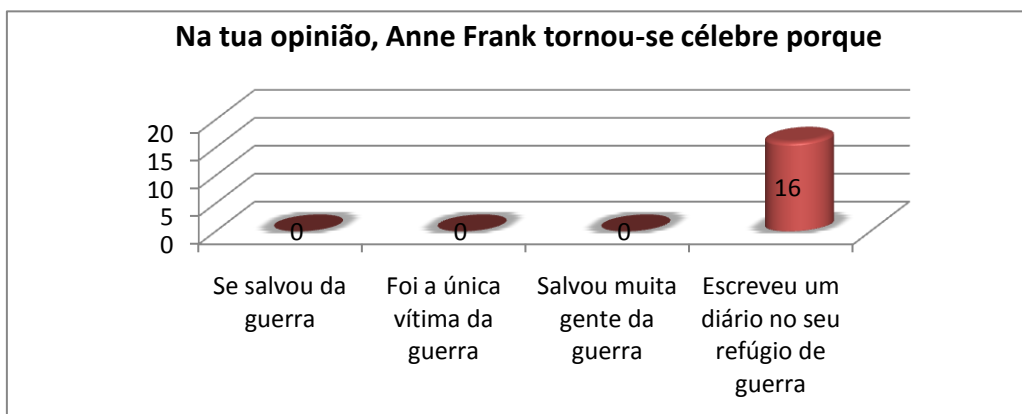


Figura 7 - Sobre os motivos que tornaram Anne Frank célebre

Apraz-nos bastante verificar que a totalidade de respostas certas em alguns dos itens também implicaram a envolvente forma com que os leitores adoptaram a obra literária e a leram muito para além do contexto da sala de aula, afinando, através da leitura de fruição, a competência interpretativa.

Neste momento estamos em condições de asserir que o acto mediador é fundamental para o incremento da leitura autónoma e de fruição, tal como pudemos verificar na figura 8. De facto, o contacto com o livro deu-se na escola durante as aulas de Língua Portuguesa (38%), mas 50% dos alunos referiram ter procedido à leitura fora do ambiente escolar, por sua livre vontade e, ainda, na escola sempre que podiam (12%). Estes dados revelam a propagação do interesse pela obra literária em estudo, desvendando-se, desta forma, a motivação intrínseca gerada a partir da leitura estratégica, organizada e promovida em ambiente lectivo. Justifica-se a ausência de respostas relativamente à leitura na biblioteca por se tratar de um contexto social onde não há biblioteca na escola e os únicos livros a que as crianças em idade escolar tinham acesso eram provenientes das “Caixas dos Livros”¹⁸⁴.

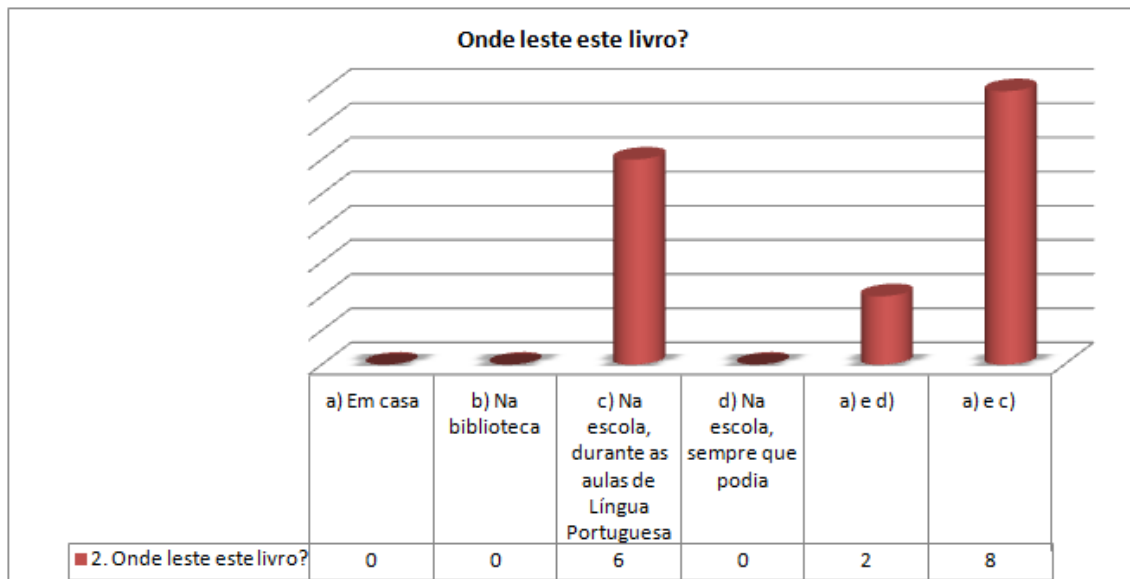


Figura 8 - Contextos de leitura

¹⁸⁴ As “Caixas dos Livros” são baús que contêm não só os exemplares solicitados pelo docente para leitura orientada, mas também livros diversos sobre temáticas diferenciadas, Cds, enciclopédias, dicionários, etc, que advêm de uma biblioteca da rede nacional de bibliotecas pertencente ao Agrupamento de Escolas do Vale de S.Torcató. Essa biblioteca fornece cerca de 40 turmas do Pré-Escolar e do 1º Ciclo, colmatando, assim, o enorme deficit de livros existentes nas salas de aula.

Apesar das dificuldades materiais que deixamos descritas, o trabalho de mediação leitora para o desenvolvimento da competência literária dos alunos surtiu o efeito desejado, pois esta foi-se concretizando nos locais possíveis, em diversos momentos organizados pelo aluno fora do contexto da obrigatoriedade da escola. Aqui reside uma pequena consequência de sucesso da leitura mediada, pois projectou interesse pela obra literária em análise também num plano de fruição, o que levou, como veremos mais adiante, à verdadeira inserção do leitor no bosque textual, activando sentimentos provocados pelo seu envolvimento no enredo narrativo (Fig.9).

A reflexão sobre a educação da prática literária e literária na comunidade escolar também pode ser efectuada a partir destas experiências assentes em boas práticas incrementadoras da leitura mais ampla em que a criança/leitor, ao longo do seu percurso académico e pessoal, reforça e desenvolve o domínio das competências que lhe permitem aceder a textos cada vez mais complexos onde encontrará os territórios facilitadores da compreensão do significado daquilo que leu.

De facto, 81% dos alunos referiram que a leitura *de Mouschi, o gato de Anne Frank* (Letria, 2006a) provocou-lhes entusiasmo e curiosidade, justificando-se assim os dados obtidos na análise da fig.9, sendo corroborados pelos 12% que referem a curiosidade despertada pela obra e os 7% que apontam apenas o entusiasmo, ou seja, os mesmos itens isolados.

Julgamos, numa primeira tentativa de perceber as causas que puderam estar na base deste envolvimento no livro e, conseqüentemente, na leitura que

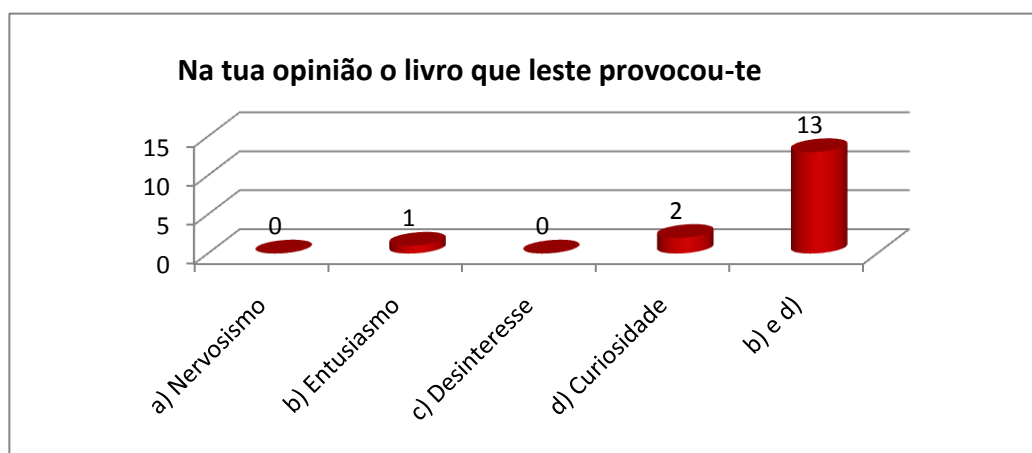


Figura 9 - Sentimentos provocados pela leitura

o papel do professor/mediador foi fundamental para o incremento dos alunos para a leitura, assim como para a integração na temática evidenciada na narrativa.

Embora classicamente o acto de leitura fosse visto como um acto solene, grave, rígido e sério, pois lia-se apenas para aprender, verificámos que é possível que os leitores se empenhem numa associação entre o conhecimento e a dimensão lúdica, num processo comunicativo em que encontram nas páginas do livro mensagens significativas que querem aprofundar e reter, construindo a memória. Nesta medida, considerámos muito positiva a adesão das crianças ao livro, pois, para além dos outros efeitos pretendidos, promoveu a leitura pela curiosidade, pela ocupação dos tempos livres, aquela que, como é sabido, angaria e faz leitores literários e que permite às crianças movimentar-se autonomamente nos universos oferecidos pelos textos.

Sem dúvida que a leitura que desperta pelo interesse e pela curiosidade provoca o desenvolvimento da literacia dos afectos e a atenção para componentes de natureza subjectiva que se corporizam nas personagens e que se concretizam nas acções por elas desenvolvidas, reflectindo os modelos primordiais da identificação dos leitores com os heróis. Sendo assim, a concretização dos valores ético-morais foi uma parcela de referência à qual os leitores foram sensíveis e mostraram um bom domínio da percepção do que estava em causa (Figura 10). 75% dos leitores encontraram os valores da liberdade e da solidariedade emergentes no texto, repartindo-se os outros 25% dos alunos pelo “respeito pelos outros”, “a justiça” e a “solidariedade”, igualmente valores ético-morais¹⁸⁵ que se tornaram visíveis no processo de desenvolvimento desta experiência de leitura.

¹⁸⁵ Entendemos que chegado o momento de realizar uma análise de um processo de transmissão de valores a partir de textos, é necessário traçar as características do autor dos textos que sofreram a experiência de leitura. A selecção de José Jorge Letria e do *corpus* textual integrador das construções ficcionais biográficas e historiográficas não se realizou de forma aleatória. A observação das obras literárias em causa revelou sempre um trabalho pleno de matizes, onde o autor pretende alertar para a perigosidade de determinados modelos sociais. Para tal, elaborando ficções bio-historiográficas onde se entrecruzam as características biográficas e históricas dos entes ou contextos que foram marcantes num determinado tempo factual, o autor teceu enredos com a mestria de quem, como poucos, conhece o mundo infanto-juvenil, povoando-os com os participantes aceites no imaginário das crianças.



Figura 10 - Valores emergentes do texto Mouschi, o gato de Anne Frank (Letria, 2006a)

Além da identificação dos valores ético-morais oriundos das construções bio-históricas que se incluíram nesta experiência de leitura, pretendeu-se também que os leitores pudessem organizar e fundar os seus juízos de valor a respeito das situações encontradas nos textos, nos comportamentos das personagens e nos enredos descritos. As personagens Pedro, Inês e Anne Frank encarnam uma forte carga moral, tratando cada obra ficcionalizada de transmitir por seu intermédio os valores concretos e, em muitas ocasiões, até recorrentes. Em simultâneo quisemos verificar a reacção das crianças à violação de determinados valores registados nos textos lidos e, para tal, pedimos-lhes uma classificação apoiada em critérios de recepção das mensagens expostas nas acções desencadeadas pelas personagens (Fig.11).

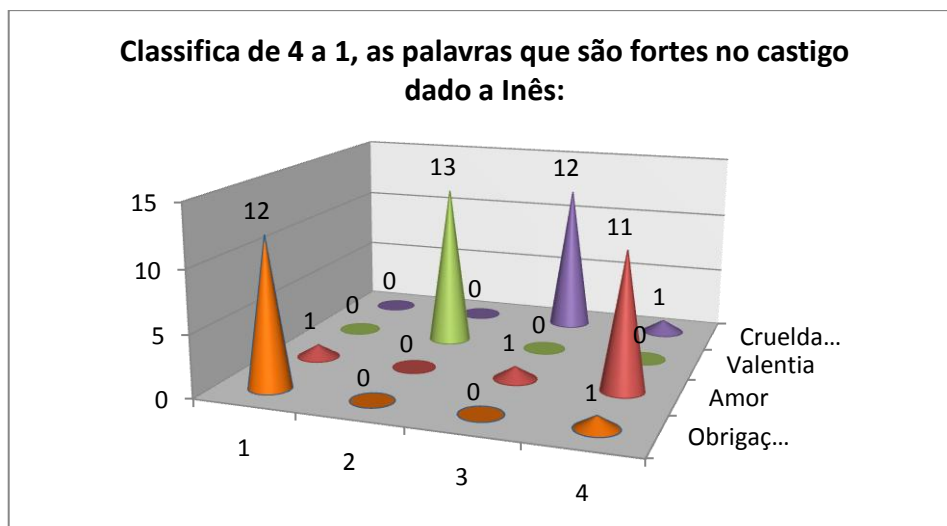


Figura 11 - Valores emergentes do texto *O Amor de Pedro e Inês* (Letria, 2005a)

A ideia básica consistiu em analisar as percepções dos sujeitos envolvidos na leitura através da interpretação que eles realizaram sobre determinado acontecimento da narrativa estudada, permitindo-lhes mostrar também a seriação dos seus próprios valores e crenças. A classificação maior¹⁸⁶ que se pedia para ser feita a respeito do motivo que levou à condenação da personagem Inês de Castro recolheu 85% das respostas ao nível do tópico “amor”, seguindo-se a “crueldade” focalizada por 92% dos alunos como “palavra forte” na aceção de ter muita influência na atribuição da pena, sendo seguida pela “valentia” (85%) num plano de inferioridade de influência e, finalmente, 92% atribuíram pequena menção à “obrigação” de condenar a personagem, desvalorizando o carácter legal do acto praticado.

Uma vez recolhidos os dados, importa dizer que na classificação atribuída aos critérios que foram decisivos para a condenação de Inês, os factores de natureza sentimental, interiores às personagens envolvidas, foram os mais evidentes para os alunos, dando-lhes, por isso, dados capazes de poderem formar juízos críticos sobre um determinado contexto ficcionalizado onde imperou a injustiça, pois 92% das crianças não entenderam os factores

¹⁸⁶ Nesta análise de resultados apenas estamos a considerar a organização efectuada pelos leitores, numa ordem decrescente dos tópicos que foram abordados e, por isso, não nos vamos referir àqueles que foram menos cotados em cada classificação.

exteriores, tais como a aplicação de uma lei, de relevante importância. Assim, verifica-se que a recepção dos valores foi apreendida, acompanhando-se da observação dos vícios instalados num certo contexto condicionador da conduta social.

Este trabalho minucioso que se enuncia na categorização dos tópicos apresentados nos gráficos foi, sem dúvida, uma referência para o desenvolvimento e compreensão do texto. De facto, a todos os níveis etários, é necessário que o professor/mediador desenvolva metodologias interactivas de participação nos códigos linguísticos para que não haja nenhum termo que seja impeditivo dum entendimento alargado e profícuo do conteúdo textual. Algumas dessas tarefas, nas idades mais precoces dos leitores, devem ter implícita alguma tonalidade lúdica que seja um convite à participação das crianças no esclarecimento de acepções várias que as palavras detêm. Este trabalho sobre a determinação de um campo semântico-ideológico ou valorativo foi impulsionador da entrada mais afinada na compreensão de texto, pois dá-se, na prática, ao nível da unidade mais pequena do significado – a palavra (Fig.12).

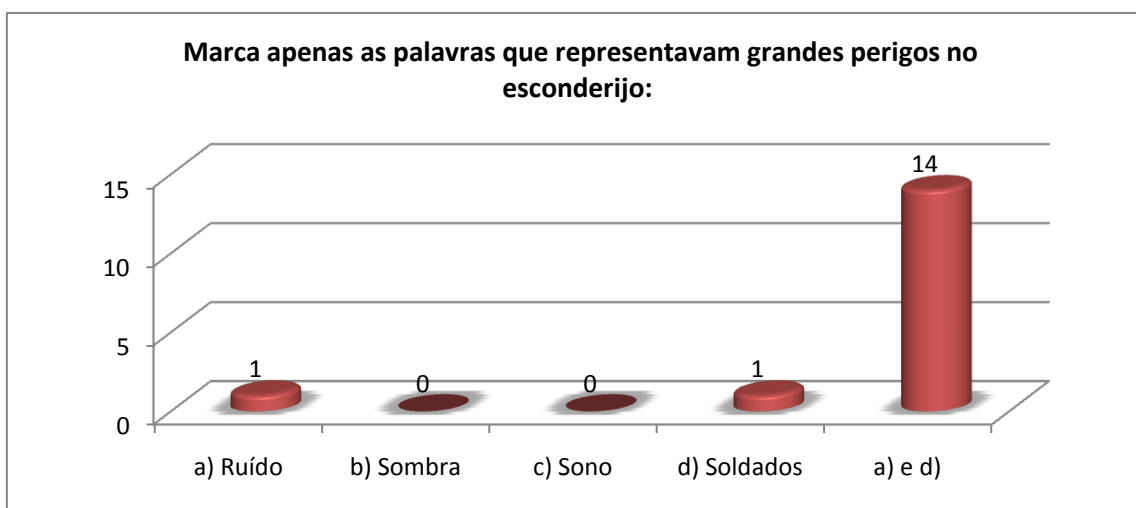


Figura 12 - As palavras perigosas no esconderijo

Com base nesse entendimento, foi pedido aos participantes do estudo de *Mouschi, o gato de Anne Frank* (Letria, 2006a) que marcassem as palavras semanticamente perigosas no contexto do esconderijo, onde a personagem coabitava com os outros refugiados. Nenhum leitor considerou a palavra

“sombra” perigosa, embora no texto haja referência ao cuidado especial em tapar as frinchas das janelas e das portas para que nenhum bocado de luz ou projecção de sombra alertasse a atenção de alguém. No entanto, “ruído” e “soldados” foram correlacionados com os perigos por 88% dos leitores, em simultâneo, demonstrando, sem margem para dúvidas, que estes dois elementos foram relevantes para o desenvolvimento mental da ideia de negatividade que circunda a acção das personagens que viviam no sótão, sendo ainda que a palavra “ruído” foi escolhida por 6% dos leitores, em igualdade com a palavra “soldados” (6%).

Este trabalho incisivo sobre a selecção de unidades lexicais como pontos de partida para a organização das macroestruturas da compreensão leitora permitiu facilitar a compreensão da mesma, ajudando os alunos a manipular a linguagem, permitindo-lhes focalizar a atenção para determinados aspectos do texto para que eles não se dispersassem perante informações diversas, tal como evidencia a Fig.13.

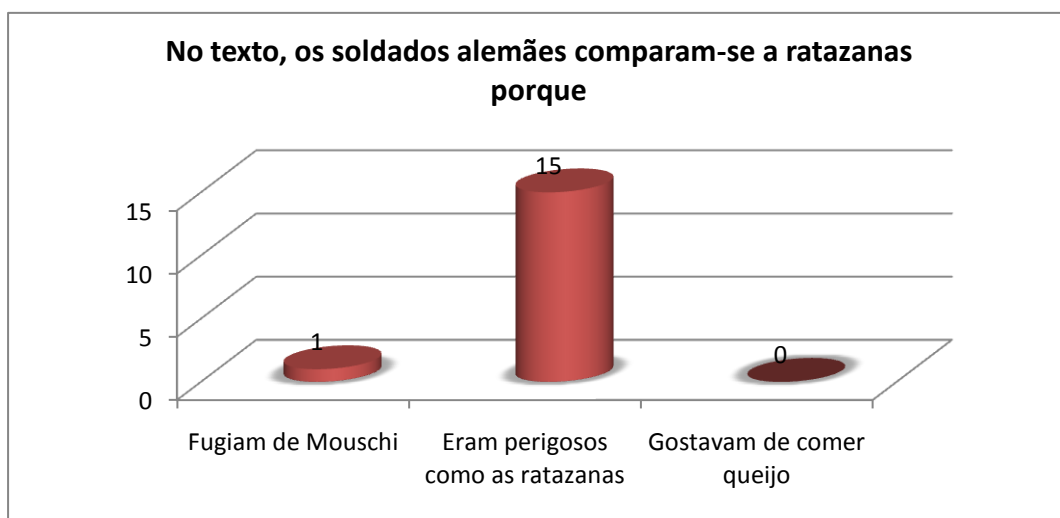


Figura 13 - Estabelecer comparações

Decorrente da análise e selecção do vocabulário que corroborou para a organização do sentido de perigosidade em que viviam as personagens, tal como ficou evidente pelas respostas dadas na Fig.12, as crianças também foram questionadas sobre a comparação que é feita aos soldados alemães com as ratazanas, no sentido de aumentar ainda mais a grau de perigo que a presença destes representava no contexto narrativo. Esta questão teve como

base a ideia de verificar se os leitores tinham entendido a polissemia desta expressão que continha um recurso estético mais elaborado.

De facto, o contacto com a linguagem estética visa formas de comunicar os níveis de subjectividade implícitos no texto, facilitando a plasticidade de diálogos semióticos e, conseqüentemente, o acesso às estruturas profundas da compreensão textual. Embora pareça redundante a comparação e a resposta da maioria dos alunos (94%), pois diz que “No texto, os soldados alemães comparam-se a ratazanas porque... eram perigosos como ratazanas”, as respostas massivas dão-nos a certeza de que essa grande percentagem de alunos entendeu o papel desempenhado pelos “soldados alemães” por similitude com o que conhecem do mundo das ratazanas: vivem no escuro, atacam às escondidas, mordem e podem ser mortíferas... É ainda de referir, pela analogia que está associada ao conhecimento do mundo animal, a resposta dos 6% dos alunos quando justificam a comparação dos soldados a ratazanas por terem medo de “Mouschi”, o gato, evidenciando não terem adquirido o nível de compreensão textual que lhes foi solicitado, o mesmo acontecendo aos 25% (Fig.14) que não conseguiram responder à questão sobre os valores que foram violados ao castigarem injustamente (como se viu na Fig.11) a personagem Inês de Castro. Neste mesmo gráfico (Fig. 14), no entanto, 75% considerou que a “justiça” foi o valor desrespeitado, anunciando uma visão crítica do mundo que o rodeia ao detectar no mundo do texto as fragilidades do comportamento humano.

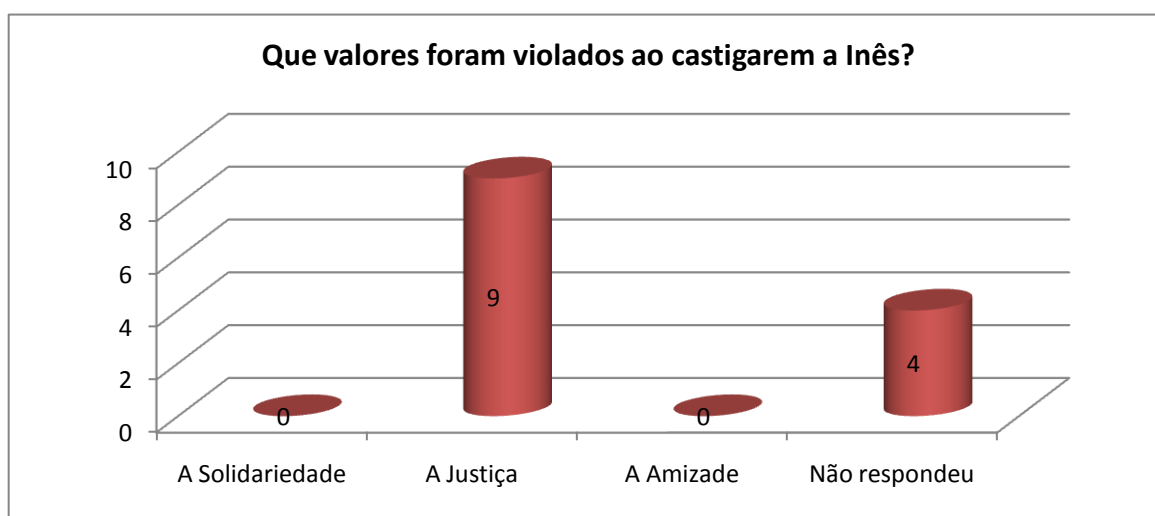


Figura 14 - Identificação dos valores

Se é certo que o leitor dota de significado uma obra literária, não é menos certo de que o conteúdo da obra pode estabelecer um forte vínculo entre o leitor e a cultura a que pertence, efectuando, numa espécie de osmose, uma carga de valores sociais que marcam os níveis de comportamentos das personagens no conjunto das relações que dão vida à história.

Leitura e socialização estabelecem, portanto, uma relação complementar onde estão presentes as componentes da obra literária, o leitor e o papel desempenhado pelo mediador onde estão as chaves dos processos de transmissão e recepção dos valores que advêm da leitura. Sem estratégias de leitura bem delineadas e uma intervenção permanente do mediador julgamos que não seria possível a este grupo constituído por crianças que, por ocasião da concretização desta experiência de leitura tinham 7 ou 8 anos, identificarem a problemática associada a determinado valor ético-moral que se viu derrogado no enredo ficcionalizado.

Acreditamos firmemente que para a maioria dos alunos estas duas obras literárias se apresentaram como um momento de leitura fruída, onde se alimentou o prazer pela aprendizagem dos problemas oriundos do mundo histórico e factual, transpondo-os para a reflexão pessoal e colectiva na sala de aula, onde também foi possível levar os alunos a avaliarem os comportamentos



Figura 15 - Avaliação da atitude de Pedro

aparentemente insólitos e agressivos das personagens, tentando encontrar uma razão para os absorver das atitudes praticadas. Na figura 15, os alunos foram levados a atribuir uma nota valorativa a uma atitude marginal a todas as normas socialmente aceites (a vingança de alguém), tendo-se concluído, pela

observação dos resultados, que 100% considerou dar menção de “excelente” à vingança levada a cabo pela personagem Pedro, após lhe terem morto a amada, Inês de Castro.

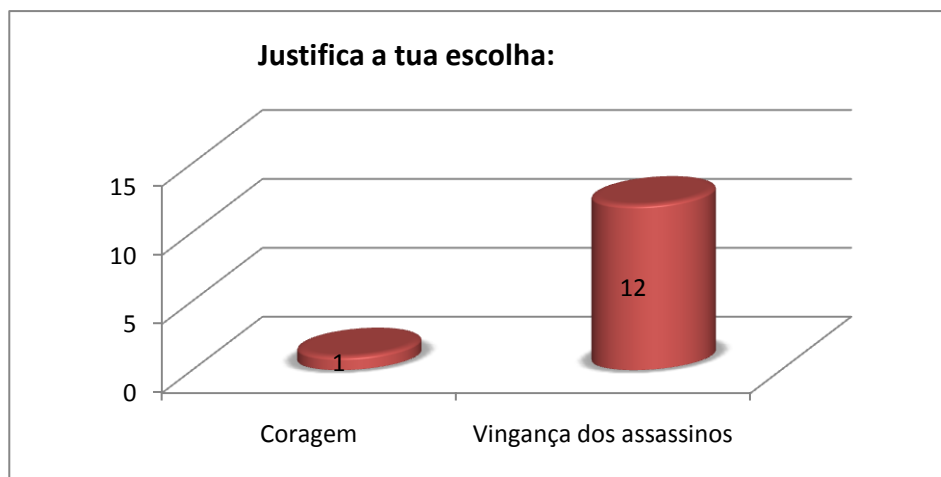


Figura 16 - Justificação das respostas dadas no quadro 15

Neste trabalho que levámos a cabo, tal como se depreende de tudo o que temos vindo a dissertar, a leitura não foi uma prática meramente didáctico-pedagógica centrada na análise das obras literárias escolhidas, mas serviu também para, a partir dela, iniciar os alunos numa prática reflexiva em torno da literacia das ideologias oriundas do real, em que quase sempre foram convidados a intervir, opinando, criticando, sugerindo ou justificando as suas afirmações. Pensamos que os fundamentos dessa educação para as ideologias é alicerçado a partir destas actividades em que os sujeitos da análise tiveram de seleccionar algumas categorias já apreendidas e rotular o seu ponto de vista de carácter valorativo dirigido às atitudes de determinada personagem. Das respostas obtidas (Fig.16), 92% referem a “vingança dos assassinos” como o atributo que os levou a dar a menção de “excelente” à atitude de Pedro, colocando-se, assim, ao lado da personagem, absolvendo-o moralmente. Por outro lado, vemos também que 8% categorizaram a “coragem” da personagem como razão para lhes terem dado a cotação máxima do seu parecer (Fig.15). Com efeito, sabendo que os valores são concebidos, dentro da psicologia, como objectivos amplos e estáveis que guiam os indivíduos, entendemos que as figuras 15 e 16 projectam os valores universais dado que todos os leitores revelaram compreensão (atribuindo nota máxima a uma atitude que, noutro

contexto, seria condenável), apreço, tolerância e um certo proteccionismo à personagem.

Estes gestos de interacção entre alunos com os valores projectados pelos intervenientes na narrativa desenvolveram, em nossa opinião, leitores activos, pois a cada passo tiveram de actuar perante certa atitude, característica ou acção enunciadas no texto, intervindo com o seu parecer, argumento ou juízo de valor. Foi desta forma que vimos os pequenos leitores a adentrar-se nos textos, elaborando significados, interrogando, tomando opções de pensamento, isto é, desviando-se do padrão de leitores passivos.

E esta acção de desenvolver o poder argumentativo foi também questionada, partindo da provocação que o texto desencadeou nos leitores (Fig.17). Estes, ao lerem, envolveram-se nos relatos, desfrutaram das imagens que lhes transmitiram situações de positividade, mas também se quedaram, avaliaram e repugnaram com as acções ou atitudes de que participaram ao longo do texto. Quando questionados sobre os dois momentos que mais os impressionaram no texto *O amor de Pedro e Inês* (Letria, 2005a) as respostas que foram dadas por todos os leitores envolvem o “desenterrar do cadáver” (de Inês) e a “obrigação de beijar o cadáver de Inês” (ordem mandada executar por Pedro a todos aqueles que tinham contribuído para a morte dela).

As respostas encontradas revelam que as cenas macabras, talvez por se encontrarem fora da esfera dos comportamentos aceites socialmente, foram detectadas pelas crianças durante a leitura e por elas registadas como impressionantes. No entanto, verificámos que 54% foram afectados mais pelo acto de desenterrar um cadáver do que pela obrigação de o beijar (46%), revelando algum desconhecimento concreto sobre este último gesto.

Sem dúvida que estas acções um pouco fora do comum das temáticas da generalidade da literatura para crianças parecem contrariar os conteúdos mais apetecíveis e sempre disponíveis para esta faixa etária. No entanto, tratando-se de construções ficcionais bio-históricas, cedo as crianças vão encontrar as

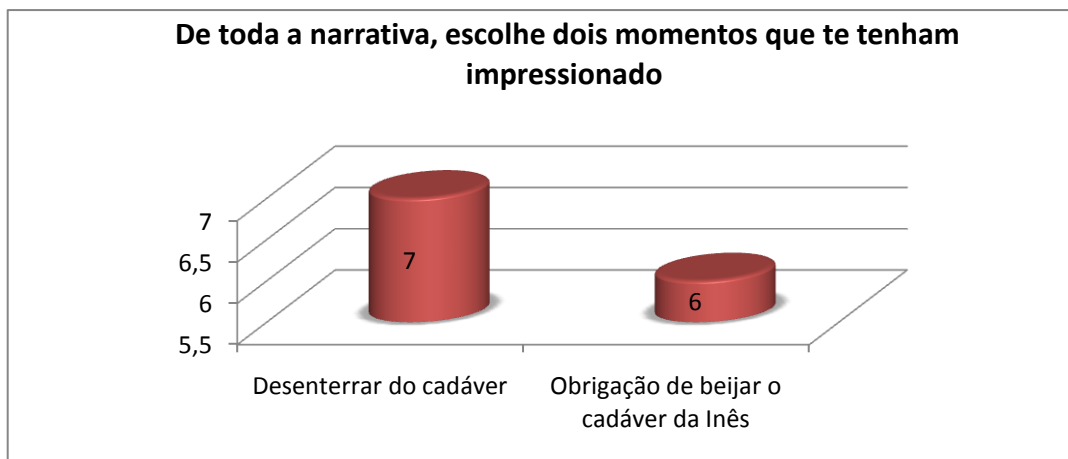


Figura 17 - Momentos da narrativa impressionantes para os leitores

conexões com o mundo factual e histórico as quais vão justificar que, embora as crianças não leiam para aprender, aprendem lendo e aprendem também a analisar os efeitos que determinado texto lhes provocou (Fig.18).

Sem dúvida que neste momento dos nossos trabalhos temos argumentos capazes de fundamentar que, após a leitura orientada de uma obra literária, os ambientes cognitivos dos leitores são alterados, porque houve processos de impacto emocional, durante a incursão realizada pelo interior do texto, que provocaram alterações significativas nos leitores. Por exemplo, 56% dos sujeitos da análise que participaram na leitura de *Mouschi, o gato de Anne Frank* (Letria, 2006a), no final do trabalho, manifestaram terem sofrido de sentimentos de tristeza, 19% de curiosidade e 19% de revolta (Fig.18).

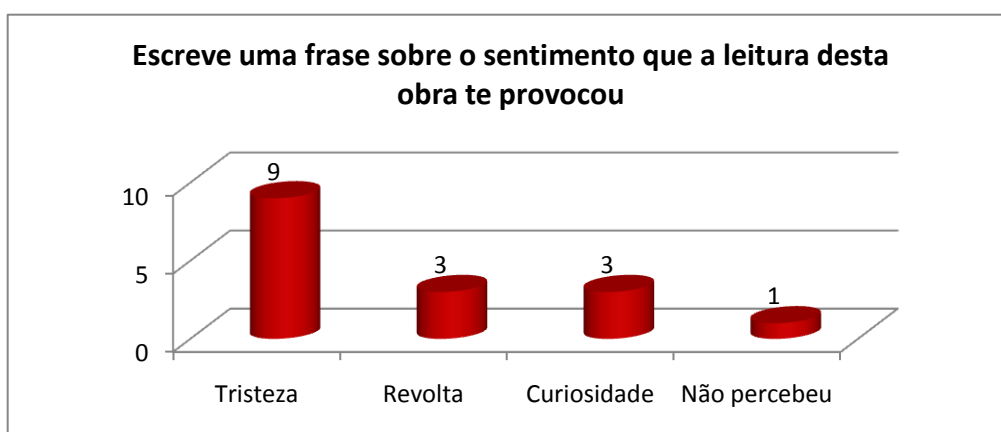


Figura 18 - Sentimentos despertados pela leitura

Estes sentimentos provocados pela leitura da obra literária demonstram que as crianças desenvolveram laços de afectividade com as personagens

ficcionalizadas, associando-se a elas numa solidariedade afectuosa e quase familiar. A tristeza de 56% revela isso mesmo, bem como os sentimentos de revolta, os quais são desenvolvidos numa espécie de atitude proteccionista perante as atrocidades a que foram submetidas as personagens, descritas textualmente.

Em larga medida considerámos que sem a integração dos pequenos leitores nos meandros destas leituras que envolvem bastantes complexidades, não tínhamos conseguido fazê-los entender ou perceber o peso das ideologias do real no domínio e transformação da demanda dos heróis e, posteriormente, entender que, sem ela, não seria possível observar-se a transição dessas personagens para a esfera da construção de mitos.

Foi importante para o estudo que realizámos detectar se as crianças perceberam através da leitura das obras referidas, a acepção da palavra mito. De facto, desde o início dos tempos até à actualidade, esta acepção tem sido reactualizada e, por isso, pela força do acto da leitura, 100% dos leitores definiram que “O amor de Pedro e Inês é, hoje, um mito porque os tempos passam e não se esquece”.

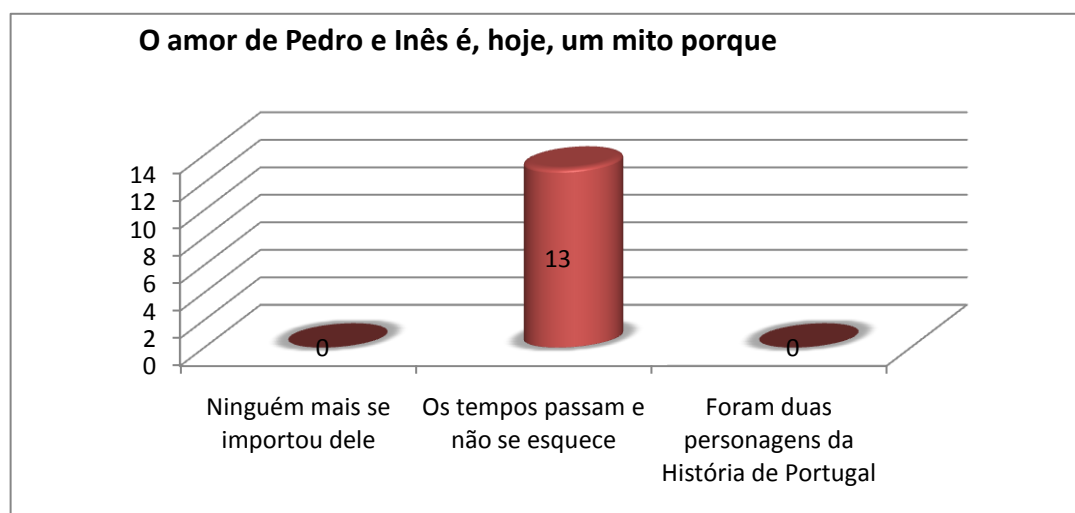


Figura 19 - Reconhecimento da construção de mitos

Compreender que uma personagem se transformou em mito, embora na acepção simples que é possível observar-se em leitores com idades tão precoces para a compreensão destas complexidades, foi por nós considerado um aspecto a sublinhar por termos verificado que o processo de leitura os

introduziu em todo o imaginário a que se prende aquela definição. O mito é como um espelho mágico cujo reflexo traduz a substância biofísicopsicológica do desenvolvimento ontogénico de toda a humanidade. Ter levado este conhecimento à sala de aula num trabalho de mediação leitora foi dar visibilidade a um complexo sistema de forças intelectuais e afectivas que revelam o dinamismo cosmogónico de uma linguagem operante, que resiste à passagem do tempo, tal como foi apontado por todos os intervenientes (Fig.19) na leitura da narrativa *O amor de Pedro e Inês* (Letria, 2005a).

Sabemos que as respostas dadas pelos leitores revelam ainda que, nos recônditos da sua capacidade interpretativa, entenderam o essencial que aos mitos se anexa: estes são a expressão de fenómenos que se reportam a uma lógica transcendental que aconteceu num passado e não falam senão daquilo que aconteceu na realidade incontestável e indissolúvel da vivência do homem, neste caso, na vivência de Pedro e de Inês.

A efectivação num tempo presente e num tempo que há-de vir do homem verdadeiro que, num abandono do mundo profano, ascende ao mundo divino, dá-se muitas vezes pela passagem ao registo escrito dos modelos exemplares, dos modelos mitologizados de alguns heróis, que, tendo trespassado a sua demanda nos caminhos da humanidade enquanto espaço de aprendizagem e de efectivação de condutas e comportamentos perpetuáveis, atingem o tempo sagrado, o tempo dos mitos.

No caso de Anne Frank, criança sacrificada por motivos raciais como o foram muitas outras crianças pelas mesmas razões, o registo deixado no seu “diário” escrito no “refúgio de guerra”, foi a tónica de abertura essencialmente simbólica que legitima o seu carácter colectivo, enquanto mensagem estética que se reporta à sacralidade de todos aqueles que necessitam de ser lembrados numa ritualidade (que pode ser o momento de outros lerem essas memórias) onde o homem comunga a essência do mito.

Assim, através do “diário” (Fig. 20), Anne Frank conseguiu estabelecer a ligação entre um acontecimento passado e a modernidade contemporânea, que permitiu a todos revalidar, por uma actuação dialógica, o mito encorpado num *ser* e num *cosmos* em constante transformação.

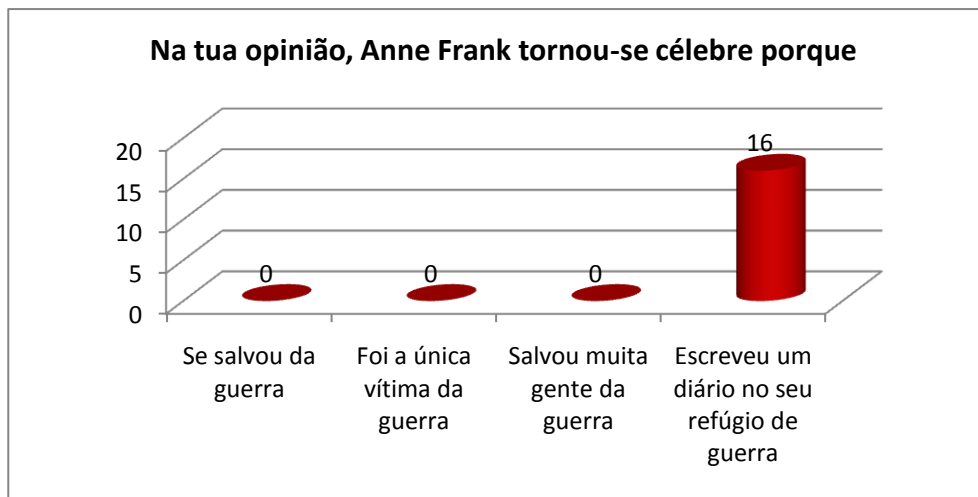


Figura 20 - Registo escrito dos modelos exemplares

Como pudemos verificar, estes grupos de análise fizeram vários percursos pelo conteúdo textual, trabalhando as narrativas em diferentes perspectivas onde estiveram sempre presentes os fundamentos teórico-práticos do Programa de Leitura Fundamentado na Literatura e os princípios do Plano Nacional de Leitura. Tratando-se de crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico, o momento de aprofundamento da leitura incluiu sempre estratégias diversificadas, muitas vezes com um carácter densamente lúdico, para que os conteúdos abordados, oriundos da complexidade do mundo histórico, empírico e factual, fossem rapidamente apreendidos e compreendidos pelos leitores.

A transferência da complexidade temática, embora seja executada em ambas as narrativas com o recurso possível ao mundo do imaginário infantil, numa adequação linguística facilitadora da aprendizagem dos mundos dos textos, solicitou sempre a interacção das crianças na abordagem perceptiva das acções narradas e a sua intervenção na formulação de juízos e opiniões sobre as situações descritas. Este posicionamento teve como estratégia primordial situar os pequenos leitores nos campos ideológicos do real para, mais tarde, poderem compreender o processo de transição das personagens Inês, Anne e Pedro à condição de mitos.

Desta forma, a leitura serviu para fundar a percepção da importância das ideologias que cercam os enredos e as personagens, alertando para componentes do mundo real apresentado ficcionalmente, que fundam outras esferas do conhecimento, as esferas do mítico-simbólico, onde se clarificam os

valores ético-morais, componentes sempre imprescindíveis na modelização da personalidade humana, em todas as sociedades, contextos e tempos.

Concluindo esta análise, recordamos o entusiasmo e a espera pelos momentos de leitura mediada e a projecção que esta experiência teve para além das salas de aula, envolvendo as famílias no conhecimento sobre as temáticas a que se referem os conteúdos das obras que sustentaram esta experiência de leitura.

9.2. Elvis, o rei do rock ou a ideologia da universalidade da cultura

A narrativa sobre a qual incidiu o desenvolvimento deste Estudo de Caso centrou-se num processo de mediação leitora muito direccionado para o desenvolvimento de trabalhos colectivos, promovendo as reflexões necessárias à dinamização de estratégias de observação de uma personagem construída ficcional e biograficamente e a sua dinâmica como modelo que influencia as formas de vida de multidões, alterando alguns modelos culturais até então instituídos.

Além disso, leitura de *Elvis, o rei do rock* (Letria, 2007b) teve como objectivo um processo de mediação capaz de fazer emergir do texto as componentes de natureza ideológica que impulsionaram a visão da universalidade da cultura, sendo a personagem e a arte que ele domina o propósito de transmissão de informação dos signos que construíram o vocabulário dos afectos, onde a música se eleva como processo de unificação cultural.

De facto, a partir do desenvolvimento de uma arte dominada pela personagem ficcionalizada, foi possível trabalhar-se com 18 alunos da Escola EB1 de Selho S. Lourenço a problemática do racismo e a influência que um modelo pode provocar na unificação de uma cultura, que se reveste de aspectos comuns em contextos diferentes.

Tal como dissemos no Capítulo 7, o trabalho de leitura integral desta obra literária tornou-se crucial para a observação da personagem ficcionalizada como o embrião a partir do qual se expande uma cultura a nível global, tendo

subjacente o rompimento de preconceitos ideológicos inibidores da interação livre entre povos diferentes.

9.2.1. Representação gráfica dos resultados da compreensão leitora em torno de *Elvis, o rei do rock*.

A leitura integral desta obra literária processou-se integralmente e sustentou-se na leitura por excertos que, progressivamente, foi apresentada à turma, no modelo que o Plano Nacional de Leitura (PNL) preconiza. No final de todas as actividades que se desenvolveram com as estratégias necessárias para que o acto de ler fosse significativo, os leitores puderam observar outros suportes onde a personagem Elvis era também focalizada.

Tendo-se integrado este trabalho de leitura orientada sob os pressupostos do PNL e tendo-se, logo no início das tarefas, feito uma abordagem particular aos elementos paratextuais da obra literária, quisemos aferir se o título da mesma ficou como referência ou se, pelo contrário, foi confundida com outros títulos inscritos noutros suportes de apresentação sobre o mesmo conteúdo em análise.

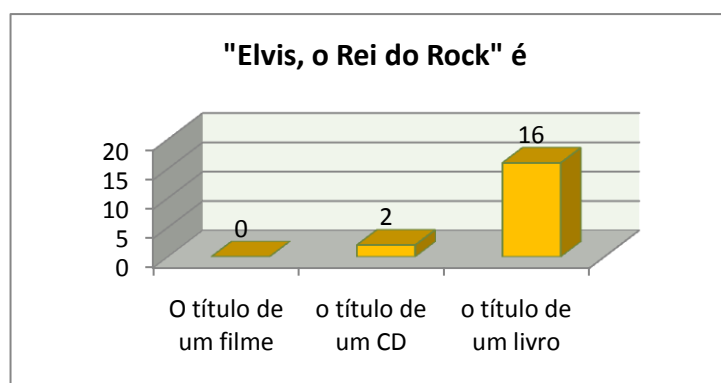


Figura 21 - Identificação da obra

Tal como podemos verificar pela análise da Fig. 21 o título foi referido por 89% dos leitores como sendo o de um livro, em oposição com a opinião de 11% que o apontava como sendo o título de um CD. Este facto, contudo, não é indicador de dispersão da identificação da obra literária que sustentou esta experiência, antes sublinha o que atrás já referimos: a temática ficcionalizada encontra-se disponível noutros suportes para além do objecto livro e os alunos tiveram acesso a outras redes hipertextuais, durante o processo de leitura.

Julgamos que quando se enceta por uma experiência de leitura, é importante trazer à sala de aula todos os recursos materiais que possam corroborar para o alargamento do conhecimento que se pretende. É na intersecção da informação doada por vários suportes que se constrói uma aprendizagem consistente e que se dinamiza o interesse pelo conteúdo do livro, neste caso, para a observação da personagem Elvis como o grande impulsionador da modalidade da cultura musical de determinada época, a qual é recuperada, mais tarde, pelas gerações da modernidade, fomentando a construção da memória do passado e o entrelaçar de afectos vividos e recordados.

O atributo de “herói” associado à personagem, logo no início narrativo, incrementou a necessidade de levar os leitores a fundamentar essa ideia. A maioria dos leitores (89%) relacionou o facto de ser considerado “herói” devido à personagem ter “uma história de vida interessante” (Fig.22), evidenciando globalmente a sua opinião sobre o conteúdo desta construção ficcional biográfica. No entanto, para 11% dos alunos, a importância da personagem correlacionava-se com os bens materiais referidos durante o acto da leitura. Elvis foi um “herói” porque “foi um homem muito rico”. De facto, a encenação destes resultados condensa também uma certa modalidade de força na personagem, tendo-lhe as crianças atribuído, desta forma, um infinito conteúdo de poder que se associa à justificação de herói que lhes foi solicitada.

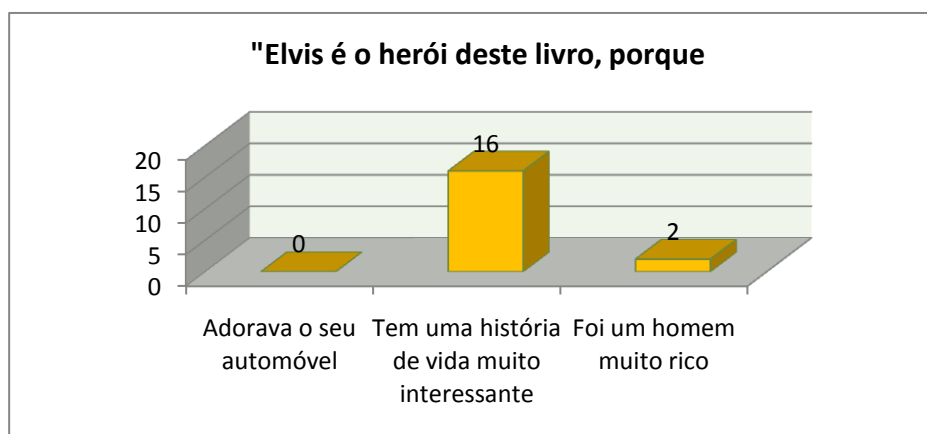


Figura 22 - Justificação do atributo de “herói”

De facto, a narrativa em estudo foi construída de forma a projectar a importância de Elvis para a actualidade e, para tal, o narrador organizou os cenários onde o presente recupera do passado as memórias onde duas

gerações se confrontam e dialogam sobre as particularidades comuns. Sem dúvida que a complexa relação com o tempo, que é uma das componentes essenciais do modo de existir, se colocou durante o desenvolvimento deste estudo de caso. Os leitores verificaram que a narrativa fazia colidir dois modos temporais, representando-os na intersecção que a música de Elvis produziu num contexto de vivência familiar: de um lado, no tempo da memória, a música fazia emergir recordações emotivas de momentos importantes na vida dos mais velhos e, de outro, fazia reproduzir esses mesmos sentimentos e emoções na actualidade narrativa. Devido à existência dessa complexidade temporal, mostrou-se pertinente verificar se os leitores conseguiram integral a personagem na residência temporal a que pertence. Sem dúvida que as 83% das respostas que integraram Elvis no “tempo da geração do pai de Madalena” (Fig.23) confirmaram ter aderido à hermenêutica que configura o mundo representado na obra literária, posicionando-se, por isso, no contexto certo onde a acção decorreu, contrariando o posicionamento dos 11% que não foram capazes de perspectivar a temporalidade narrativa da mesma forma e os 6% que revelaram não terem entendido.

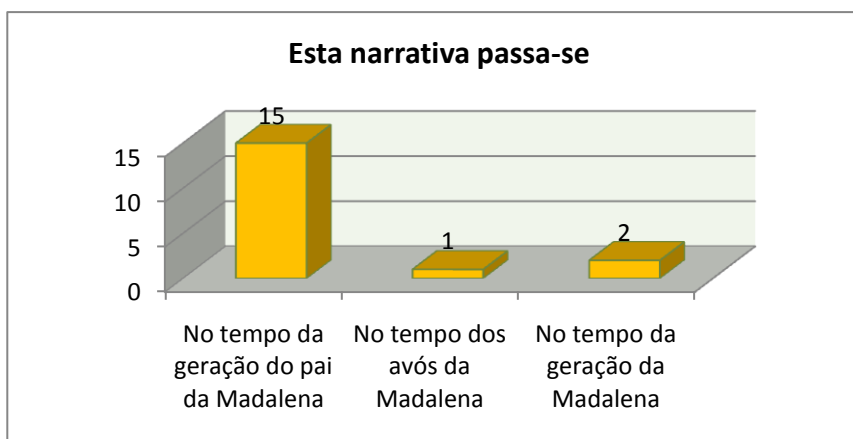


Figura 23 - O tempo narrativo

Os resultados observados na Fig. 23 relativos ao(s) tempo(s) narrativo(s) revelam que a hermenêutica textual foi conseguida e, por isso, crucial para entender o mundo do texto, onde era importante começar a observar os anúncios que poderiam vir a fundamentar, mais tarde, o destaque da personagem ficcionalizada biograficamente.

Neste tipo de experiência, a leitura mediada facilitou, sem dúvida, a apreensão das particularidades da personagem biografada ficcionalmente,

abrindo o caminho para a atenção dos leitores a pequenos aspectos que de outra forma passariam despercebidos, mas que se tornam imprescindíveis para interpretar poder intrínseco, genuíno, puro, orientado pela natureza transcendental do dom humano na demanda dessa personagem.

É aqui que se iniciou a compreensão do sucesso e da celebridade de Elvis e, pelas respostas obtidas, acreditamos que ficou claro para todos os

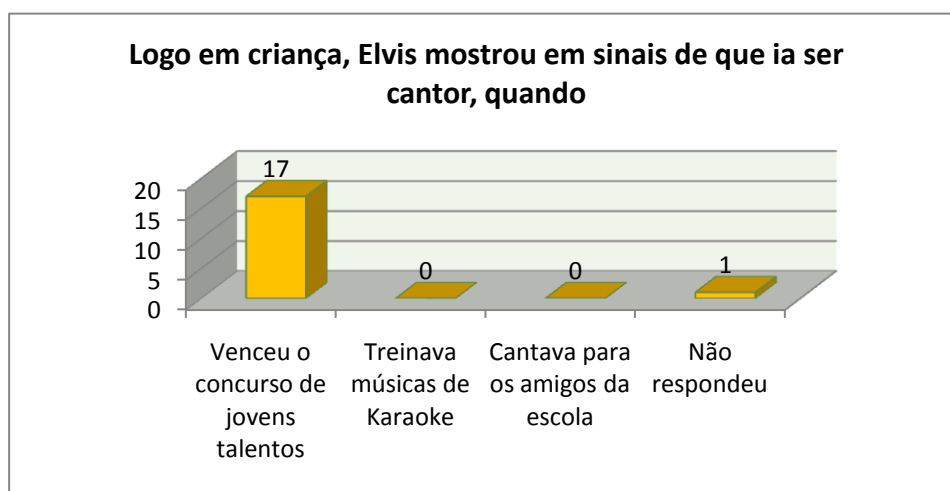


Figura 24 - Harmonia natural

intervenientes nesta experiência que a personagem é detentora de comportamentos míticos condutores à obtenção do sucesso que se circunscrevem, logo em criança, a uma “harmonia natural” (Fig.24), que se traduz por uma propensão para transcender os limites da condição humana.

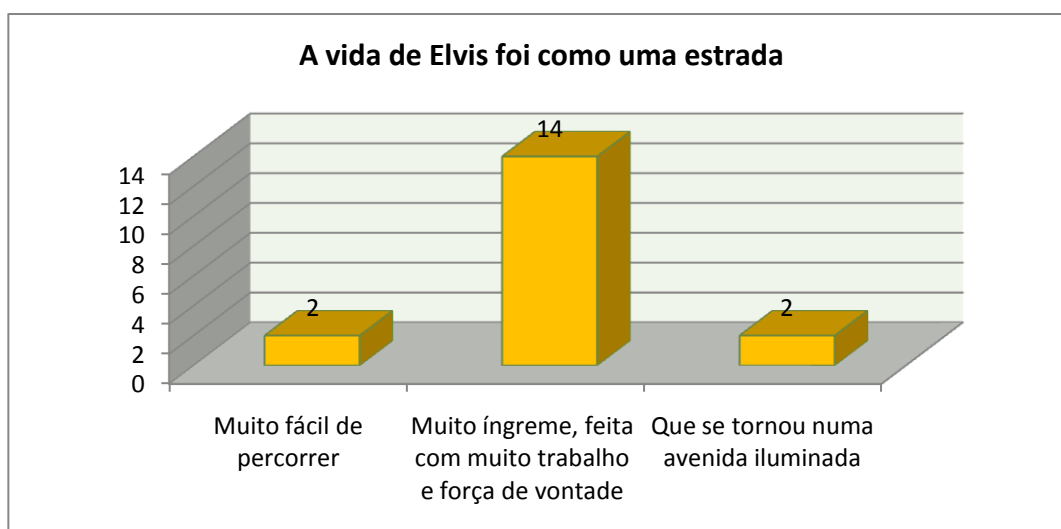


Figura 25 - A estrada de Elvis

Por isso, 94% dos leitores responderam que o facto de, logo em criança, ter vencido “o concurso de jovens cantores” era um sinal inequívoco da sua projecção como cantor de RocknRoll. No entanto, a pregnância de imagens textuais que corroboram para a continuidade desse dom natural para o sucesso, tal como vimos no Capítulo 7, foi dada a ler pelo professor/mediador na actividade conectada ao poder simbólico da “estrada” (Fig.25), colocando os leitores na imagística da personagem que se desloca e está no mundo com uma vida diferente. Assim, 78% dos leitores detectaram que a vida da personagem era como uma estrada “muito íngreme, feita com muito trabalho e força de vontade”, 11% perspectivaram-na “uma avenida iluminada” e 11% consideraram-na “muito fácil de percorrer”.

A analogia foi a forma encontrada para introduzir as crianças no psiquismo imaginante capaz de ler o mundo descrito no texto e de se solidarizar com ele. Ao encararem a imagem da “estrada” com os superlativos do esforço, do trabalho e da força de vontade, a maioria dos leitores demonstrou, sobretudo, ter conseguido “ler” a metáfora que, globalmente, sintetiza o registo biográfico significativo da personagem.

Entendendo na globalidade o simbolismo da vida de Elvis, importou detectar se todos os leitores compreenderam os pilares fundamentais que deram início à sua celebridade, nomeadamente no plano da ideologias fundadoras da cultura universal, concentradas na função do real. E esse real advinha de um conteúdo textual que visava deixar marcas de uma sociedade

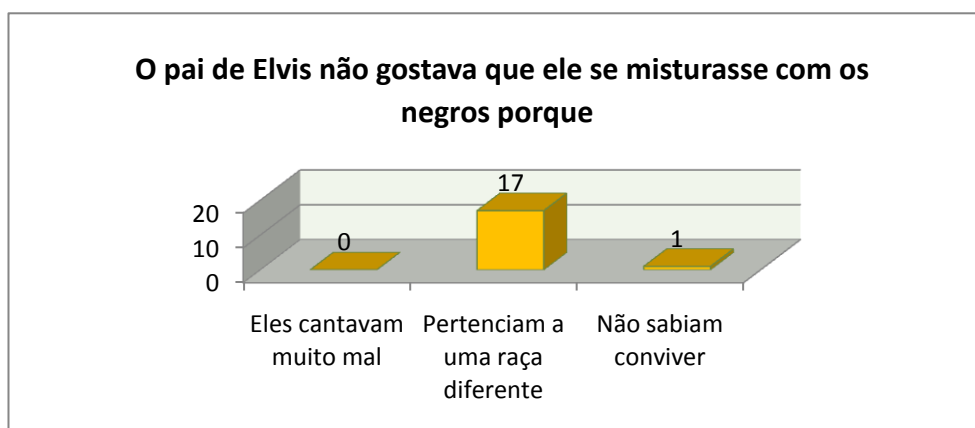


Figura 26 - Atitude do pai de Elvis

histórica, que conhecia o exercício de uma autoridade coerciva e escravagista, representada em larga medida na focalização da atitude do pai de Elvis ao

impedir que este partilhasse os mesmos espaços dos negros e com eles convivesse.

Esta forma simples de apresentar uma componente social e histórica muito relevante, levou a que 94% dos sujeitos da análise tivessem perspectivado a atitude proteccionista do pai de Elvis no plano ideológico da segregação racista (Fig.26). Neste âmbito, embora 6% das crianças tivessem referido a razão dos negros não saberem conviver como justificação para a atitude observada, encontramos, com efeito, a elevação do protagonista a uma espécie de ser mítico, pois a sua atitude revestiu-se do poder de modificação de uma tradição instituída e o desempenho da personagem assume-se como representativo da defesa da igualdade racial.

Em oposição, os 72% dos leitores foram capazes de categorizar como “racista” a atitude do pai de Elvis (Fig.27), notando-se na classificação obtida algumas zonas pouco esclarecidas quanto a este tipo de estratificação

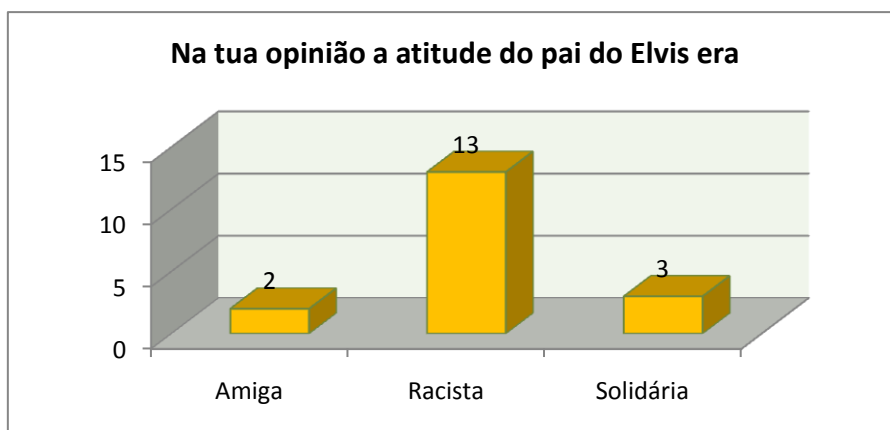


Figura 27 - Categorização da atitude

ideológica, o que se compreende na medida em que se baseia na análise de aspectos subjectivos para os quais as crianças envolvidas na leitura ainda não

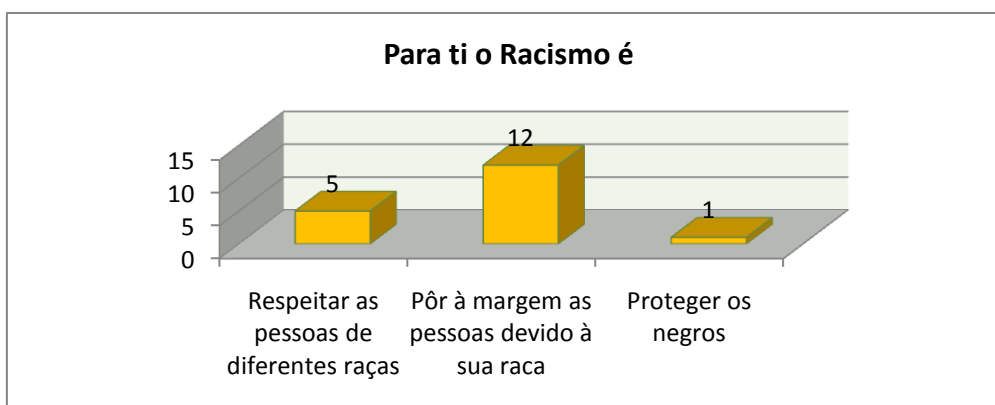


Figura 28 - Definição de racismo

têm suficiente capacidade de discriminação. Com efeito, vemos 17% a achar que a atitude referida foi “solidária” e 11% a considerá-la “amiga” não conseguindo recolocar-se no cerne da problemática que estava em causa, o que se correlaciona, a nossa ver, com a dificuldade em definir também o que é o “racismo” (Fig. 28). Ao analisarmos as respostas obtidas no quadro anterior entendemos que, embora o trabalho de mediação se tivesse centrado em dar destaque às acções que levavam a este entendimento, apenas 67% dos alunos conseguiram chegar à definição que refere que “racismo é pôr à margem as pessoas devido à sua raça”, ficando, por isso, os resultados um pouco aquém daquilo que era esperado, pois 28% colocaram-se na posição oposta, referindo que “racismo é respeitar as pessoas de diferentes raças” (Fig.28) não tendo construído o significado correcto do que foi pedido.

Assim, parece-nos que, apesar da questão ideológica ter sido identificada através da observação de certa atitude (Fig.27) não conseguiu ser definida ou categorizada (Fig.28), conhecendo um desvio ao nível da compreensão conseguida pelos alunos. No entanto, quando os leitores são questionados sobre a assumpção de Elvis a “ídolo” revela-se uma quase unanimidade concordante de 94% que o referem devido a ser “imitado pelo público”.

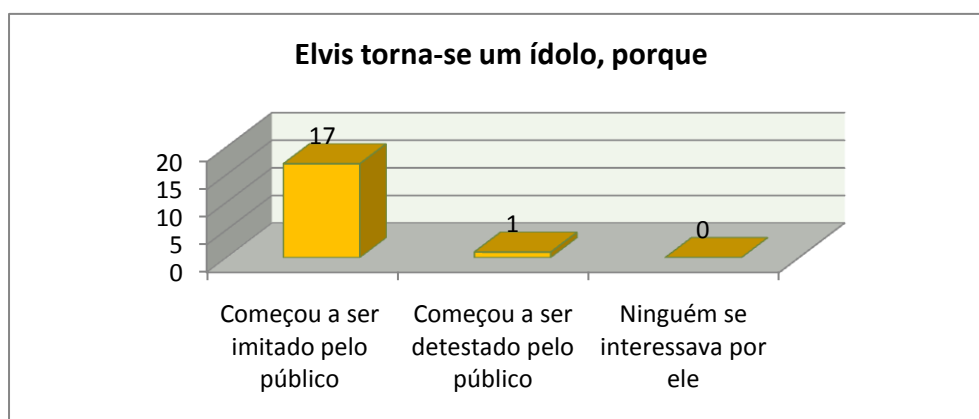


Figura 29 - Identificação do ídolo

Assistimos, com efeito, a uma situação em que para os leitores não constituiu dúvida a transição de uma personagem dotada de uma magnetização excepcional, a uma espécie de super-homem sobre o qual se desenvolve o mito das ideologias do culto da personalidade, pois Elvis “começou a ser imitado pelo público”. Este fenómeno de reactivação de cenários ancestrais do culto do

carisma e do prestígio vai constituir a força de elevação da personagem a mito, pois activou os processos característicos da psicologia das multidões, expandindo algo que era uma particularidade sua para a esfera do universal e da referência cultural dos povos, nomeadamente o gosto pela música e a imitação do seu aspecto físico.

Deste ponto de vista, a personagem adquire um estatuto de consagração que é perfeitamente visível pela maioria dos alunos (Fig.30), na medida em que passou a pertencer ao imaginário, pois a imitação da sua música e das suas características peculiares são uma forma concreta de expressar na memória colectiva um determinado perfil ideológico e cultural.

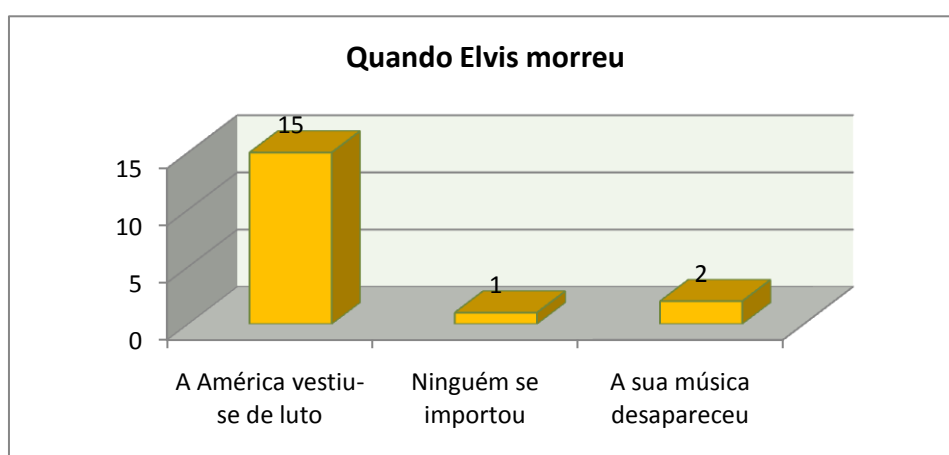


Figura 30 - Efeitos da morte de Elvis

Assim, 83% dos leitores ficaram a saber que quando Elvis morreu a “América vestiu-se de luto”, o que revela que concretamente ou simbolicamente a imagem da personagem teve uma função de comunicação social, veiculadora de uma colectânea de valores que foram compreendidos e fizeram partilhar os povos de um sentimento comum. De alguma forma, os alunos entenderam que um povo ao vestir-se de negro pela morte de um artista representa a metáfora das imagens a que adere de forma autónoma, reunindo protótipos simbólicos que não tendo equivalente directo no real, desempenham um papel psíquico que dá sentido e confere um valor. Por isso, Elvis entrou no imaginário colectivo (Fig.31), pois conseguiu, através da sua arte, todo o tipo de mecanismos de fascinação, de transformação e de adesão popular, e é considerado por todos, bem como por 100% dos leitores (Fig.31), como mito.

Os 11% dos alunos que referem que, à sua morte, a “sua música morreu” desviaram-se nitidamente do cerne do texto, assim como os 6% que responderam que “ninguém se importou” quando morreu (Fig.30).

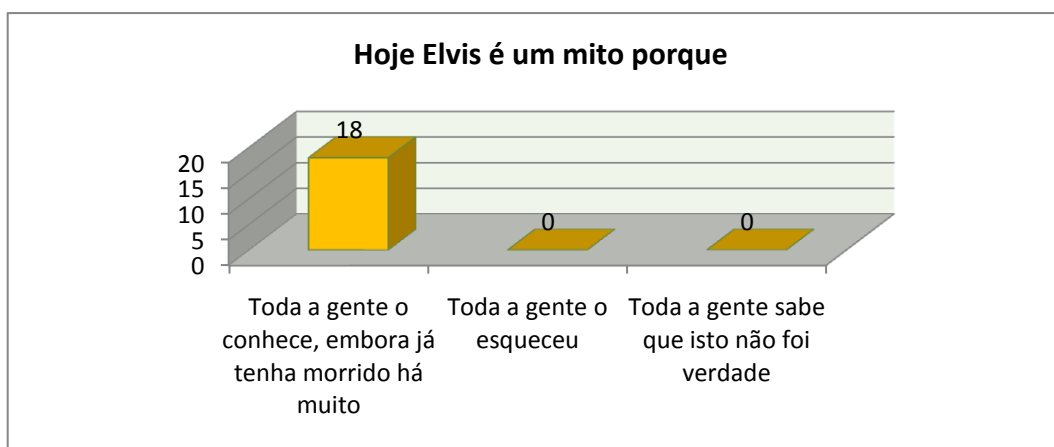


Figura 31 - Mitologização de Elvis

Estes números assumem-se como uma constatação da realidade escolar onde se efectuaram estes momentos de leitura. Apesar das actividades postas em prática e concretizadas a partir dos pressupostos do Programa de Leitura Fundamentado na Literatura, capaz de impulsionar o acto de ensino/aprendizagem por fazer interagir os domínios da leitura de fruição, a aprendizagem da língua e o conhecimento do mundo real e ficcional, temos sempre que contar com aquelas crianças que, estando integradas nas turmas e praticando os mesmos exercícios, por razões que se prendem com problemas de desenvolvimento cognitivo, não conseguem atingir os parâmetros previstos ao nível da compreensão leitora¹⁸⁷.

Tendo como base todas estas realidades, sublinhamos a importância dos momentos de leitura para a adesão ao livro enquanto objecto de socialização e de integração daqueles que possuem “diferenças”. Nessa medida, verificou-se em todo o processo que, de facto, o livro foi impulso para a conquista da leitura, principalmente dos alunos mais arredios dessa necessidade por questões motivacionais ou devido a condicionantes que, involuntariamente, se apresentavam impeditivas disso.

¹⁸⁷ As nossas experiências de leitura também tiveram uma finalidade integradora, pois facilitaram àqueles que, possuindo capacidades distanciadas das características do padrão normal da turma, o contacto com as obras literárias, a execução de todas as propostas de trabalho apresentadas e a resposta aos questionários que deram origem aos gráficos que apresentámos.

Ao analisarmos os resultados que se expõem na Fig.32, é de salientar que 50% dos leitores recomendariam *Elvis, o rei do rock* (Letria, 2007b) a alguém, por falar da “vida de uma pessoa importante”, destacando o factor biográfico como predominante, do mesmo modo que 22% associam a este factor a componente iconográfica que acompanha o texto.

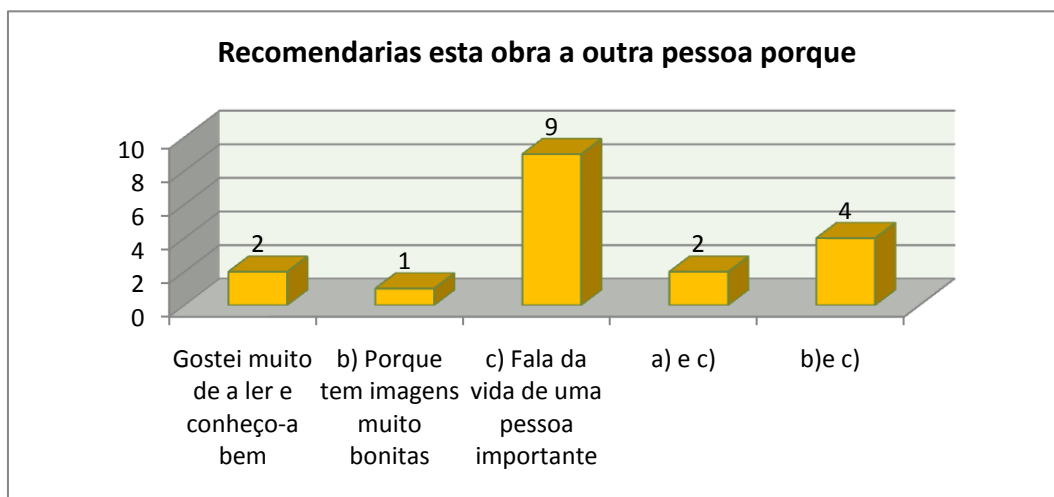


Figura 32 - Reconhecimento da importância da obra literária

Tal como enuncia Bruno Duborgel (1992:83) a ilustração desempenha um papel em que se unem

“as margens e as pontes que separam e articulam o texto e as imagens. Conjuntos de espaços, de interstícios, de desvios e de elos que, geridos na estrutura interna do livro, tornam-no um fornecedor de imaginário e um agente múltiplo de actos de imaginação”.

Assim, esses alunos referidos, tal como os 6% que se interessaram pelo livro apenas por causa das imagens “leram” o texto à sua maneira, interpretaram-no com os matizes possíveis que exprimem aquilo que por detrás é dito. Assim, a imagem em relação ao texto diligencia a exploração, a apropriação pessoal, a interpretação plural das leituras possíveis do livro.

Certamente, a construção ficcional da personagem, as imagens do livro (11%) estiveram na base das respostas dos outros 11% que referem os aspectos afectivos e o amplo conhecimento da obra como razões para a sua

recomendação a alguém, isto é, a um companheiro ou colega, igualmente potencial leitor.

Nesta perspectiva, os temas dos livros são a grande expressão da encenação artística que circunda uma “questão” problemática que serve de questionamento, de focalização de uma atitude que desperta uma determinada meditação. Para os leitores, a selecção do conteúdo que se tornou relevante para a organização do pensamento nas diferentes perspectivas, onde também se incluem as ideologias ou se organizaram as ideias primeiras sobre a



Figura 33 - Preferência de conteúdo

importância da construção dos mitos da universalidade da cultura, alargou-se e dispersou-se por diferentes tópicos apresentados (Fig.33).

Salientem-se os aspectos evidenciados pelos leitores que se centraram nos conteúdos mais palpáveis que emergem do texto, nomeadamente a oferta, por parte de Elvis, do Cadillac à mãe (28%), assim como o prémio que ganhou no Mississipi (28%). Os conteúdos mais subjectivos referiram-se ao amor que ele tinha pela sua guitarra (6%), à crença no dom da música (6%), à faceta de “lutador” (11%) e à questão da imortalidade do herói, apontada por 21% das crianças, revelando terem acedido ao nível simbólico do texto, o mais complexo, onde se encontra a própria história dos homens, sempre recomeçada pela ficção, ou a outra essência da realidade humana.

A análise acerca dos resultados obtidos nesta experiência revelam que a leitura mediada promoveu o contacto com os conteúdos desta obra literária, pondo em cena valores, ideias e a representação do mundo e da sociedade.

Elvis, o protagonista, representou a humanidade possível e nele se corporizaram os pontos de vista, questões e dramas por onde se afirmou algo sobre a influência de um homem/herói na propagação de um modelo de cultura tornada universal. A música foi, com efeito, o fenómeno cultural ou acto de comunicação interactivo que a personagem utilizou para se dirigir a um determinado público, passando as coordenadas de uma mensagem inteligível.

Nesse sentido, a análise deste livro foi “militante” porque deixou emergir questões que consideramos importante levar ao conhecimento dos outros, nomeadamente factores de ordem racial que se destacaram na reorganização de novas formas de olhar o mundo e de promover a cultura, muitas vezes condenada a ser recôndita e afunilada por preconceitos sociais.

Em larga medida, os leitores foram iniciados na leitura de um tipo de textos que se norteia por preocupações humanistas e sociais, assentes na construção ficcional de uma personagem cujo modelo preconiza o olhar sobre a universalidade da cultura. Portanto, nunca foi uma proposta de catequização condicionadora, mas, isso sim, como convite à capacidade de estar atento ao mundo circundante, desenvolvendo dons naturais que muito podem influenciar a alteração ideológica para a positividade e a dinamização da cultura universal.

9.3. O Homem que tinha uma árvore na cabeça ou a construção ideológica do Mundo

A experiência de leitura levada a cabo em torno do livro *O homem que tinha uma árvore na cabeça* (Letria, 2007c) incidiu na análise pormenorizada dos conteúdos textuais, que permitiram construir semanticamente os vectores essenciais que conferem relevância às ideologias como impulso transformador do Mundo.

A narrativa referida anteriormente proporciona a análise de alguns modelos da realidade, ajustados, em larga medida, a uma certa dimensão histórico-factual e alberga uma capacidade de conceptualização a partir da qual incidiu um trabalho de desconfiguração simbólica. Efectuou-se este trabalho numa turma de 20 alunos do 3º e do 4º Anos de Escolaridade da

escola EB1 de Vinha, Atães, pertencente ao Agrupamento de Escolas do Vale de S. Torcato.

A filosofia interpretativa que esteve subjacente a todas as estratégias de leitura integral pretendeu abrir o mundo hermético do sentido literal, configurando-o nas acepções plenas que a metáfora textual sugere. Os alunos foram convidados a aceder às analogias preconizadas pela linguagem, que fundam um sistema de solicitações, agarrando o fio que tece o diálogo entre o mundo do texto e o mundo real.

Foi nesta intersecção que as ideologias emergiram, deixando de ser uma componente opaca ou invisível para as crianças e, tal como veremos a seguir, elas puderam criar empatias através do desenvolvimento do psiquismo imaginante que a metáfora do homem com uma árvore na cabeça proporcionou.

9.3.1. Representação gráfica dos resultados da compreensão leitora em torno de *O homem que tinha uma árvore na cabeça*

Como já foi devidamente explicitado no Capítulo 8 deste trabalho, a leitura integral da obra literária referida aconteceu no âmbito do PNL e, tal como se pôde constatar pelas respostas (Fig.34), 100% dos alunos passaram a integrá-lo no *background* das suas referências literárias, identificadas a partir do título da obra. No entanto, o título foi apenas a porta de entrada no universo simbólico fundador das ideologias pois, nas actividades de sala de aula, o processo de descodificação do conteúdo textual gerador de sentidos deu-se no contacto com o leitor e foi promovido por todas as actividades que desenvolveram e que lhes abriram caminho à interpretação.

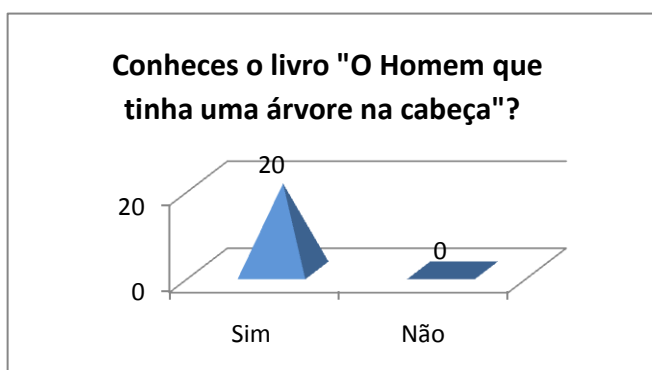


Figura 34 - Conhecimento prévio do título do livro

Sem dúvida, que esta obra se apresentou, logo no início dos trabalhos, como um desafio interpretativo, na medida em que não só consistia numa proposta de representação simbólica de um universo de subjectividade, como as referências histórico-factuais que lhe estão anexas construíam um território de alguma complexidade interpretativa, tendo em consideração as idades dos leitores. Por essa razão, o papel do professor/mediador teve sempre um desempenho peculiar na aproximação dos alunos à hermenêutica do simbolismo, promovendo e facilitando a compreensão dos aspectos mais abstractos, nomeadamente ao nível do reconhecimento das alterações sensoriais e psicológicas que se travavam com a personagem principal “Arbóreo”, o homem a quem começou a crescer uma árvore na cabeça.

A tomada de consciência da “diferença” que há-de ser considerada, mais tarde como um factor de marginalização e motivo de perseguição ideológica desenvolve, na personagem, os primeiros sentimentos que foram preponderantes para que os leitores se concentrassem no mundo da interioridade, afinal, aquele onde as ideias nascem e crescem. Assim, o arbusto que sobressai na cabeça de Arbóreo antecipa o que vai acontecer, isto é, é o *mecanismo desencadeador* de um mapa reflexivo acerca das transformações que se vão operar, iniciando-se pelo desenvolvimento de sentimentos novos e inquietantes na personagem em causa.

Na concretização da compreensão do texto, verificámos a partir do gráfico (Fig.35), que 95% dos leitores perceberam o sentimento emergente de Arbóreo (assustado) ao constatar o início da sua alteração física, correlacionando-se com aquilo que foi e que estava a deixar de ser, sentimental

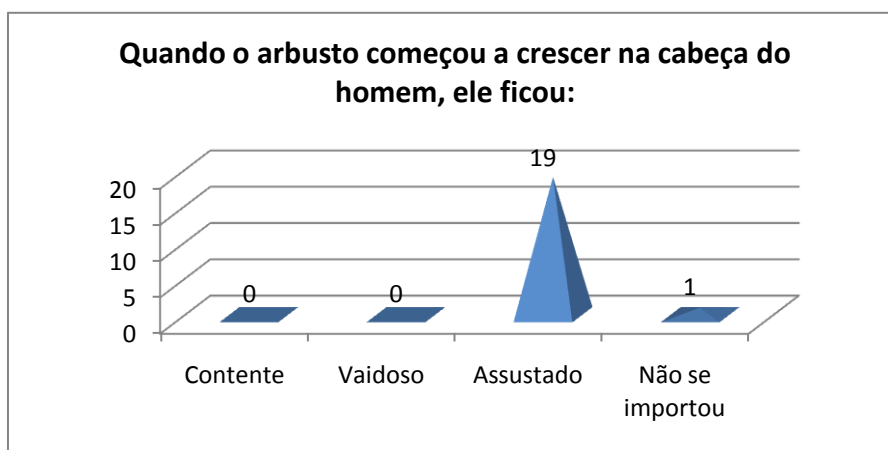


Figura 35 - Primeiros sentimentos identificados na personagem

e ideologicamente, contrariando os 5% que tiveram ocasião de referir que ele não se importou com as alterações que estavam a ocorrer, denotando um desvio significativo da compreensão textual.

A identificação dos conteúdos apontados no quadro da Fig. 35 chamou os leitores participantes à prática de uma compreensão leitora de tipo reflexivo, que do livro se eleva. Foi exactamente no plano da reflexão que incidiu grande parte das estratégias conducentes à identificação das estruturas polissémicas que se correlacionam com as imagens, coisas, sentimentos, comportamentos e ideias. Estas cadeias de situações incitaram ao desenvolvimento das analogias imprescindíveis ao entendimento das representações simbólicas. No entanto, pela análise da representação gráfica da Fig. 36, verificámos com alguma insatisfação, que apenas 25% dos leitores foram capazes de perceber que as “raízes” que nasciam na cabeça de Arbóreo se comparavam às “células cerebrais”. Efectivamente, estes resultados retomam a preocupação em cuidar da leitura de profundidade presente na metáfora, que encaminhou todos os que contactam com este tipo textos literários para a capacidade de extrapolar a interpretação literal (75%) para os patamares reflexivos mais elevados do simbólico. Não querendo minimizar os resultados observados, queremos, isso sim, referir a necessidade que a Escola tem em transformar e ampliar as correlações sempre necessárias ao profícuo desenvolvimento de uma compreensão leitora assente na dinamização do psiquismo imaginante.

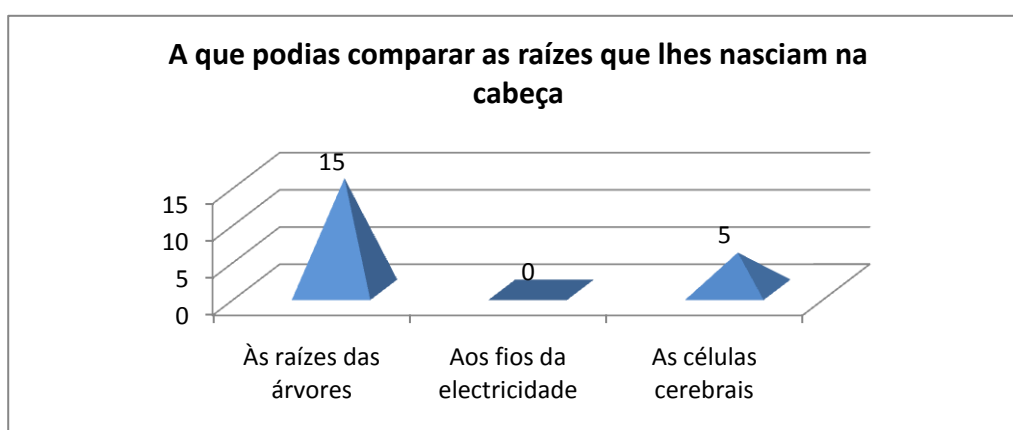


Figura 36 - Estabelecimento de analogias

De facto, a leitura orientada tem de ser iniciadora de sentidos e tem de actuar nas “zonas” onde muitos leitores se perdem quando lhes é solicitado colocar-se no modo dialogante concebido pelas teias organizadoras das

representações simbólicas. Concretamente, ao indagarmos os alunos sobre as conotações e correlações simbólicas que o texto sugere deparámo-nos com um hiato onde a linguagem metafórica não penetrou e, por isso, a necessidade de desenvolver actividades esclarecedoras deste aspecto assume-se, de novo, urgente.

O que queremos referir neste momento da análise dos resultados é que o incremento do conjunto de actividades efectuadas em torno desta experiência de leitura não foi um mero “acontecimento” ocasional, caído na contextualização lectiva pelo impulso de uma actividade com finalidades académicas, mas foi assumido como uma necessidade de desenvolver no grupo/turma a inteligência abstracta e, por isso, verificando-se o número relativamente elevado de leitores que demonstraram dificuldades no aspecto que a Fig.36 explicita, a continuidade de um trabalho de clarificação simbólica tornou-se necessária.

Para além do trabalho sobre os elementos metafóricos que emergem da narrativa, esta também apresentava um convite à especificação de outros significados, nomeadamente da simbólica do visual, do táctil, do olfactivo e do gustativo, isto é, a percepção do espaço sensorial realizado na perspectiva da identificação das modificações materiais que conduziram à metamorfose psico-ideológica da personagem. As sensações deram início ao empreendimento da alteração do percurso identitário da personagem, evocando e associando emoções diversas que, por sua vez, foram cruciais para o assumir de uma alteração identitária que estava em curso.

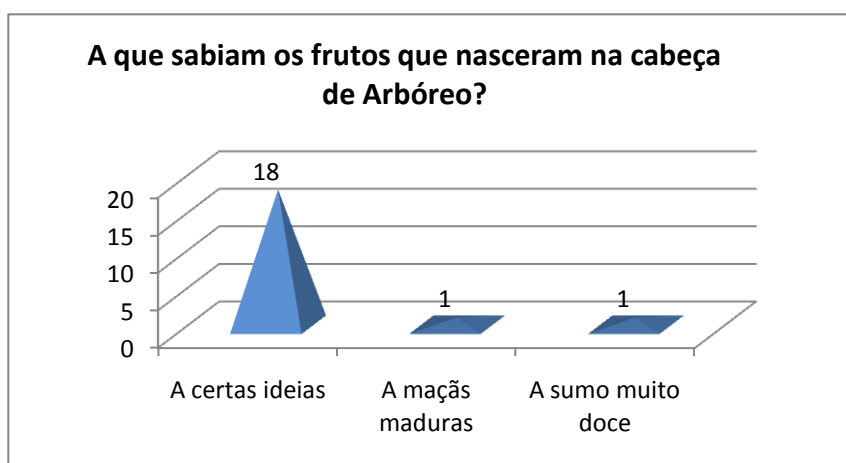


Figura 37 - Percepções sinestésicas da personagem

Com efeito, as percepções sinestésicas da personagem (Fig.37) deixam antever aspectos relacionados com os valores da tensão que vai ser o centro do percurso iniciático de Arbóreo e na configuração dos campos ideológicos por excelência. Nos resultados obtidos, verifica-se que 90% dos leitores perceberam que a sinestesia gustativa relativa à semântica dos frutos dizia respeito à percepção de “certas ideias” que se tornaram determinantes para o início da demanda do herói, concretizando-se, com efeito, no plano ideológico-semântico da sua realização pessoal. Apenas 10% dos alunos não conseguiram, neste caso, estabelecer a relação, concretizando a sua interpretação ao nível literal puro, ou desviando-se completamente do conteúdo textual em observação.

Ora, dada a elevada percentagem que contrariou a opção dos alunos face ao item que determinava a aparição dos aspectos sensoriais ligados à modificação ideológica e pragmática de Arbóreo parece-nos oportuno concluir que a explicitação de determinada terminologia textual concreta é mais rapidamente apreendida pelas crianças do que o acesso ao figurado e ao metafórico (Fig.36).

A presença da predominância sensorial e sinestésica de uma consciência outrificada, que se corporiza numa personagem nomeada por Tenório que, depois, há-de apresentar-se como Arbóreo configurou, necessariamente, o assumir de uma nova personalidade que, tal como todos os heróis, passa também pela provação. Compreendemos que, perante a complexidade que emana desta narrativa, nunca tivesse sido nossa pretensão exigir dos leitores tão novos um acesso imediato às profundezas da análise simbólica que está implícita, mas não deixámos de intentar uma aproximação à sua força.

Com efeito, a experiência iniciática de Tenório/Arbóreo conduziu-o a um estatuto de irreconhecimento da sua própria mudança, isto é, a um comportamento de incapacidade para interagir com os “estranhos” que participam do mesmo espaço envolvente. Passa a viver à sua “própria sombra”, ou seja, na evocação do indivíduo que era e que deixou de ser, na zona problemática da transição de espaços onde é apenas o perfil de uma imagem que já não é.

Este facto, foi considerado por 80% dos alunos como o desenvolvimento de uma atitude em que a personagem não se “reconhecia a mesma pessoa”, contrariando a opção de 10% que achou que se sentava à sombra porque “precisava muito de descansar” e de outros tantos (10%) que optaram pelo enunciado que os identificava na ausência dos significados do texto.

Estes aspectos, dados a ler aos alunos através das estratégias apresentadas nas actividades que propusemos para o desenvolvimento desta experiência de leitura, pretenderam evidenciar o crescimento de uma personagem iniciática em demanda identitária e ideológica. O espaço/sombra onde se inicia a consciência de Si demarca a ruptura identitária e o começo da sua provação pessoal e social, onde estão implícitos propósitos de marginalização sustentados pela discriminação ideológica. Deste modo, 100% dos leitores acharam que o facto de “Arbóreo [ser] uma pessoa diferente das outras [levou a que] fosse considerado perigoso” (Fig.38).

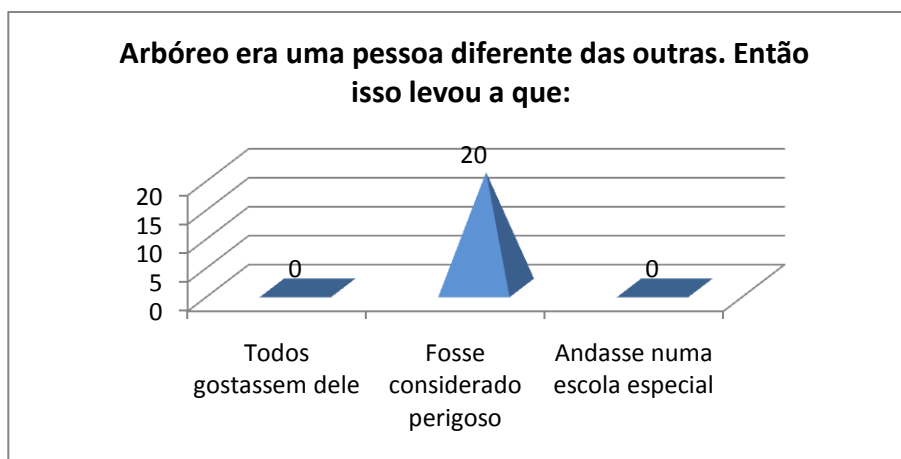


Figura 38 - Discriminação ideológica

A unanimidade desta resposta configura o fenómeno de recepção do texto num plano de absoluto sucesso, pois os alunos foram capazes de observar as consequências das polaridades do íntimo/pessoal e do íntimo/colectivo, que, a partir daquele momento, se esgrimem no processo absolutamente disfórico às sensações de partilha e de bem-estar de Arbóreo/Tenório.

A intencionalidade em aproximar da noção de absoluta solidão a personagem em demanda do espaço físico, valida a noção de interioridade como o espaço de desenvolvimento reflexivo onde se vai efectivar a

assimilação e o conhecimento, após o tempo de ruptura consigo e com os outros. Neste clima de apelo à complacência dos leitores, estes puderam detectar as coordenadas semanticamente significantes para a tomada de consciência face ao perigo que pode advir das tomadas de posição de um ideário individual, marginal às normas convencionais e colectivamente estabelecidas. Nessa medida, os leitores só viram exorcizados todas as provações e configurações da metamorfose física e psicológica de Arbóreo, quando este encontrou Kepler, o astrónomo, estatuto totalmente identificado por 100% dos leitores (Fig.39).

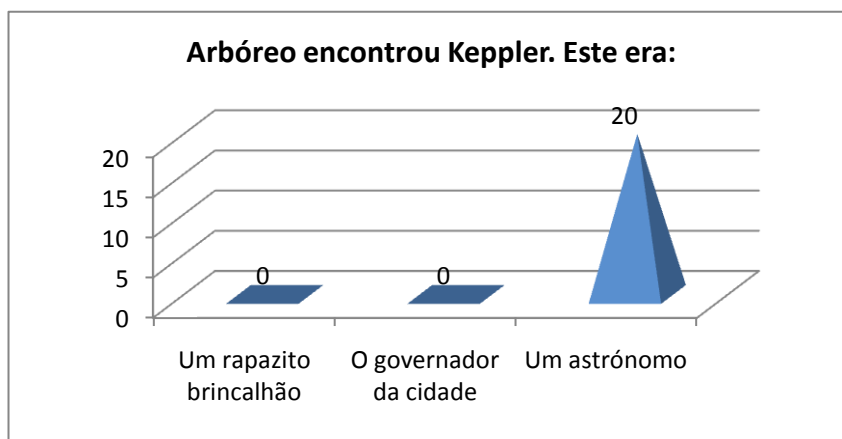


Figura 39 - Estatuto social de Kepler

Neste momento da análise dos resultados obtidos, queremos sublinhar que este questionário pretendeu detectar os principais pontos a partir dos quais se pode desenhar os princípios de intersecção que, confluindo na personagem, foram capazes de construir, ao nível da compreensão dos leitores, os rudimentos da observação das ideologias como forças inerentes ao ser humano, capazes de se transfigurarem no espaço colectivo.

Os alunos ao observarem o processo de identificação que Arbóreo estabeleceu com Kepler a partir da emergência da palavra “livro”, tiveram ocasião de se confrontarem também com noções de valorização do escrito na perpetuação e prossecução de ideias, princípios e valores inerentes ao ser humano, bem como assistirem a aspectos que circundam a problemática das Ideologias, nomeadamente à censura dos materiais culturais politicamente inaceitáveis nas sociedades obcecadas por certa normalização ideológica (Fig. 40).

O livro foi considerado proibido por 100% dos pequenos leitores, porque “defendia ideias que não agradavam aos governantes desse tempo” (Fig.40). No caso desta experiência de leitura, não nos importava alargar, para além dos conteúdos simbólicos da narrativa, a substância contida nos planos das ideologias e da identificação dos valores ético-morais, que lhes estão associados. Interessou-nos, em larga medida, pontuar os marcos referenciais que em torno dessa abordagem se organizaram e verificar se o grupo/turma foi sensível aos processos de configuração textual desta temática, conseguindo registar os tópicos essenciais da tomada de consciência e a elaboração da alteridade, substituindo-se ao egocentrismo através de uma tomada de consciência (ainda que rudimentar ou muito elementar) dos marginalizados ou perseguidos e das razões fundadoras desses comportamentos.

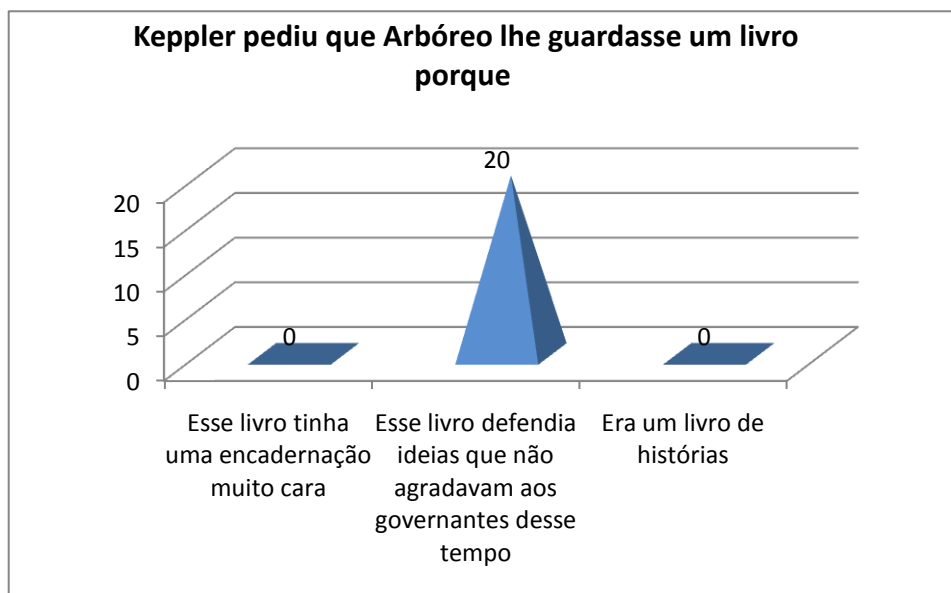


Figura 40 - O poder do escrito

O livro ao ser identificado por todo o grupo que colaborou nesta experiência como um objecto alvo de uma agudizante censura e apresentando-se o seu possuidor na contingência da perseguição por parte das entidades representantes de uma determinada comunidade ficcional, deu enfoque a uma tipologia de mundo possível, percebido por cada um segundo a sua competência enciclopédica.

Na Fig. 41 verificámos, com efeito, que a totalidade dos participantes na leitura foi capaz de perceber que o livro era assinalado como algo que podia “modificar as ideias de quem o lesse”. O medo da alteração e consequente

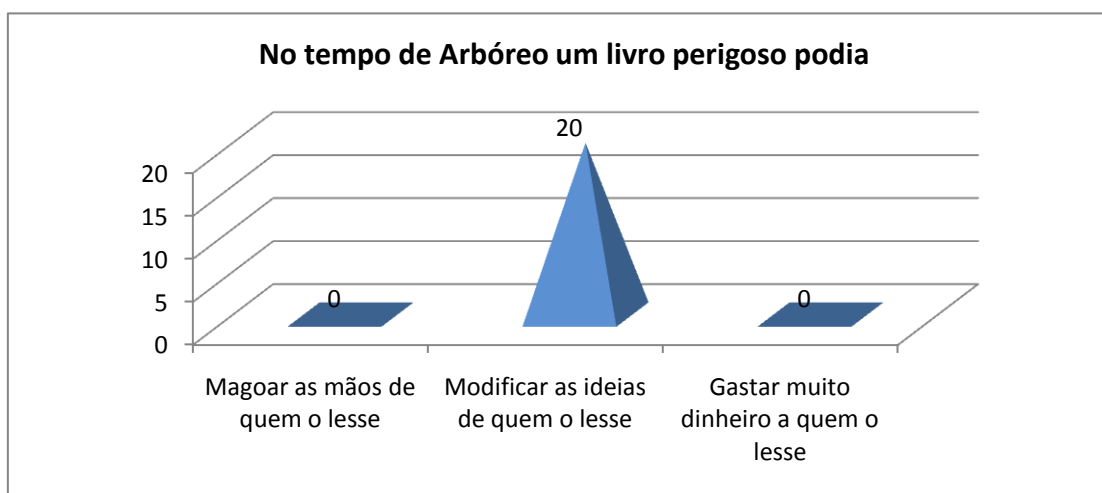


Figura 41 - O que é um livro perigoso

esforço pela conservação de certo modelo ideológico que estivesse em sintonia com os interesses estava no grupo social dominante.

Este tipo de textos ficcionais apela à atenção a mundos possíveis e constitui um excelente ponto de partida para uma meta histórico-pedagógica. A educação tem, nestes contextos, um sentido prospectivo de um futuro desejado e um trabalho de leitura integral organizado com base nestes pressupostos de contextos reflexivos e de inovação pedagógica, pode fundar mentalidades individuais que se projectem num modelo social onde as apropriações positivas de um mundo de abertura, respeito e atenção pelo Outro surjam com dimensões utópicas, mas possíveis.

Tal como tivemos oportunidade de referir anteriormente, aquando da descrição do Estudo de Caso que inclui esta experiência de leitura (Capítulo 8) no olhar que se levou a projectar na metamorfose operada em Tenório que, mais tarde, perdeu a sua identidade e se assumiu como Arbóreo, estruturou-se a acção educativa numa lógica de mudança e meta-educação. Foi por interpretação da analogia dada pelo simbólico que os alunos se apoderaram de conceitos não dizíveis, mas aproximaram-se de uma realidade subjectiva por via de um processo educativo projectivo e edealizante, onde a palavra “símbolo” encorpou os significados latentes, implícitos ou explícitos, do texto lido.

Do ponto de vista ideo-pedagógico a entrada no mundo metafórico é uma proposta que deu aos leitores mais novos a hipótese de irem registando os tópicos que enformam a problemática da influência das ideologias diferentes em sociedades estruturadas sob o signo de normas totalitárias, onde todo aquele

que ousa diferenciar-se é perseguido e marginalizado. Sem dúvida que as personagens que povoam as narrativas e as acções que por elas são encetadas mobilizam processos mentais que elevam a consciência humana a novos patamares. Tudo isto foi assumido na simbologia do homem que tinha uma árvore na cabeça e pelos 100% dos leitores que o observaram como sendo o representante de “todos aqueles que têm ideias novas” (Fig.42).

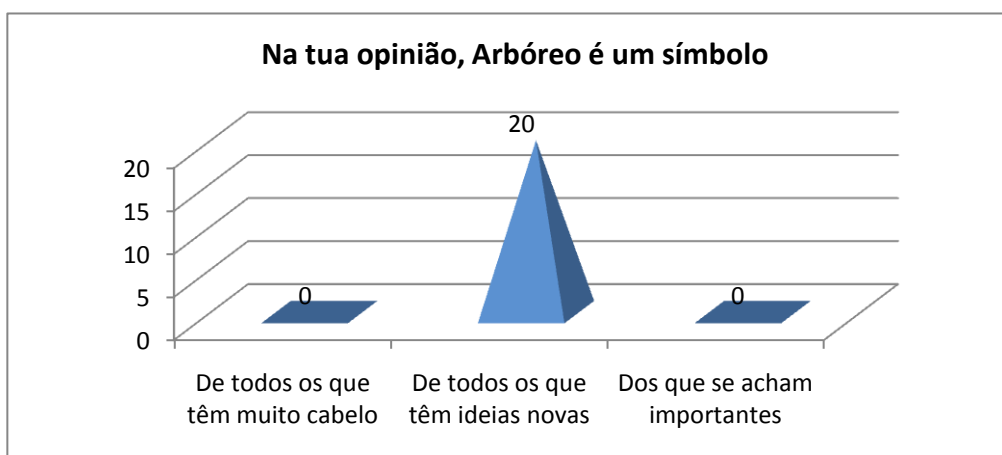


Figura 42 - O símbolo

Pode salientar-se que, embora as crianças tivessem apresentado algumas dificuldades em encontrar a similitude entre as “raízes da árvore” com os aspectos psico-neurológicos da personagem principal deste texto, o que encontrámos, depois, foi a consistência de uma hermenêutica das ideologias adoptada por uma camada massiva de leitores, ou pela grande maioria, que demonstrou ter assimilado os conteúdos essenciais desta rede de conhecimento.

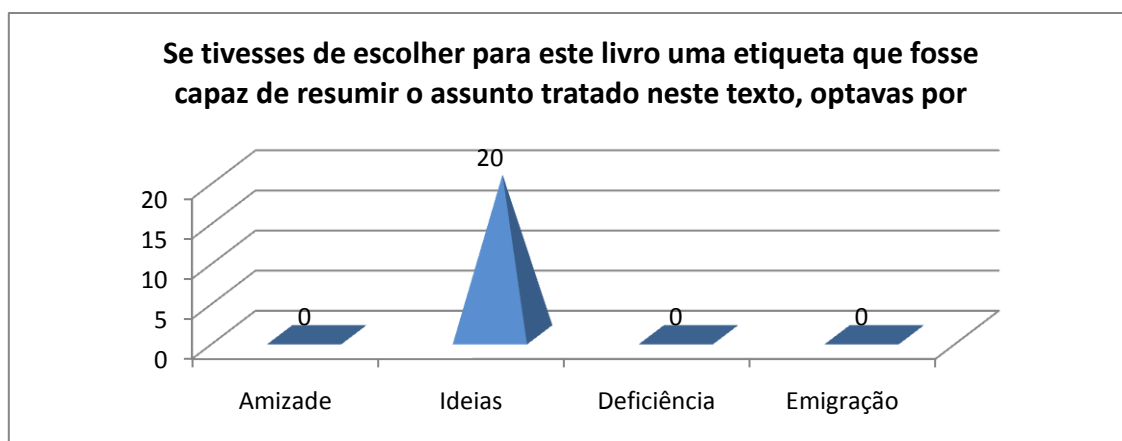


Figura 43- Identificação da natureza simbólica do texto

A Fig. 43 comprova o que acabámos de referir. Ao solicitarmos aos alunos, após a conclusão da leitura integral da narrativa, a categorização do conteúdo textual ao nível da identificação da sua natureza simbólica, mais uma vez, 100% revelou poder ser etiquetada ao nível das ideias, não havendo ninguém que tivesse entendido de outra forma.

Assim, podemos concluir que a formulação das mensagens implícitas nesta experiência de leitura ficou clara, embora tivesse sido ancorada na complexidade metafórica. A análise dos resultados representados nos gráficos e a análise ao conteúdo das questões de opinião apontaram que estes sujeitos em análise revelaram terem apreendido as noções importantes no que concerne às ideologias fundadoras da construção ideológica do mundo.

Para além de tudo o que já dissemos sobre a compreensão leitora, foi gratificante acompanhar toda a aprendizagem efectuada numa interacção construtiva, crítica, onde a mediação leitora assumiu as orientações preconizadas nos pressupostos dos Programas de Leitura Fundamentados na Literatura, tendo estes sido relevantes para a o entendimento das componentes ideológicas estruturantes dos valores ético-morais que lhe estão associados.

CONCLUSÃO

Se a intenção primeira do presente estudo era a de confinar um quadro hermenêutico das construções ficcionais bio-historiográficas e dos textos onde, explicitamente são enunciadas temáticas da contemporaneidade capazes de promover a compreensão dos valores ético-morais com forte tonalidade ideológica, muito cedo concluímos que a sustentabilidade desse propósito teria de radicar, obrigatoriamente, na experimentação pelos destinatários infanto-juvenis da leitura integral mediada, sustentada nas obras representativas do *corpus* literário por nós seleccionado.

Embora a complexidade e a dificuldade sejam inerentes a trabalhos desta natureza, já a surpresa experimentada em boa parte da investigação em contexto lectivo, afinal um dos lugares de excelência na promoção da leitura, serviu para impulsionar este estudo, tendo as construções ficcionais de biografias e as historiografias escritas por José Jorge Letria como um território inesgotável de potencialidades capaz de dar a ler, por um lado, as personalidades/modelo com grandes correlações com o mundo empírico e histórico-factual, por outro, a aproximação destas ao território povoado por heróis míticos que evocam as grandes linhas de conduta ética, ideológica e formativa através da perpetuação da memória, exercício realizável pela concretização da leitura.

Olhando o *corpus* textual que seleccionámos para dar expressão aos propósitos que tínhamos em mente, cedo concluímos que as construções ficcionais bio-historiográficas focalizavam o outro *narrativus* na acepção definida por Chamoux (1997), como o animador da história, com um comportamento digno de registo próximo da especulação filosófica e moral, capaz de fazer crer, confirmar, transformar a visão do mundo pela sua acção modelar sobre esse mesmo mundo. Por isso, cada personagem ficcionalizada no seu momento histórico narrado ergueu-se com uma demanda baseada em acções exemplares, doando à história da humanidade substantivas alterações, que urgia, por via do contacto com o leitor, actualizar sob o signo do mito do herói redentor.

Nesse momento, quisemos organizar a leitura integral mediada, levando-a ao contacto dos destinatários preferenciais que, durante alguns meses, tiveram oportunidade de ler e de realizar actividades de compreensão leitora, seguindo modelos consignados no Programa de Leitura Fundamentado na

Literatura (Tompkins & McGee, 1993; Huck & Hickman, 1993; Galda & Cullinan, 1998; Yopp & Yopp, 2001; Silva; Simões; Macedo; Diogo & Azevedo, 2009), contemplando as orientações vigentes no Programa Nacional de Ensino do Português (Reis; Dias; Caldeira Cabral; [et al], 2009), entretanto suprimido para reformulação, e as obras literárias representativas do *corpus* já referido, integradas institucionalmente nos Projectos Curriculares das turmas envolvidas, e consignadas no âmbito das actividades do Plano Nacional de Leitura.

Ao seleccionarmos *O Homem que tinha uma árvore na cabeça* (Letria, 2007c) como obra representativa de uma hermenêutica centrada na construção ideológica do mundo, *Elvis, o rei do rock* (Letria, 2007b) direccionado para aspectos da universalidade da cultura, *Mouschi, o gato de Anne Frank* (Letria, 2006a) e *O Amor de Pedro e Inês* (Letria, 2005a) numa perspectiva de estudo que parte de uma visão mediata com o mundo e a transposição possível para a esfera da construção de mitos, quisemos, por um lado, criar possibilidades de repensar os momentos de leitura no que se refere ao reforço cuidadoso e minucioso na percepção da completude do seu conteúdo e, por outro lado, oferecer aos alunos livros cujas temáticas oferecessem *mundos* potencialmente disponíveis para o desenvolvimento de competências relacionadas com a observação dos valores ético-morais, onde o esclarecimento de princípios, normas e ideologias prevalecesse.

Com efeito, a abordagem prática que contemplámos nesta tese pretendeu responder a questões que se incluem no domínio da literacia das ideologias como área de potencial promoção da compreensão/domínio dos valores contidos nas construções ficcionais bio-historiográficas de José Jorge Letria, tendo como base a leitura integral mediada, capaz de garantir a compreensão precoce de um património ideológico-cultural gerador de mudanças imprescindíveis ao desenvolvimento do jovem leitor, membro e potencial modificador da *polis*, no contexto onde se vai formando cidadão do mundo.

Percorrendo os conceitos de “ideologia literária” (Ceia, 1999:111) e “ideologia histórico-política” (Sánchez & Yubero, 2004:89-129), interessou-nos sobretudo que os alunos fossem capazes de apreender as estruturas que estão subjacentes aos textos oferecidos para leitura mediada através da imaginação criativa, que preside à criação textual onde as ideias definem a totalização da

cultura de uma época e que as acções simbólicas que nelas estão expostas fossem capazes de mobilizar processos mentais ligados à hermenêutica dos símbolos, dos valores e das ideologias.

Tendo-nos deparado com temáticas representativas de alguma complexidade interpretativa, ao serem perspectivadas no contacto com crianças muito pequenas, o trabalho desenvolvido circunscreveu-se nas perspectivas de Held (1977) e Eco (1977), integrando-as na abordagem de problemáticas normalmente levadas à consciencialização na idade adulta. Por isso, o processo de leitura ofereceu sempre o tempo de “demora” no “bosque” textual onde puderam assimilar e acomodar aprendizagens, questionar os mundos representados textualmente, promovendo a capacidade de formar juízos críticos e reflexivos, passíveis de ultrapassarem os espaços exteriores ao ensino formal realizado em sala de aula e de poderem penetrar o recreio, a rua, a casa ou outros espaços sociais, pela motivação intrínseca que viessem a originar, facto que foi registado no decurso das experiências de leitura levadas a cabo pelas turmas intervenientes neste projecto.

Assinalando intencionalmente a componente de autonomia leitora que se pretendeu desenvolver nos alunos, temos de sublinhar também os laços de afectividade com as personagens ficcionalizadas, revelados a partir das respostas dadas aos inquéritos, no final dos trabalhos, e a evidente abertura ao entendimento crítico sobre as problemáticas do mundo empírico e histórico-factual que a leitura despertou e que, cremos, continua a desenrolar mais uma questão ou uma conversa entre os envolvidos nas experiências que descrevemos na parte prática deste trabalho.

Este fenómeno foi possível devido à organização das actividades que nunca descuraram a novidade e a criatividade, centrando-se no rigor da análise textual, onde a linguagem dos símbolos e dos mitos também foi apresentada, partindo de propostas lúdicas de manipulação destes significados, facto que nos leva a sublinhar a importância do incremento da hermenêutica textual, por parte do professor e do sistema educativo, radicada na análise de todos os vectores presentes nos textos, que a configuram significativa para os alunos.

Assim, as personagens ficcionalizadas em enredos onde o imaginário foi sempre o universo integrador do ideário infantil na aproximação à compreensão leitora, ergueram-se como expressão da humanidade enquanto espaço de

aprendizagem de condutas e comportamentos perpetuáveis, capazes de sustentar a ideia de mito.

Integrando progressivamente os alunos nos códigos simbólicos das ideologias e, levando-os a pressentir a sua força imane na construção de valores, estávamos longe de calcular os efeitos que o trabalho, ora iniciado, teria, não só no despertar da consciência dos professores envolvidos para a importância da leitura integral de obras literárias desta natureza, como na adesão e despertar dos pequenos leitores para o conteúdo de grande complexidade temática contido nas ficções bio-históricas e poético-narrativas.

Lidas à luz das convenções de leitura do texto literário, e consideradas as suas relações de diálogo com o universo ideológico, encontramos um espaço onde emergem valores como os da solidariedade, da cidadania, da liberdade, da igualdade ou da justiça, susceptíveis de assegurarem o despertar de consciências para o desenvolvimento de atitudes consagradoras dos Direitos Universais consignados a cada ser humano.

Ora, desta interacção, em que livro e leitor se cruzaram numa osmose comunicativa de profícua relevância, despontou também o mediador como elemento de presença imprescindível para que o acto de ler se efectivasse. A dialéctica interpretativa (Eco, 2004:123), desafiada, questionada e reajustada por quem leu não teria assumido o seu papel determinante sem a interferência consciente do professor/mediador, obreiro incansável na definição de competências para os seus alunos e na criação de actividades conducentes ao domínio interpretativo da obra literária.

Ao organizar a leitura de cada excerto ou capítulo ficou clara a possibilidade de actualização dos universos de referência que a Literatura Infanto-Juvenil oferece, produzindo efeitos estéticos e cognoscitivos específicos nos leitores, tal como evidenciámos nos momentos de análise que resultaram da aplicação dos três estudos de caso descritos neste trabalho. Com efeito, a incursão analítica pelos resultados obtidos nas experiências de aprendizagem de leitura integral efectuadas confirmou-nos que a “educabilidade, ou a capacidade permanente do sujeito para adquirir novos conhecimentos, constitui uma condição essencial à aprendizagem, em geral e ao ensino dos valores, em

particular” (Pedro, 1998:266) e encontra na leitura um *repositorium* de possibilidades infinitas.

Nessa medida, considerámos a instituição *literatura*, porque medeia feitos político-sociais e humanos oriundos da concretização do mundo empírico e histórico-factual, um veículo de partilha e emergência de ideologias, direccionando o jovem leitor para determinadas formas de agir enquanto cidadão detentor de liberdade e construtor da realidade, num plano que se inclui no aparelho ideológico educacional do Estado (Althusser, 1980), onde o sistema de ensino, observado na dinâmica que o Plano Nacional de Leitura preconiza, desempenha um papel importantíssimo na formação social. Nesse domínio, adoptámos a perspectiva de Chauí (1990) que considera o campo da ideologia passível de ser representado no plano do imaginário, pois faculta um conjunto sistemático de representações e imagens tidas como capazes de justificar e explicar a realidade concreta.

Por isso, é que encontrámos, em grande parte dos textos analisados, a voz interventiva de um narrador que apontava caminhos, sabendo os efeitos do seu discurso no leitor ao nível da oferta de sinais que iam dando conta de como o incluía no ideário de seu prossecutor no projecto que originou o acto de escrita. Erguendo-se por detrás da própria personagem que ficcionalizava, projectou a sua visão do mundo no leitor, apelando, por vezes, à sua benevolência, confidenciando-lhe opções ou chamando-o à participação como seu interlocutor para que tomasse parte activa do seu projecto de dar a conhecer os conteúdos essenciais da obra em causa.

Assumindo-se na “fonction ideologique” (Genette, 1983), apontámos ainda o posicionamento deste narrador relativamente à visão do poder da escrita como mecanismo que eterniza os fundamentos onde, por força do vivido, a memória ancorou. Nesse lugar facilitador do cruzamento entre o olhar cúmplice do mestre e o aprendiz, foi possível assinalar os elementos de reflexão antropológica doados pela natural proximidade ao relato biográfico, que valoriza a memória como lugar aprazível para tudo o que é exemplar, mágico, sagrado, arquetipal, múltiplo e criador de mundo.

Esta relação ficou esclarecida, percorrendo não só o conteúdo das construções bio-históricas, bem como os textos onde são explicitadas temáticas da contemporaneidade, que denunciam a crença do autor nas

potencialidades da leitura enquanto espaço capaz de fazer emergir o “sentimento de pertença à mesma *comunidade*, que constitui a marca de *cidadania terrestre*, *provoca[ndo]* também nos seres humanos o estado de *comunhão*” (Dias, 2009:286).

Concluiríamos afirmando que José Jorge Letria, ao centrar esforços neste tipo de textos, efectiva o exercício da perpetuação da memória, fazendo reaparecer uma população de heróis representativa de universos culturais que, movendo-se nas profundidades preenchidas por ideais, princípios e valores, destaca mensagens sérias, impregnadas de impulsos para a acção reflexiva e comprometida, sempre necessária em todas as comunidades, em todas as gerações e em todos os tempos. Reconhecendo a complexidade da aura que cada personagem comporta, a concretização desse projecto efectua-se, narrativa ou poeticamente, pela demarcação de certas componentes onde confluem marcas do contrafactual, conectadas a um discurso parabólico onde emergem os representantes do mundo feérico para indicar os destinatários primeiros destas obras literárias.

Nessa medida, as dificuldades que as temáticas ofereciam foram diluídas pela mestria de uma escrita que contempla o exorcismo da antropomorfização dos objectos e dos corpos ou da presença do sonho como instância de manifestação dos padrões perceptivos e interpretativos para que o leitor ainda pouco experiente, por esta via, pudesse contemplar a complexidade do mundo que o rodeia.

Julgamos, ultimando a nossa reflexão, que, ao recolher para o domínio da escrita as personagens, os momentos ou as temáticas que sustentaram a nossa dissertação, José Jorge Letria se demarcou como um dos maiores escritores da actualidade neste género literário, definindo-se num ideário de fé relativamente aos efeitos que a leitura destes livros é capaz de promover nas crianças, afinal o *Outro* que será continuador deste projecto onde as mensagens essenciais da humanidade ganham sentidos na contemplação do Homem como modelo.

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA ACTIVA

- LETRIA, José Jorge (1989). *O Abraço de Picasso*. Aveiro: Estante Editora.
- LETRIA, José Jorge (1989a). *Pelo Fio de Um Sonho*. Sintra: Câmara Municipal de Sintra.
- LETRIA, José Jorge (1991). *O Cavaleiro do Vento*. Porto: Edinter.
- LETRIA, José Jorge (1991a). *No Voo de uma Palavra*. Lisboa: Teorema.
- LETRIA, José Jorge (1992). *Lazarinho de Tormes*. Porto: Asa.
- LETRIA, José Jorge (1994). *Do Sentimento Mágico da Vida*. Lisboa: Escritor.
- LETRIA, José Jorge (1994a). *A ilha do Menino Poeta*. Lisboa: Vega.
- LETRIA, José Jorge (1995). *O Rei de Penamacor- História real de um rei a fingir*. Mafra: Vega.
- LETRIA, José Jorge (1998). *Luís de Camões*. Porto: Ambar.
- LETRIA, José Jorge (1999). *Timor Contado às Crianças... e aos Outros*. Lisboa: Terramar.
- LETRIA, José Jorge (1999a). *Capitães de Abril*. Porto: Ambar.
- LETRIA, José Jorge (2000). *Pela Cultura*. Lisboa: Hugin.
- LETRIA, José Jorge (2000a). *A Violência Explicada aos Jovens ... e aos Outros*. Lisboa: Terramar.
- LETRIA, José Jorge (2000b). *Campos de Lágrimas*. Porto: Ambar.
- LETRIA, José Jorge (2000c). *Portugal para os Pequenininos*. Lisboa: Hugin.
- LETRIA, José Jorge (2000d). *A Cidadania Explicada aos Jovens... e aos Outros*. Lisboa: Terramar.
- LETRIA, José Jorge (2001). *Os Beatles Contados aos Jovens*. Lisboa: Terramar.
- LETRIA, José Jorge (2001a). *As Religiões Explicadas aos Jovens... e aos Outros*. Lisboa: Terramar.
- LETRIA, José Jorge (2002). *O Terrorismo Explicado aos Jovens ... e aos Outros*. Lisboa: Terramar.
- LETRIA, José Jorge (2002a). *A Globalização Explicada aos Jovens ... e aos Outros*. Lisboa: Terramar.
- LETRIA, José Jorge (2002b). *Zeca Afonso e a Malta das Cantigas*. Lisboa: Terramar.

- LETRIA, José Jorge (2002c). *Conversa com Gil Vicente*. Lisboa: Terramar.
- LETRIA, José Jorge (2002d). *São Francisco das Andorinhas*. Porto: Ambar.
- LETRIA, José Jorge (2003). *A Ecologia Explicada aos Jovens ... e aos Outros*. Lisboa: Terramar.
- LETRIA, José Jorge (2003a). *Querido Cesário*. Porto: Editor Ausência.
- LETRIA, José Jorge (2004). *Aristides de Sousa Mendes – Homem de coragem*. Lisboa: Terramar.
- LETRIA, José Jorge (2004a [4ª Ed]). *O 25 de Abril contado às Crianças... e aos Outros*. Lisboa: Terramar.
- LETRIA, José Jorge (2004b). *O menino que se apaixonou por uma guitarra: Carlos Paredes*. Porto: Campo das Letras.
- LETRIA, José Jorge (2004c). *António e o Príncipezinho*. Porto: Ambar.
- LETRIA, José Jorge (2004d). *Salgueiro Maia – o Homem do tanque da Liberdade*. Lisboa: Terramar.
- LETRIA, José Jorge (2004e). *O livro dos dias*. Porto: Ambar.
- LETRIA, José Jorge (2005). *Viva Dom Quixote*. Porto: Ambar.
- LETRIA, José Jorge (2005a). *O Amor de Pedro e Inês*. Porto: Ambar.
- LETRIA, José Jorge (2005b). *Letras & Letrias*. Lisboa: Dom Quixote.
- LETRIA José Jorge; Vitorino., FREIRE, Manuel (2006). *Abril, abrilzinho*. [Colectânea de Poemas musicados em CD] Lisboa: Edição Praça das Flores e Público.
- LETRIA, José Jorge (2006ª [4ª Ed]). *Mouschi, o gato de Anne Frank*. Porto: Ambar.
- LETRIA, José Jorge (2006b). *Mozart, o Menino Mágico*. Porto: Ambar.
- LETRIA, José Jorge (2006c). *Mestre Da Vinci*. Porto: Ambar.
- LETRIA, José Jorge (2007). *Amadeo e o Mundo às Cores*. Porto: Ambar.
- LETRIA, José Jorge (2007a). *O Pardal de Espinosa*. Porto: Porto Editora.
- LETRIA, José Jorge (2007b). *Elvis, o rei do rock*. Lisboa: Texto Editores.
- LETRIA, José Jorge (2007c). *O Homem que tinha uma árvore na cabeça*. Porto: Porto Editora.
- LETRIA, José Jorge (2007d). *O dia em que mataram o rei*. Lisboa: Texto Editores.
- LETRIA, José Jorge (2007e). *Zeca Afonso – o andarilho da voz de ouro*. Lisboa: Campo das Letras.

- LETRIA, José Jorge (2007f). *A Liberdade o que é?* Porto: Ambar.
- LETRIA, José Jorge (2008). *O Meu Primeiro Portugal*. Lisboa: D.Quixote.
- LETRIA, José Jorge (2008a). *A Coragem do General sem Medo - Humberto Delgado*. Porto: Campo das Letras.
- LETRIA, José Jorge (2008b [2a Ed]). *As Religiões Explicadas aos Jovens... e aos Outros*. Lisboa: Terramar.
- LETRIA, José Jorge (2008c [2ª Ed]). *O Menino que se apaixonou por uma guitarra*. Porto: Campo das Letras.
- LETRIA, José Jorge (2008d). *Antes Morrer livres – Ciprião de Figueiredo e a Batalha de Salga*. Açores: Presidência do Governo dos Açores.
- LETRIA, José Jorge (2008e). *Frei Luís de Sousa*. V. N. Famalicão: Quasi.
- LETRIA, José Jorge (2008f). *O que eu quero ser*. Porto: Ambar.
- LETRIA, José Jorge (2009). *Henriqueta, a Tartaruga de Darwin*. Lisboa: Texto.
- LETRIA, José Jorge (2009a). *Galileu à Luz de Uma Estrela*. Lisboa: Texto.
- LETRIA, José Jorge (2009b). *Portugal para miúdos*. Porto: Ambar.
- LETRIA, José Jorge (2009c). *Era uma vez um Rei Conquistador*. Lisboa: Oficina do Livro.
- LETRIA, José Jorge (2009d). *Machado dos Santos - o Herói da Rotunda*. Lisboa: Texto Editores.
- LETRIA, José Jorge (2009e). *A Minha Primeira República*. Lisboa: D. Quixote.
- LETRIA, José Jorge (2009f). *Quando o Homem beijou a Lua*. Lisboa: Oficina do Livro.
- LETRIA, José Jorge (2010). *Era uma vez um Rei Poeta*. Lisboa: Oficina do Livro.

Bibliografia sobre José Jorge Letria

- CARVALHO, Teresa & JESUS, Carlos A. M. (2009). "A Poesia de José Jorge Letria ou o Labirinto sem Minotauro". In *Fragmentos de um Fascínio*. Coimbra: CECH, pp. 29-41.
- CLÁUDIO, Mário (2007) Prefácio a José Jorge Letria. In "Para quem o Mundo Existe". Documento *online* disponível em http://www.iplb.pt/pls/diplb/web_autores.get_exert?id=2351668 (27/07/2007).
- FERREIRA, Thereza (2007). "A Construção da Consciencialização histórica através da Estética Literária Infanto-Juvenil em *Mouschi, o Gato de Anne Frank de José Jorge Letria*". In AZEVEDO, Fernando; ARAÚJO, Joaquim Machado; PEREIRA, Cláudia Sousa & ARAÚJO, Alberto Filipe (Coord). *Imaginário, Identidades e Margens. Estudos em Torno da Literatura Infanto-Juvenil*. V.N. Gaia: Gailivro, pp. 487-496.
- LETRIA José Jorge; Vitorino, FREIRE, Manuel (2006). *Abril, abrilzinho*. [Colectânea de Poemas musicados em CD] Lisboa: Edição Praça das Flores e Público.
- MARTINS, Maria Teresa de Macedo (2006a). *A Metamorfose na Emergência do Imaginário. Leitura das Narrativas Infanto-Juvenis de José Jorge Letria* [Tese de Mestrado em Estudos da Criança]. Braga: Universidade do Minho.
- MARTINS, Maria Teresa Macedo (2006b). "As Manifestações da Metamorfose". In *A Metamorfose na emergência do Imaginário. Leitura das narrativas infanto-juvenis de José Jorge Letria* [Tese de Mestrado em Estudos da Criança]. Braga: Universidade do Minho, pp. 51-97.
- SEABRA, José Augusto (2003) "Prefácio". In LETRIA, José Jorge. *O Fantasma da Obra II*. Lisboa: Hugin, pp. 7-18.

Bibliografia sobre Literatura Infanto-Juvenil e Teoria Literária

- ABAD, Francisco (1996). "Mundo Histórico y Discurso Ficcional". In POZUELO YANCOS, José Maria & VICENTE GÓMEZ, Francisco (Eds). *Mundos de Ficción – Actas del VI Congreso Internacional de la Asociación Española de Semiótica, Murcia, 21-24 noviembre 1994. Investigaciones Semióticas VI*. Volume I, Murcia: Servicio de Publicaciones – Universidad de Murcia, pp.161-166.
- AGUIAR E SILVA, Vítor Manuel (1990). *Teoria da Literatura*. Coimbra: Livraria Almedina. [8ª Ed].
- AGUIAR E SILVA, Vítor Manuel (2008). "Horizontes de uma Nova Interdisciplinaridade entre os Estudos Literários e os Estudos Linguísticos". In *Actas Conferência Internacional sobre o Ensino do Português*. Lisboa: DGIDC, pp.19-32.
- ARAÚJO, Alberto Filipe & RIBEIRO, José Augusto Lopes (s/d) *Educação e Formação do Humano: Bildung e Romance de Formação*. (Texto policopiado) Braga: Universidade do Minho.
- ARAÚJO, Valdei Lopes de (2006). "Entre a Historiografia e a Ficção". *Jornal do Brasil – Caderno Ideias e Livros*, 29 de Dezembro.
- ARENDT, Hannah (1995). *Verdade e História*. Lisboa: Relógio D'Água.
- AZEVEDO, Fernando (2003). "Literatura Infanto-Juvenil e Educação para os Valores: Leituras em Torno de *História de uma Gaivota e do Gato que a Ensinou a Voar*, de Luís Sepúlveda". *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación. Galician-Portuguese Journal for the Study of Psychology and Education*, nº8 (vol.10), ano 7º, pp. 690-697.
- AZEVEDO, Fernando (2004b). "Vozes do Outro na Literatura Contemporânea de Recepção Infantil e Juvenil". *Boletín Galego de Literatura*, nº 31, pp. 5-16.
- AZEVEDO, Fernando (2006). "Literatura Infantil, Recepção Leitora e Competência Literária". In AZEVEDO, Fernando (Coord). *Língua Materna e Literatura Infantil. Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico*. Lisboa: Lidel, pp. 11-32.

- AZEVEDO, Fernando (2006). *Literatura Infantil e Leitores: da Teoria às Práticas*. Braga: IEC/Universidade do Minho.
- BABO, Maria Augusta (1996). *Ficcionalidade e Processos Comunicacionais*. Documento *online* disponível em <http://bocc.ubi.pt/pag/babo-augusta-literatura-ficcionalidade.html> (24/09/2009).
- BAL, Mieke (1984). *Narratologie. Essais sur la Signification Narrative dans quatre Romans Modernes*. Utrecht: Hes Publishers.
- BARRETO, Garcia (2002). *Dicionário de Literatura Infantil Portuguesa*. Porto: Campo das Letras.
- BASTOS, Glória (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- BECKETT, Sandra L. (Ed.) (1999). *Transcending Boundaries. Writing For a Dual Audience of Children and Adults*. New York and London: Garland Publishing.
- BOURDIEU, Pierre (2001). *O Poder Simbólico*. Lisboa: Difel.
- BRESSAN, Tullio (1984). *Sentieri di Luce. Teoria della Letteratura Giovanile*. Trieste: L’Ora del Racconto.
- BUESCO, Maria Helena Carvalhão (1998). *Em busca do Autor Perdido*. Lisboa: Edições Cosmos.
- CALVO, E. (1996). “Parque Público, Jardín Ficticio”. In POZUELO YANCOS, José Maria & VICENTE GÓMEZ, Francisco (Eds). *Mundos de Ficción – Actas del VI Congreso Internacional de la Asociación Española de Semiótica, Murcia, 21-24 noviembre 1994. Investigaciones Semióticas VI*. Volume I, Murcia: Servicio de Publicaciones – Universidad de Murcia, pp. 39-48.
- CARAGEA, Mioara (2008). “Metaficção Historiográfica”. In CEIA, Carlos (Coord). *E-Dicionário de Termos Literários*. Documento *online* disponível em www.fcsh.unl.pt/docentes/.../e-dicionario-de-termos-literarios (15/08/2008).
- CERRILLO, Pedro (2001). “Lo literario y lo Infantil: Concepto y Caracterización de la Literatura Infantil”. In CERRILLO, Pedro C. & GARCIA PADRIÑO, Jaime (Coord). *La Literatura Infantil en el siglo XXI*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 95-100.

- CHAMOIX, François (1997). "La Biographie dans la Bibliothèque de Diodore de Sicile". In SÁNCHEZ MARÍN, J. A. & LENS TUERO, J. (Eds). *Historiografía y Biografía*. Madrid : Ediciones Clásicas, pp. 57-65.
- DERRIDA, Jacques (2002). *A Escritura e a Diferença*. S. Paulo: Editora Perspectiva.
- DIJK, Teun A. van (1987). "La Pragmática de la Comunicación Literaria". In MAYORAL, José Antonio (Org). *Pragmática de la Comunicación Literaria*. Madrid: Arco/Libros, S. A., pp. 171-194.
- DIOGO, Américo Lindeza (1994). *Literatura Infantil – História, Teoria, Interpretações*. Porto: Porto Editora.
- DOLEZEL, Lubomir (1996). "Mundos de Ficción: Densidad, Vacíos e Inferências". In POZUELO YANCOS, José María & VICENTE GÓMEZ, Francisco (Eds). *Mundos de Ficción – Actas del VI Congreso Internacional de la Asociación Española de Semiótica, Murcia, 21-24 noviembre 1994. Investigaciones Semióticas VI. Volume I*, Murcia: Servicio de Publicaciones – Universidad de Murcia, pp.13-26.
- DOMINGUEZ CAPARRÓS, José (2002). *Teoría de la Literatura*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- ECHEVERRÍA, J. (1994). "Ficciones Tecnocientíficas que Devienen Realidades: el Ejemplo de Telépolis". In POZUELO YANCOS, José María & VICENTE GÓMEZ, Francisco (Eds). *Mundos de Ficción – Actas del VI Congreso Internacional de la Asociación Española de Semiótica, Murcia, 21-24 noviembre 1994. Investigaciones Semióticas VI. Volume I*, Murcia: Servicio de Publicaciones – Universidad de Murcia, pp. 27-37.
- ECO, Umberto (1989). *Sobre Espelhos e Outros Ensaíos*. Lisboa: Difel.
- ECO, Umberto (1993). *Leitura do Texto Literário - Lector in Fabula*. Lisboa: Editorial Presença.
- ECO, Umberto (1997). *Seis Passeios nos Bosques da Ficção*. Lisboa: Difel [2ª Ed].
- ECO, Umberto (2004). *Os Limites da Interpretação*. Lisboa: Difel.
- ECO, Umberto (2009). *Obra Aberta*. Lisboa: Difel.
- EWERS, Hans-Heino (2009). *Fundamental Concepts of Children's Literature Research. Literary and Sociological Approaches*. New York and London: Routledge.

- FERNANDES, Isabela (1999). "A Ficção Literária como Imagem e Máscara". Documento disponível online em www.rubedo.psc.br (30/07/2007).
- FIGUEIREDO, Maria Augusta da Fonseca Pires (2006). *O 25 de Abril na Literatura para Crianças e Jovens*. [Dissertação de Mestrado em Estudos Portugueses]. Documento online disponível em <http://repositorioaberto.univ-ab.pt/handle/.net/10400.2/605> (24/03/2010).
- GARCÍA BERRIO, António (1989). *Teoría de la Literatura*. Madrid: Cátedra.
- GARRIDO GALLARDO, Miguel Ángel (1996). "Homenaje a Lotman: mi lote de la Heredad". In POZUELO YANCOS, José Maria & VICENTE GÓMEZ, Francisco (Eds). *Mundos de Ficción – Actas del VI Congreso Internacional de la Asociación Española de Semiótica, Murcia, 21-24 noviembre 1994. Investigaciones Semióticas VI*. Volume I, Murcia: Servicio de Publicaciones – Universidad de Murcia, pp. 131-136.
- GARRIDO GALLARDO, Miguel Ángel (2006). *Nueva Introducción a la Teoría de la Literatura*. Madrid: Editorial Síntesis.
- GENETTE, Gérard (1972). *Figure III*. Paris: Seuil.
- GENETTE, Gérard (1982). *Palimpsestes. La Littérature Au Second Degré*. Paris: Seuil.
- GENETTE, Gérard (1983). *Nouveau Discours du Récit*. Paris: Seuil.
- GIL CALVO, Enrique (1996). "Parque Público, Jardín Ficticio". In POZUELO YANCOS, José Maria & VICENTE GÓMEZ, Francisco (Eds). *Mundos de Ficción – Actas del VI Congreso Internacional de la Asociación Española de Semiótica, Murcia, 21-24 noviembre 1994. Investigaciones Semióticas VI*. Volume I, Murcia: Servicio de Publicaciones – Universidad de Murcia, pp. 39-48.
- GOMES, José António (2001). "Os Livros para Crianças e Jovens e o 25 de Abril". *Malasartes. Cadernos de Literatura para a Infância e Juventude*, nº 5, pp. 9-10.
- GRISWOLD, Jerry (2006). *Feeling Like a Kid. Childhood and Children's Literature*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- GUILLORY, John (1993). *Cultural Capital: The Problem of Literary Canon Formation*. Chicago. The University of Chicago Press.
- GUIMARÃES, Ana Paula (2003). *Contar com Contos*. Lisboa: Apenas [2ª Ed].

- HAZARD, Paul (1977). *Los Libros, los Niños y los Hombres*. Barcelona: Editorial Juventud. [Ed. Original: (1932). *Les Livres, les Enfants et les Hommes*].
- HELD, Jacqueline (1977). *Los Niños y la Literatura Fantástica – Función y Poder de lo Imaginario*. Barcelona: Paidós Educador [3ª Ed].
- HILLMAN, Judith (1999). *Discovering Children's Literature*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- HUNT, Peter (Ed.) (1992) *Literature for Children. Contemporary Criticism*. London and New York: Routledge.
- HUTCHEON, Linda (1991). *Poética do Pós-Modernismo*. Rio de Janeiro: Imago.
- INNOCENTI, Orsetta (2000). *La Letteratura Giovanile*. Roma – Bari: Gius Laterza & Figli / Editori Laterza.
- IRIARTE, Lazaro (2000). *Francisco e Clara de Assis*. Braga: Editorial Franciscana.
- ISER, Wolfgang (1978). *The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- ISER, Wolfgang (1997). *L'acte de Lecture. Théorie de L'effet Esthétique*. Belgique: Pierre Mardaga Editeur. [Ed. Original: (1976) West Germany. Wilhelm Fink].
- JAMES, Henry (2000). *La Imaginación Literaria*. Barcelona: Alba Editorial.
- JAUSS, H. R. (1978). *Pour une Esthétique de la Réception*. Paris: Gallimard.
- JENNY, Laurent (1979). *Intertextualidades*. Coimbra: Almedina.
- JOSÉ MARTÍN, F. (1996). "Los Guias del «Mundo» en Críticón de B. Gracián". In POZUELO YANCOS, José María & VICENTE GÓMEZ, Francisco (Eds). *Mundos de Ficción – Actas del VI Congreso Internacional de la Asociación Española de Semiótica, Murcia, 21-24 noviembre 1994. Investigaciones Semióticas VI. Volume II*, Murcia: Servicio de Publicaciones – Universidad de Murcia, pp. 985-992.
- L. BUENO, Mónica (1996). "Utopía, Ficción y Literatura: los Mundos Posibles". In POZUELO YANCOS, José María & VICENTE GÓMEZ, Francisco (Eds). *Mundos de Ficción – Actas del VI Congreso Internacional de la Asociación Española de Semiótica, Murcia, 21-24 noviembre 1994*.

Investigaciones Semióticas VI. Volume I, Murcia: Servicio de Publicaciones – Universidad de Murcia, pp. 383-390.

- LAMBERT, Maria Fátima (2003). “Histoires du Portugal par cœur – tópicos do Imaginário segundo Almada Negreiros”. In ARAÚJO, Alberto Filipe & BAPTISTA, Fernando Paulo (Coord.) *Variações sobre o Imaginário – Domínios, Teorizações, Práticas Hermenêuticas*. Lisboa: Instituto Piaget, pp. 533-560.
- LEÃO, Paula Ponce (1999). “O Homem, Mediação Imperfeita – Atestação e consciência na Obra de Paul Ricoeur”. In *Diálogo e Tempo*. Coimbra: Instituto de Estudos Filosóficos. Faculdade de Letras de Coimbra, pp.830-848.
- LLUCH, Gemma (2007). “La Literatura Juvenil y Otras Narrativas Periféricas”. In CERRILLO, Pedro; TORRIJOS, Cristina & ORTIZ, César Sánchez (Coord). *Literatura Infantil: Nuevas Lecturas, Nuevos Lectores*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, pp.193-211.
- LOTMAN, Iuri M. (1978). *A Estrutura do Texto Artístico*. Lisboa: Editorial Estampa.
- LOTMAN, Iuri M. (1996). *La Semiosfera I – Semiótica de la Cultura y del Texto*. Madrid: Cátedra.
- LOTMAN, Iuri M. (1998). *La Semiosfera II – Semiótica de la Cultura, del Texto, de la Conducta y del Espacio*. Madrid: Cátedra.
- LOTMAN, Iuri M. & USPENSKIJ, B. A. (1987). *Tipologia de la Cultura*. Milano: Studi Bompiani.
- LUBBOCK, Percy (1976). *A Técnica de Ficção*. S. Paulo: Cultrix.
- LUIS Ángeles, José (1996). “Estratégias de Tensión Ideológica: Dialéctica de los Signos en las Escrituras de Juan Goytisolo, Jorge Riechman Y Jenaro Taléns”. In POZUELO YANCOS, José Maria & VICENTE GÓMEZ, Francisco (Eds). *Mundos de Ficción – Actas del VI Congreso Internacional de la Asociación Española de Semiótica, Murcia, 21-24 noviembre 1994. Investigaciones Semióticas VI*. Volume I, Murcia: Servicio de Publicaciones – Universidad de Murcia, pp. 217-225.
- MACHADO, Ana Maria & MONTES, Graciela (2003). *Literatura Infantil. Creación, Censura y Resistencia*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.

- MARTÍNEZ ARNALDOS, M. (1996). "Los Operadores Ficcionales de la Titulación en Literatura, Cine e Periodismo". In POZUELO YANCOS, José María & VICENTE GÓMEZ, Francisco (Eds). *Mundos de Ficción – Actas del VI Congreso Internacional de la Asociación Española de Semiótica, Murcia, 21-24 noviembre 1994. Investigaciones Semióticas VI*. Volume II, Murcia: Servicio de Publicaciones – Universidad de Murcia, pp. 993-999.
- MARTOS NÚÑEZ, Eloy (2007). "La Ficción Fantástica: de la Marginalidad al Centro de la Literatura Infantil y Juvenil". In AZEVEDO, Fernando; ARAÚJO, Joaquim Machado; PEREIRA, Cláudia Sousa; ARAÚJO, Alberto Filipe (Coord). *Imaginário, Identidades e Margens. Estudos em Torno da Literatura Infanto-Juvenil*. V.N. Gaia: Gailivro, pp.105-141.
- MATA, Juan (2008). "La edad de Aquiles o la Futilidad de la Literatura". In LOMAS, Carlos (Coord). *Textos Literarios y Contextos Escolares – la Escuela en la Literatura y la Literatura en la Escuela*. Barcelona: Graó, pp. 119-134.
- MENDOZA FILLOLA, António (2001). *El Intertexto Lector. El Espacio de Encuentro de las Aportaciones del Lector al Texto*. Cuenca: Universidad de Castilla-La-Mancha.
- MENIN, Ana Maria da Costa Santos (2007). "Mitos na Literatura. Leituras de Mundo: a Arte no Imaginário Infantil". In AZEVEDO, Fernando; ARAÚJO, Joaquim Machado; PEREIRA, Cláudia Sousa; ARAÚJO, Alberto Filipe (Coord). *Imaginário, Identidades e Margens. Estudos em Torno da Literatura Infanto-Juvenil*. V.N. Gaia: Gailivro, pp.176-182.
- MESQUITA, Armindo (2007). "Para uma Poética da Literatura Infantil". In AZEVEDO, Fernando; ARAÚJO, Joaquim Machado; PEREIRA, Cláudia Sousa; ARAÚJO, Alberto Filipe (Coord). *Imaginário, Identidades e Margens. Estudos em Torno da Literatura Infanto-Juvenil*. V.N. Gaia: Gailivro, pp. 142-147.
- MOISÉS, M. (1982). *Literatura, Mundo e Forma*. São Paulo: Cultrix/Ed. Universidade de S. Paulo.
- MORENO, Victor (2008). "Literatura para ser Leída, Imitada y Transformada". In LOMAS, Carlos (Coord). *Textos Literarios y Contextos Escolares – la Escuela en la Literatura y la Literatura en la Escuela*. Barcelona: Graó, pp.179-208.

- MOURÃO, José Augusto (1998). *A Sedução do Real*. Lisboa: Vega.
- NIKOLAJEVA, Maria (1995). Children's Literature As A Cultural Code: A Semiotic Approach To History. In NIKOLAJEVA, Maria (Ed.) *Aspects And Issues In The History Of Children's Literature*. Westport – London: Greenwood Press, pp. 39-48.
- NOBILE, Angelo (1990). *Letteratura Giovanile. L'Infanzia e il suo Libro nella Civiltà Tecnologica*. Brescia: Editrice La Scuola.
- NOBILE, Angelo (1992). *Literatura Infantil y Juvenil*. Madrid: Ediciones Morata.
- NODELMAN, Perry (2008). *The Hidden Adult. Defining Children's Literature*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- PAZ GAGO, J. M. (1996). "Sobre la Existencia de los Mundos Ficcionales y de los Seres que los Habitan". In POZUELO YANCOS, José Maria & VICENTE GÓMEZ, Francisco (Eds). *Mundos de Ficción – Actas del VI Congreso Internacional de la Asociación Española de Semiótica, Murcia, 21-24 noviembre 1994. Investigaciones Semióticas VI*. Volume I, Murcia: Servicio de Publicaciones – Universidad de Murcia, pp.1173-1182.
- PHELAN, James (1996). *Narrative as Rhetoric. Technique, Audiences, Ethics, Ideology*. Ohio: Ohio State University Press.
- PIRES, Ana Márcia Martins (2002). *A Entidade Visível e Invisível – O papel do Narrador em Ensaio sobre a Cegueira de José Saramago* [Tese de Mestrado]. Braga: Universidade do Minho.
- PIRES, Maria da Natividade Carvalho (2005). *Pontes e Fronteiras – da Literatura Tradicional à Literatura Contemporânea*. Lisboa: Caminho.
- PITTARELLO, Elide (1996). "Juan Benet finge ordenar sus cuentos". In POZUELO YANCOS, José Maria & VICENTE GÓMEZ, Francisco (Eds). *Mundos de Ficción – Actas del VI Congreso Internacional de la Asociación Española de Semiótica, Murcia, 21-24 noviembre 1994. Investigaciones Semióticas VI*. Volume II, Murcia: Servicio de Publicaciones – Universidad de Murcia, pp. 1221-1228.
- PRADO, C. (1984). *Making Believe: Philosophical Reflections on Fiction*. London: Greenwood Press.
- RAMOS, Ana Margarida (2006). "Memórias da Revolução de Abril na Literatura para a Infância: diferentes formas de contar a mesma história" (texto policopiado). Comunicação apresentada no 6º Encontro de Investigação

- em Literatura, Literatura Infantil e Ilustração. Braga: Universidade do Minho.
- REIS, Carlos (1982). *Construção da Leitura*. Coimbra: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- REIS, Carlos (2000). *Dicionário de Narratologia*. Coimbra: Almedina.
- RICOEUR, Paul (1976). *Teoria da Interpretação*. Lisboa: Edições 70.
- RICOEUR, Paul (1984). *Tempo e Narrativa*. S. Paulo: Papyrus.
- RICOEUR, Paul (1986). *Essais d'Herméneutique*. Paris: Seuil.
- ROCHA, Clara (1992). *Máscaras de Narciso – Estudos sobre a Literatura Autobiográfica em Portugal*. Coimbra: Almedina.
- RODRIGUES, A. (2007). “As Diferenças de Cor de Pele e a Construção da Identidade da Criança através da Literatura: os Recados de *As mãos dos Pretos* e as *Cores de Mateus*”. In AZEVEDO, Fernando; ARAÚJO, Joaquim Machado; PEREIRA, Cláudia Sousa; ARAÚJO, Alberto Filipe (Coord). *Imaginário, Identidades e Margens – Estudos em Torno da Literatura Infanto-Juvenil*. V.N. Gaia: Gailivro, pp.277-286.
- SAINT-EXUPÉRY, Antoine (1987). *O Príncipezinho*. Rio de Janeiro: Livraria Agir [19ª Ed].
- SÁNCHEZ CORRAL, Luis (1995). *Literatura Infantil y Lenguaje Literario*. Barcelona: Paidós.
- SANTOS, P. B. (1996). *Teorias do Romance: Relações entre Ficção e História*. Santa Maria: UFSM.
- SCHMIDT, Siegfried et al (1989). *Ciência da Literatura: uma Alternativa*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- SCHOLES, Robert (1989). *Protocolos de Leitura*. Lisboa: Edições 70.
- SCHON, Isabel & BERKIN, Sara Corona (1996). *Introducción a la Literatura Infantil y Juvenil*. Newark: International Reading Association.
- SHAVIT, Zohar (2003). *Poética da Literatura para Crianças*. Lisboa: Caminho.
- SILVA, Gisela (2006). *Iniciação e Demanda: um Estudo Mitocrítico no domínio da Literatura Infanto-Juvenil: Harry Potter e a Pedra Filosofal e a Ilha do Chifre de Ouro no contributo de uma Literacia do Imaginário* [Tese de Mestrado em Estudos da Criança]. Braga. Universidade do Minho.

- SILVA, Gisela (2007). "O Imaginário na Literatura Infanto-Juvenil: Leituras entre mãos". In AZEVEDO, Fernando (Coord). *Formar Leitores: Da Teoria às Práticas*. Lisboa: Lidel, pp. 105-129.
- SILVA, Sara Reis (2003). "Os Contos para a Infância de José Jorge Letria: vozes (entre) cruzadas". In AZEVEDO, Fernando (Coord.). *Actas do Encontro Internacional A Criança, a Língua e o Texto Literário: da Investigação às Práticas (3 e 4 de Outubro de 2003)*. Braga: Universidade do Minho/Instituto de Estudos da Criança, pp. 386-396.
- SILVA, Sara Reis (2005). *Dez Réis de Gente... e de Livros – Notas sobre Literatura Infantil*. Lisboa: Caminho.
- SIMÕES, Rita; MACEDO, Teresa & SILVA, Gisela (2009). "A Literatura Infantil Contemporânea e a Emergência das Imagens". In SILVA, Gisela; SIMÕES, Rita; MACEDO, Teresa; DIOGO, Américo Lindeza & AZEVEDO, Fernando (Coord). *Ler para Entender. Língua Portuguesa e Formação de Leitores*. Porto: Trampolim, pp. 26-27.
- SOUSA, Sérgio Guimarães (1998). "Literatura Infantil: uma Literatura na Literatura". *Palavras*, nº 13, pp. 60-71.
- STEPHENS, John (1992). *Language and Ideology in Children's Fiction*. London: Longman.
- STIERLE, Karlheinz (1987). "Qué Significa «Recepción» en los Textos de Ficción?". In ANTONIO MAYORAL, José (Org). *Estética de la Recepción*. Madrid: Arco/Libros, pp. 87-143.
- TARRÍO VARELA, Anxo et all (1998). *Diccionario de Termos Literarios*. Santiago de Compostela: Centro Ramón Piñeiro/Xunta de Galicia.
- TATAR, Maria (1993). *Off With Their Heads. Fairy Tales and the Culture of Childhood*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- TODOROV, Tzvetan (1977). *Introdução à Literatura Fantástica*. Lisboa: Moraes Editores.
- TOMASI, Greice (2007). *Leituras na Fronteira: um Estudo entre a Literatura e a História nas obras de Caldre e Fião*. Dissertação de Mestrado em Letras e Cultura Regional: Universidade de Caxias do Sul.
- TORRADO, António & MENÉRES, Maria Alberta (1984). *Histórias em Ponto de Contar*. Lisboa: Editorial Comunicação.

VICENTE GÓMEZ, Francisco (Eds). *Mundos de Ficción – Actas del VI Congreso Internacional de la Asociación Española de Semiótica, Murcia, 21-24 noviembre 1994. Investigaciones Semióticas VI. Volume I*, Murcia: Servicio de Publicaciones – Universidad de Murcia.

WHITE, Hayden (1987). “El Valor de la Narrativa en la Representación de la Realidad”. In *El Contenido de la Forma – Narrativa, Discurso y Representación Histórica*. Barcelona: Paidós, pp. 17-39.

Bibliografia sobre Imaginário, Valores e Ideologia

- AA. VV. (2006). *Bíblia Sagrada*. Coimbra: Editorial Missões [5ª Ed].
- AA.VV. (s/d). “Deuses e Mitos na vida dos Gregos – o espaço dos deuses na vida dos gregos”. Documento *online* disponível em <http://www.culturabrasil.pro.br/mitologianagrecia.htm> (28/05/2010).
- AA.VV. (s/db). “Segunda Guerra Mundial”. Documento *online* disponível em http://pt.wikipedia.org/wiki/Segunda_Guerra_Mundial (28/08/2009).
- ALMEIDA, J. F (1990). *Valores e Representações Sociais (Portugal – Os Próximos 20 anos)*, VIII Vol. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- ALTHUSSER, Louis (1980). *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*. Lisboa. Editorial Presença [3ª Ed].
- ARAÚJO, Alberto Filipe (2004a). “As Vozes Pedagógicas de Hermes, de Dionísio e de Prometeu”. In ARAÚJO, Alberto Filipe & ARAÚJO, Joaquim Machado (Org.). *Figuras do Imaginário Educacional*. Porto: Instituto Piaget, pp. 21-58.
- ARAÚJO, Alberto Filipe (2004b). *Educação e Imaginário – Da Criança Mítica às Imagens da Infância*. Maia: Instituto Superior da Maia.
- ARAÚJO, Alberto Filipe; AZEVEDO, Fernando & ARAÚJO, Joaquim Machado (2007). “Apresentação”. In ARAÚJO, Alberto Filipe; AZEVEDO, Fernando & ARAÚJO, Joaquim Machado (Coord). *Actas do Colóquio Internacional Educação e Imaginário, Literatura e Romance de Formação*. Braga: Universidade do Minho, pp.1-7.
- ARAÚJO, Alberto Filipe & RIBEIRO, José Augusto Lopes (s/d) *Educação e Formação do Humano: Bildung e Romance de Formação*. (Texto policopiado). Braga: Universidade do Minho.
- ARAÚJO, Valdei Lopes de (2006). “Entre a Historiografia e a Ficção”. *Jornal do Brasil – Caderno Ideias e Livros*, 29 de Dezembro.
- ARENDT, Hannah (1995). *Verdade e História*. Lisboa: Relógio D`Água.
- ARLT, Gerhard (2008). *Antropologia Filosófica*. Brasil: Editora Vozes.
- ARRUDA, José Jobson de Andrade (2007). “Cultura Histórica: Territórios e Temporalidades Historiográficas”. *Saeculum. Revista de História*, 16, pp. 25-31.

- BACHELARD, G. (2003). *A Poética do Espaço*. São Paulo: Martins Fontes.
- BACHELARD, Gaston (2001). *A Poética do Devaneio*. São Paulo: Martins Fontes [3ªEd].
- BAILEY, Gordon & GAYLE, Noga (2003). *Ideology, Structuring Identities in Contemporary Life*. Toronto: Broadview Press.
- BENVENISTE, Emile (1992). *O Homem na Linguagem*. Lisboa: Vega [2ª Ed].
- BERKOWITZ, M. (1998). “Educar la Persona Moral en su Totalidad”. In *Educación, Valores y Democracia*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, pp.139-178.
- BERMEJO, José Carlos (2009). *La Fábrica de la Ignorancia – la universidad del “como si”*. Madrid: Akal.
- BETTELLHEIM, B. (1998). *Psicanálise dos Contos de Fadas*. Lisboa: Bertrand.
- BOLÍVAR, António (2000). “A Educação em Valores: o que aprendemos com seu Esboço e o seu Desenvolvimento Curricular em Espanha?”. In TRILLO, Felipe (Coord). *Atitudes e Valores no Ensino*. Lisboa: Instituto Piaget, pp. 123-171.
- BORGES, Paulo A. E, (2003). “A Experiência Mítica e Mito-Logia”. In ARAÚJO, Alberto Filipe & BAPTISTA, Fernando Paulo (Org). *Variações sobre o Imaginário – Domínios, Teorizações, Práticas Hermenêuticas*. Lisboa: Instituto Piaget, pp. 45-70.
- CAILLOIS, Roger (1980). *O Mito e o Homem*. Lisboa: Edições 70.
- CAMPBELL, Joseph (1996a). *Understanding John Dewey*. Chicago: Open Court.
- CAMPBELL, Joseph (2006). *El Héroe de las Mil Caras. Psicoanálisis del Mito*. Mexico. Fondo de Cultura Económica [10ª Ed].
- CARMELO, Luís (1999). *Anjos e Meteoros – Ensaio sobre a Instantaneidade*. Lisboa: Notícias Editorial.
- CHAUÍ, Marilena (1990). *Cultura e Democracia. O Discurso Competente e Outras Falas*. São Paulo: Cortez Editora.
- CHEVALIER, J ; GHEERBRANT, A. (1983). *Dictionnaire des Symboles – Mythes, Rêves, Coutumes, Gestes, Formes, Figures, Couleurs, Nombres*. Paris: Editions Robert Laffon/Jupiter.

- COELHO, S. M (2006). *Educação e Imaginário: outras Redes de Sentido. Narrativas Ficcionalis e Linguagens Multimédia* [Tese de doutoramento em Educação]. Braga: Universidade do Minho.
- CUNHA, Pedro D'Orey. (1996). *Ética e Educação*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- DEWEY, J. (1910). *How we Think*. Boston : D.C. Heath & Co. Publishers.
- DEWEY, J. (1963). *Reconstruction the Philosophy*. Boston: Boston Press.
- DIAS, José Ribeiro (1996). “Educação e Utopia na Vida de Tomás Moro”. In *Educação e Utopia*. Braga: Universidade do Minho, pp.7-31.
- DIAS, José Ribeiro (2009). *Educação – o Caminho da Nova Humanidade: das Coisas às Pessoas e aos Valores*. Porto: Papiro Editora.
- DUBORGEL, Bruno (1992). *Imaginário e Pedagogia*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- DUBORGEL, Bruno. (2003). “Imaginário e Pedagogia”. In ARAÚJO, Alberto Filipe & BAPTISTA, Fernando Paulo (Coord) *Variações sobre o Imaginário – Domínios, Teorizações, Práticas Hermenêuticas*. Lisboa: Instituto Piaget, pp. 203-217.
- DURAND, Gilbert (1979). *Science de L’homme et Tradition, le Nouvel Esprit Anthropologique*. Paris: Berg International.
- DURAND, Gilbert (1992). *Les Structures Anthropologiques de l’Imaginaire*. Paris : Dunod. [1ª Ed: 1969].
- DURAND, Gilbert (1993). *A Imaginação Simbólica* [Trad de Carlos Aboim de Brito]. Lisboa: Edições 70 [1ª Ed: 1964].
- DURAND, Gilbert (1998). *Campos do Imaginário*. Lisboa: Instituto Piaget.
- DURAND, Gilbert (2003). “Imaginário e Psicologia”. In ARAÚJO, Alberto Filipe & BAPTISTA, Fernando Paulo (Coord) *Variações sobre o Imaginário – Domínios, Teorizações, Práticas Hermenêuticas*. Lisboa : Instituto Piaget, pp. 169-201.
- DURKHEIN, E. (2000). “Juicios de valor y juicios de realidad”. In LENK, K. (Coord.). *El Concepto de Ideología – Comentario Crítico y Selección Sistemática de Textos*. Buenos Aires: Amorrortu Editores, pp. 194-180 [2ª Ed].
- ELIADE, Mírcea (1957). *Mitos, Sonhos e Mistérios*. Lisboa: Edições 70.
- ELIADE, Mírcea (1992). *Naissances mystiques*. Paris: Gallimard. [1ª Ed:1959]

- ELIADE, Mírcea (2001). *Le Mythe de l'Eternel Retour*. Paris: Gallimard. [1ª Ed:1949]
- ELIADE, Mírcea (2002a). *O Sagrado e o Profano*. Lisboa: Livros do Brasil.
- ELIADE, Mírcea (2002b). *Imagens e Símbolos*. S. Paulo: Martins Fontes.
- ELIADE, Mírcea (2004). *Tratado de História das Religiões*. Porto: Edições Asa [Ed. original: (1977) Paris: Payot].
- ELIADE, Mírcea (2004b). *Ritos de Iniciação e Sociedades Secretas*. Lisboa: Esquilo [4ªEd].
- FAYE, Jean Pierre (1996). *O Século das Ideologias*. Lisboa: Epistemologia e Sociedade.
- FERNANDES, José Sílvio Moreira (2006). *Mito-Ideologia e Relação de Poderes* [Dissertação de doutoramento no Ramo de Letras]. Funchal: Universidade da Madeira.
- FITOUSSI, Jean-Paul & ROSANVALLON, Pierre (1997). *A Nova Era das Desigualdades*. Oeiras: Celta Editora.
- FOUCAULT, Michel (1984). *A Arqueologia do Saber*. Tradução de Luíz Filipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense – Universitária [2ª Ed].
- FROMM, Erich (1980). *A Linguagem Esquecida*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan [8ªEd].
- GARAGALZA, L. (1990). *La interpretación de los símbolos: hermenéutica y lenguaje en la filosofía actual*. Barcelona: Anthropos.
- GARAZALGA, L. (2003). “A Hermenêutica Filosófica e a Linguagem Simbólica”. In ARAÚJO, Alberto Filipe & BAPTISTA, Fernando Paulo (Coord.) *Variações sobre o Imaginário – Domínios, Teorizações, Práticas Hermenêuticas*. Lisboa: Instituto Piaget, pp. 71-91.
- GEIGER, THEODOR (2000). “Ideología e Juicio de Valor”. In LENK, K. (Coord.). *El Concepto de Ideología – Comentario Crítico y Selección Sistemática de Textos*. Buenos Aires: Amorrortu Editores, pp. 194-200.
- GODINHO, H. (1999). “História, Educação e Imagem”. In ARAÚJO, Alberto Filipe & MAGALHÃES, Justino (Coord). *História, Educação e Imaginário*. Braga. Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, pp. 53-59.
- GRIMAL, Pierre (2004). *Dicionário de Mitologia Grega e Romana*. Lisboa: Difel.

- GROETHUYSEN, Bernard (1953). *Antropologia Filosófica*. Lisboa: Editorial Presença.
- GUARIGLIA, Osvaldo (1993). *Ideologia, Valores e Legitimação*. México: Fondo de Cultura Económica.
- HARD, Robin (2009). *El gran Libro de la Mitología Griega*. Madrid: La Esfera dos Libros.
- HOSTIE, R. (1977). *Del Mito a la religión en la psicología de C. C. Jung*. Amorrortu Editores: Buenos Aires.
- HUET-BRICHARD, Marie-Catherine (2001). *Littérature et Mythe*. Paris: Hachette Supérieur.
- JESI, F. (1973). *O Mito*. Lisboa: Editorial Presença.
- JUNG, Carl Gustav (1955). *Psicología y Religión*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- JUNG, Carl Gustav (1991). *La Psicología de la Transferencia: Esclarecida por Medio de una Serie de Imágenes de la Alquimia*. Barcelona: Paidós.
- JUNG, Carl Gustav (2002). *O Homem e os seus Símbolos*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira [22ª Ed].
- KERÉNYI, Karl (2003). “Del Origen y del Fundamento e la Mitología”. In JUNG, Carl Gustav; KERÉNYI, Karl (Coord). *Introducción à la Esencia de la Mitología*. Madrid: Biblioteca de Ensayo Siruela, pp.15-41.
- LEÃO, Paula Ponce (1999). “O Homem, Mediação Imperfeita – Atestação e consciência na Obra de Paul Ricoeur”. In *Diálogo e Tempo*. Coimbra: Instituto de Estudos Filosóficos. Faculdade de Letras de Coimbra, pp.831-848.
- LÉVI-STRAUSS, C. (1974). *Anthropologie Structurale*. Paris: Plon.
- MADUREIRA, Cristiana de Sousa Pizzarro Bravo (2002). *Formação, Ideologia(s) e Valores – Um Estudo Sociológico Exploratório sobre Discursos da Educação/Formação*. Braga: Universidade do Minho.
- MAGALHÃES, Justino (2003). “O Imaginário como Origem e Meta Histórico-Pedagógica”. In ARAÚJO, Alberto Filipe & BAPTISTA, Fernando Paulo (Coord). *Variações sobre o Imaginário – Domínios, Teorizações e Práticas Hermenêuticas*. Lisboa: Instituto Piaget, pp. 393-407.
- MARC’HADOUR, Germain (1996). “Thomas More: L’éducation pour Tous et pour toute la Vie”. In DIAS, José Ribeiro, MARC’HADOUR, G., ARAÚJO,

- Alberto Filipe, MATTÉI, J. F. (Coord.). *Educação e Utopia*. Braga: Universidade do Minho. Centro de Estudos em Educação e Psicologia, pp. 33-54.
- MARTÍN GARCIA, X. & PUIG ROVIRA, J. M. (2007). *Las Siete Competencias Básicas para Educar en Valores*. Barcelona: Editorial Graó.
- MCLELLAN, David (1987). *A Ideologia*. Lisboa: Editorial Estampa.
- MELO, Maria do Céu (2004). “A Conquista de Lisboa – E Se Eu Tivesse Estado Lá?”. In MELO, Maria do Céu & LOPES, José Manuel (Org). *Narrativas Históricas e Ficcionalis – Recepção e Produção para Professores e Alunos*. Braga: Universidade do Minho, pp. 131-152.
- MELO, Maria do Céu & DURÃES, Margarida (2004). “A Leitura de Romances e a Aprendizagem da História Contemporânea”. In MELO, Maria do Céu; LOPES, José Manuel (Coord). *Narrativas Históricas e Ficcionalis – Recepção e Produção para Professores e Alunos*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, pp.59-79.
- MILLER, Alice (1980). *C'est pour ton bien – Racines de la Violence dans L'éducation de L'enfant*. Paris: Éditions Aubier.
- MOREL, Corinne (2006). *Dizionario dei Simboli, dei Miti e della Credence*. Milano: Giunti.
- MORISSET, D. & GINGRAS, M. (1989). *Enseigner des Attitudes?* Bruxelles: Ed. De Boek Université.
- NAVARRO CORDON, Juan Manuel & CALVO MARTINEZ, Tomas (1995). *História da Filosofia, 1º Vol, Dos Pré-Socráticos à Idade Média*. Lisboa: Edições 70.
- NIETZSCHE, F. (1998). *Sobre Verdad y Mentira en Sentido Extramoral*. Madrid: Editorial Tecnos.
- OLIVEIRA, Carlos Eduardo F. de (2006). “Narrativa e Conhecimento Histórico: Alguns Apontamentos”. *HISTÓRICA – Revista Electrónica do Arquivo do Estado*. Edição nº15 de Outubro de 2006. Documento *online* disponível em <http://www.historica.arquivoestado.sp.gov.br/materiais/anteriores/edicao15/materia02> (25/05/2008).
- ORTIZ-OSÉS, ANDRÉS (2003). “Hermenêutica, Sentido e Simbolismo”. In ARAÚJO, Alberto Filipe & BAPTISTA, Fernando Paulo (Coord).

- Variações sobre o Imaginário – Domínios, Teorizações e Práticas Hermenêuticas*. Lisboa: Instituto Piaget, pp. 93-139.
- OTTO, Rudolf (1992). *O Sagrado*. Rio de Janeiro: Edições 70.
- PAIS, J. M. (1998). *Gerações e Valores na Sociedade Portuguesa Contemporânea*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.
- PARAFITA, Alexandre (2006). *A Mitologia dos Mouros – Lendas, Mitos, Serpentes, Tesouros*. V.N. Gaia: Gailivro.
- PARASKEVA, J. (2007). *Ideologia, Cultura e Currículo*. Lisboa: Didáctica Editora.
- RUIZ BAÑOS, Sagrario (1994). “Grados de la Ficción: La Imaginación Intermediária”. In POZUELO YANCOS, José Maria & VICENTE GÓMEZ, Francisco (Eds). *Mundos de Ficción – Actas del VI Congreso Internacional de la Asociación Española de Semiótica, Murcia, 21-24 noviembre 1994. Investigaciones Semióticas VI*. Volume II, Murcia: Servicio de Publicaciones – Universidad de Murcia, pp. 1367-1377.
- SARAIVA, Rodrigo de Sá Nogueira (2003). “A Inteligência Praxianafórica e a origem evolutiva do Imaginário Simbólico”. In ARAÚJO, Alberto Filipe & BAPTISTA, Fernando Paulo (Coord). *Variações sobre o Imaginário. Domínios, Teorizações, Práticas Hermenêuticas*. Lisboa: Instituto Piaget, pp. 365-391.
- SILVA, Armando Malheiro da (2003). “Sidonismo e Imaginário Político”. In ARAÚJO, Alberto Filipe & BAPTISTA, Fernando Paulo (Coord). *Variações sobre o Imaginário – Domínios, Teorizações e Práticas Hermenêuticas*. Lisboa: Instituto Piaget, pp. 561-600.
- SINGER, June (1976). *Androginia – Rumo a uma Nova Teoria da Sexualidade*. São Paulo: Editora Cultrix.
- TODOROV, Tzvetan (2009). “Entretien avec Tzvetan Todorov, historien des idées et essayiste, auteur de *La Peur des barbares: au de-delà du choc des civilisations*”. Revista *Spécial História : Les Barbares-Huns, Vandales, Francs, comment ils ont mis fin à l'Émpire romain [Thématique n°121-Septembre-Octobre]*. Paris: Historia Sophia Publications, pp. 76-77.
- UNESCO (1996). *Educação, um tesouro a descobrir*. Lisboa: Edições Asa.

- VAZ, A. S. (2003). "A força das Imagens nas Narrativas Bíblicas da Criação". In ARAÚJO, Alberto Filipe & BAPTISTA, Fernando Paulo (Coord) *Variações sobre o Imaginário – Domínios, Teorizações, Práticas Hermenêuticas*. Lisboa: Instituto Piaget, pp. 409-456.
- VERNANT, Jean-Pierre (2000). *O Universo, os Deuses, os Homens*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- VIERNE, Simone (2000). *Rite, Roman, Initiation*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- VILELA, Eugénia (1998). "Os territórios sensíveis do limite". In DIAS, José Ribeiro & ARAÚJO, Alberto Filipe (Coord). *Filosofia da Educação – Temas e Problemas* [Actas do I Encontro Nacional de Filosofia da Educação realizado em Braga nos dias 28 e 29 de Novembro de 1997]. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia – Universidade do Minho, pp. 205-212.
- WOENSEL, Maurice Van (2001). *Simbolismo Animal na Idade Média. Os Bestiários. Um Safari Literário à procura de Animais Fabulosos. Introdução, Histórico e Antologia Plurilíngüe dos Bestiários*. João Pessoa: Editora Universitária.
- WUNEMBURGER, Jean Jacques (2005). "Image et Image Primordiale". In CHAUVIN, Daniele; SIGANOS, André; WALTER, Philippe (Coord). *Questions de Mythocritique*. Paris: Imago, pp. 68-84.
- WUNENBURGER, Jean Jacques (2003). "Imaginário e Política". In ARAÚJO, Alberto Filipe & BAPTISTA, Fernando Paulo (Coord). *Variações sobre o Imaginário – Domínios, Teorizações e Práticas Hermenêuticas*. Lisboa: Instituto Piaget, pp. 239-264.
- ZAN, José Roberto (1994). "Música Popular: Produção e Marketing". In BORELLI, Sílvia Helena S. (Org). *Géneros Ficcionalis, Produção e Cotidiano na Cultura Popular de Massa*. S. Paulo: Intercom, pp. 75-104.

Bibliografia sobre Mediação Leitora e Didáctica da Língua e da Literatura

- ALÇADA, Isabel (2008). "O Plano Nacional de Leitura". In *Actas Conferência Internacional Sobre o Ensino do Português*. Lisboa: DGIDC, pp.187-197.
- BARBEIRO, Luís Filipe & PEREIRA, Luísa Álvares (2007). "Práticas Integradoras". In *O Ensino da Escrita – A Dimensão Textual*. Lisboa: DGIDC, pp.33-50.
- BERTOCHI, Daniela (2006). "O Trabalho com o Texto Literário no Ensino Obrigatório". In LOMAS, Carlos. *O Valor das Palavras (II) – Gramática, Literatura e Cultura de Massas na Sala de Aula*. Porto: Edições Asa, pp. 89-109.
- CALÇADA, Teresa (2007). "Prefácio". In AZEVEDO, Fernando (Coord.) *Formar Leitores: Da Teoria Às Práticas*. Lisboa: Lidel, p. XI.
- CAMPS, Anna (2005). "Pontos de vista sobre o Ensino-Aprendizagem da Expressão Escrita". In CARVALHO, José A. Brandão; BARBEIRO, Luís Filipe; SILVA, António & PIMENTA, Jorge (Org.). *A escrita na Escola, Hoje: Problemas e Desafios. Actas do II Encontro de Reflexão sobre o Ensino da Escrita*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, pp. 11-26.
- CASTRO, Rui Vieira de & SOUSA, M. Lourdes Dionísio (1998). "Práticas de Comunicação Verbal em Manuais de Língua Portuguesa". In CASTRO, Rui Vieira & SOUSA, M. Lourdes Dionísio (Orgs). *Linguística e Educação*. Lisboa: APL/Edições Colibri, pp.43-68.
- CEIA, Carlos (1999). *A Literatura Ensina-se? Estudos de Teoria Literária*. Lisboa: Edições Colibri.
- CERRILLO, Pedro (2006). "Literatura Infantil e Mediação Leitora". In AZEVEDO, F. (Coord). *Língua Materna e Literatura Infantil. Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico*. Lisboa: Lidel, pp.33-46.
- CULLINAN, E. Bernice & GALDA, Lee (1994). *Literature and the Child*. For Worth: Harcourt Brace College Publishers.
- CULLINAN, E. Bernice (2003). *La Lectura en el Aula – Ideas y Estrategias de Enseñanza para la Formación de Lectores*. México: Editorial Trillas.

- FARIA, Isabel Hub (2008) "O Português como Língua de Conhecimento". In *Actas Conferência Internacional sobre o Ensino do Português*. Lisboa: DGIDC, pp. 51-69.
- FOUNTAS, Irene & PINNELL, Gay Sue (2001). *Guiding Readers and Writers. Grades 3-6. Teaching, Comprehension, Genre, and Content Literacy*. Portsmouth: Heinemann.
- FREITAS, Maria João; ALVES, Dina & COSTA, Teresa (2007). "O que os Professores Precisam de Saber sobre a Consciência Fonológica". In FREITAS, Maria João.; ALVES, Dina & COSTA, Teresa (Orgs). *Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica*. Lisboa: DGIDC, pp.11-31.
- GARRIDO, Felipe (2004). *El Buen Lector se Hace, no Nace – Reflexiones sobre Lectura y Formación de Lectores*. Ediciones del Sur. Documento disponível online em <http://www.edicionesdelsur.com> (13/08/2009).
- GUSMÃO, Manuel (2008). "O Cânone no Ensino do Português". In *Actas Conferência Internacional Sobre o Ensino do Português*. Lisboa: DGIDC, pp. 232-235.
- HOODLESS, Pat (Ed.) (1998). *History English in the Primary School: Exploiting the Links*. London: Routledge.
- HUCK, Charlotte S. (2003). *Children's Literature in the Elementary School*. Fort Worth: Harcourt Brace Jovanovich College.
- HUNT, Peter (2003). "Exploding the Canon: Children's Literature and the Revolution in Criticism". In CANO VELA; PÉRES VALVERD (Coord). *Canon Literatura Infantil Y Juvenil y Otras Literaturas*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, pp.21-30.
- LEIRIA, Isabel (2008). "Ensino, Para Quê?". In *Actas Conferência Internacional Sobre o Ensino do Português*. Lisboa: DGIDC, pp.107-115.
- LINUESA, Maria Clemente (2007). *Leitura e Cultura Escrita*. Mangualde: Pedagogo.
- LISBOA, João Luís (2008). "Para Além da Literacia: A Problemática da Leitura". In *Actas Conferência Internacional Sobre o Ensino do Português*. Lisboa: DGIDC, pp.199-205.
- LOMAS, Carlos (2003). *O Valor das Palavras (I)*. Porto: Edições Asa.

- LOMAS, Carlos (2006). *O Valor das Palavras (II) – Gramática, Literatura e Cultura de Massas na Sala de Aula*. Porto: Edições Asa.
- LOMBA, Carminda; SIMÕES, Rita & SOUZA, Renata J. (2007). “Do Livro à Leitura: O Uso da Literatura Infantil na Formação do Leitor Crítico”. In AZEVEDO, Fernando (Coord.) *Formar Leitores: Da Teoria às Práticas*. Lisboa: Lidel, pp. 89-103.
- MCGILL-FRANZEN, Anne (2009). *Series Books for Young Readers: Seeking Reading Pleasure and Developing Reading Competence*. In WOOTEN, Deborah A. Wooten & CULLINAN, Bernice E. (Eds.). *Children's Literature in the Reading Program*. Newark, DE: International Reading Association, pp. 57-65.
- MARTINS, G. O. (2008). “Língua Portuguesa – Ensinar um Valor, Preservar uma Herança”. In *Actas Conferência Internacional Sobre o Ensino do Português*. Lisboa: DGIDC, pp.13-18.
- MARTINS, Maria Teresa Macedo & SOEIRO, Helena (2009). “A Emergência da Leitura no Jardim-de-Infância”. In AZEVEDO, Fernando & SARDINHA, Maria da Graça (Coord). *Modelos e Práticas em Literacias*. Lisboa: Lidel, pp. 49-62.
- MCKENNA, M.C. & STABL, S. A. (2003). *Assesment for Reading Instructions*. Ny: Grilford Press.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2008). *Orientações para Actividades de Leitura - Programa: Está na Hora da Leitura – 1º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2008b). *1º Ciclo Ensino Básico – Organização Curricular e Programas*. Lisboa: Ministério da Educação [2ª Ed].
- MORAIS, José (1995). *A Arte De Ler*. [tradução de Álvaro Lorencini]. S. Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista.
- PATRICE P. (1999). *Dicionário de Teatro*. São Paulo: Editora Perspectiva.
- PENAC, Daniel (1992). *Como Uma Novela*. Barcelona: Anagrama.
- PEREIRA, Íris (2009). “Literacia Crítica: Concepções Teóricas e Práticas Pedagógicas nos Níveis Iniciais de Escolaridade”. In AZEVEDO, Fernando & SARDINHA, Maria da Graça (Coord). *Modelos e Práticas em Literacia*. Lisboa: Lidel, pp. 17-34.

- PIÑAN, Berta (2008). “Memoria Literaria de la Escuela: Muros de Tinta y Papel”. In LOMAS, Carlos (Coord). *Textos Literarios y Contextos Escolares - La Escuela en la Literatura y la Literatura en la Escuela*. Barcelona: Graó, pp.101-115.
- PINTO-CORREIA, João David (2000). “Prefácio”. In PARAFITA, Alexandre. *O Maravilhoso Popular*. Lisboa: Plátano Editora, pp. 9-13.
- PONTES, Verónica & BARROS, Lúcia (2007). “Formar Leitores Críticos, Competentes, Reflexivos: O Programa de Leitura Fundamentado na Literatura”. In AZEVEDO, Fernando (Coord) *Formar Leitores: Da Teoria Às Práticas*. Lisboa: Lidel, pp. 69-87.
- REIS, Carlos; DIAS, Ana P. & CALDEIRA CABRAL, Assunção; [et. all.] (2009). *Programas de Português para o Ensino Básico* (disponível em <http://www.gepe.min-edu.pt>, acessado em 29/12/09.
- RODRIGUES, Angelina (2000). “A Biblioteca Escolar e os Programas de Português”. In SEQUEIRA, Fátima (Org). *Formar Leitores: o Contributo da Biblioteca Escolar*. Lisboa: IIE, pp.43-50.
- SANCHEZ, S. & YUBERO, S. (2004). “La Transmisión y Recepción de Valores desde la Lectura. Un estudio con niños de Educación Primaria”. In YUBERO, Santiago; LARRANAGA, Elisa & CERRILLO, Pedro (Coord). *Valores y Lectura. Estudios Multidisciplinares*. Cuenca: Servicio de Publicaciones da Universidad de Castilla-La Mancha, pp.89-129.
- SIM-SIM, Inês (2006). *O Ensino da Leitura*. Lisboa: DGIDC.
- SIM-SIM, Inês (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*. Lisboa: DGIDC/Ministério da Educação.
- SIM-SIM, Inês (2008). “Professor Generalista e a sua Identidade como Professor da Língua (Materna)”. In *Actas Conferência Internacional Sobre o Ensino do Português*. Lisboa: DGIDC, pp.117-120.
- SLOAN, Glenna Davis (1991). *The Child As Critic: Teaching Literature in Elementary and Middle Schools*. New York: Teacher College Press.
- SMITH, Frank (1986). *Devenir Lecteur*. Paris: Armand Colin.
- SOUSA, Otilia C. (2007). “O Texto Literário na Escola: Uma Abordagem – Círculos de Leitura”. In AZEVEDO, Fernando (Coord.) *Formar Leitores: Da Teoria às Práticas*. Lisboa: Lidel, pp. 45-68.

- TAVARES, Clara Ferrão (2007). *Didáctica do Português Língua Materna e não Materna no Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- TOMPKINS, Gail & MCGEE, Louise (1993). *Teaching Reading with Literature: Cases Studies to Action Plans*. New York: Macmillan.
- TORRE, Sofia Raquel Dourado. (2008). *Cultura de Rua e Espaços Plurais na Formação Artística: Investigação-Acção no 1º Ciclo*. [Tese de Mestrado em Estudos da Criança]. Braga: Universidade do Minho.
- YOPP, H. Kalli & YOPP, R. Helen (2006). *Literature-Based Reading Activities*. Boston: Pearson.
- ZABALZA, M. (2000). "O Discurso Didáctico sobre Atitudes e Valores no Ensino". In TRILLO, Felipe (Coord). *Atitudes e Valores no Ensino*. Lisboa: Instituto Piaget, pp.19-98.

Bibliografia sobre Metodologia de Investigação

- AA.VV. (2009). "Estudo de Caso em Educação". Documento *online* disponível em http://rleducacao.ulusofona.pt/educacao11/pdf11/art7_estudo_de_caso_em_educacao (09/08/2009).
- AA.VV. (2009). "Projecto Educativo". Documento *online* disponível em <http://www.eb23-s-torcatto.rcts.pt/docs/ProjectoEducativo.pdf> (31/08/2009).
- BELL, Judith (1997). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari (2004). *Investigação Qualitativa em Acção*. Porto: Porto Editora.
- COHEN, Louis & MANION, Lawrence (1994). *Research Methods in Education*. London: Routledge.
- CRESWELL, John (1994). *Research Design: Qualitative and Quantitative Approaches*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- DUARTE, José. B. (2008). "Estudos de Caso em Educação. Investigação em Profundidade com Recursos Reduzidos e outro modo de Generalização." *Revista Lusófona de Educação*, 11, 113-132. Documento *online* disponível em http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502008000100008&lng=pt&nrm=iso (6/03/2010).
- ESTEVES, Lídia Máximo (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- FODDY, William (1996). *Como Perguntar: Teoria e Prática da Construção de Perguntas em Entrevistas e Inquéritos*. Oeiras: Celta Editora.
- GHIGLIONE, Rodolphe & MATALON, Benjamin (2001). *O Inquérito: Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- GOMEZ, Gregorio R.; FLORES, Javier & JIMÈNEZ, Eduardo (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- HARTLEY, Jean F. (1994). "Case Studies in Organizational Research." In CASSELL, Catherine & SYMON, Gillian (Ed.). *Qualitative Methods in Organizational Research: a Practical Guide*. London: Sage, pp. 208-229.

- HOZ, Arturo (1985). "Investigación Educativa". In *Diccionario. Ciencias de la Educación*. Madrid: Ediciones Anaya.
- KORNHAUSER, Arthur & SHEATSLEY, Paul B. (1959). "Questionnaire Construction and Interview Procedure". In SELLITZ, C.; JAHODA, M.; DEUTSCH, M. & COOK, S. *Research Methods in Social Relations*. New York: Holt / Rinehart and Winston, pp. 546-574.
- PONTE, João Pedro (2006). "Estudos de Caso em Educação Matemática". *Quadrante*3(1), pp. 3-18. (Documento *online* disponível em [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt%5C94-Ponte\(Quadrante-Estudo%20caso\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt%5C94-Ponte(Quadrante-Estudo%20caso).pdf) (25/06/2009).
- YIN, Robert (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications [2ª Ed].

Índice

ANEXOS A	3
Justificação das actividades na Sala de Aula.....	5
ANEXO I	9
Projecto: “Das Ideologias do Real à Construção de Mitos”.....	9
ANEXO II	27
Projecto: “Elvis, o rei do rock ou as Ideologias da universalidade da Cultura”.....	27
ANEXO III	47
Projecto: “Das Ideologias do Real à construção de Mitos”.....	47
ANEXO IV	75
Projecto: “O Homem que tinha uma Árvore na Cabeça ou a Construção Ideológica do Mundo”.....	75
 ANEXOS B	 93
Inquérito Sobre <i>Mouschi, o gato de Anne Frank</i>	95
Inquérito Sobre <i>Elvis, o rei do rock</i>	99
Inquérito Sobre <i>O Amor de Pedro e Inês</i>	101
Inquérito Sobre <i>O Homem que tinha uma árvore na cabeça</i>	105

Justificação das actividades na Sala de Aula

A componente prática do nosso trabalho integrou-se nos pressupostos apontados pelo Plano Nacional de Leitura (PNL), oficializando-se formalmente nos Projectos Curriculares de Turma (PCT) dos grupos do 2º, 3º e 4º Anos envolvidos e decorreu segundo a dinâmica estabelecida por cada docente, ao longo de vários meses, desde Janeiro a Junho do ano lectivo de 2008/2009.

O critério de distribuição das obras literárias pelas respectivas turmas baseou-se no conhecimento do nível de desempenho¹⁸⁸ profissional de cada professora envolvida e do conhecimento do perfil das turmas seleccionadas para a concretização da leitura integral das obras em destaque: *Mouschi, o gato de Anne Frank* (Letria, 2006a), *Elvis, o rei do rock* (2007b), *O Homem que tinha uma árvore na cabeça* (Letria, 2007c) e *O Amor de Pedro e de Inês* (2005a), todas do escritor José Jorge Letria, sendo representativas da generalidade do *corpus* literário em estudo nesta dissertação.

Com efeito, intentando confirmar em contexto lectivo e no âmbito do PNL as potencialidades da leitura integral de construções ficcionais biográficas, historiográficas e de textos onde sobressaem valores ideológicos da contemporaneidade como potenciais factores de modificação da demanda das personagens, apostou-se na aplicação de estratégias diversificadas condutoras ao aprofundamento da compreensão leitora, e na leitura integral como incremento do gosto pela leitura.

A leitura de cada obra em estudo foi efectuada parcelarmente, por excertos ou por capítulos, sendo sempre organizada com base nos princípios da novidade, da expectativa dos leitores e da presença de componentes lúdico-estéticas como condições para a tomada de decisão sobre as actividades conducentes ao aprofundamento da compreensão textual.

Com estas estratégias não estamos a pactuar com a tradicional e muito controversa oferta de excertos para leitura, mas a ter em consideração factores como a idade dos leitores, a extensão das narrativas, a complexidade das temáticas envolvidas e a impossibilidade de efectuar uma leitura criteriosa,

¹⁸⁸ Este conhecimento foi dado pelo contacto em aulas tutoriais no âmbito do Plano Nacional do Ensino da Língua Portuguesa (PNEP).

integral e aprofundada se não for espaçada no tempo e dada a ler de forma estruturada.

Mouschi, o gato de Anne Frank (Letria, 2006a) proporcionou-se à oferta da leitura por capítulos por assim estar organizada e estes serem bastante curtos. As três outras obras foram antecipadamente segmentadas em excertos portadores de conteúdos significativos e segmentados de forma a gerar a curiosidade pelo conteúdo textual seguinte.

Todas as obras foram lidas por grupos do 2º, 3º e 4º Anos de escolaridade do 1º Ciclo. *O Amor de Pedro e Inês* (Letria, 2005a) foi integralmente lido por uma turma do 4º Ano, constituída por 13 alunos da escola EB 1 de Gonça, Guimarães, assim como *Mouschi, o gato de Anne Frank* (Letria, 2006a) que, no mesmo estabelecimento, concentrou a atenção de 18 crianças do 3º Ano. É de referir que nesta escola não existe biblioteca e, por isso, os livros chegaram ao estabelecimento através da “Caixas de Livros”¹⁸⁹.

O Homem que tinha uma árvore na cabeça (Letria, 2007c) foi lido integralmente por 20 alunos do 4º Ano da EB1 de Atães e *Elvis, o rei do rock* (Letria, 2007b) por um grupo de 18 alunos do 4º Ano da Escola de S. Lourenço de Selho.

As actividades construídas em torno de cada sessão de leitura e que estão identificadas no documento relativo a cada uma das obras literárias pretenderam ser diversificadas mesmo no que concerne aos modos de leitura levados a efeito em cada sessão. Se umas vezes a leitura foi realizada pelo professor, outras foi efectuada pelos alunos; se umas vezes foi executada a partir do suporte livro, outras, quando o professor entendeu que se tornaria mais claro para a turma uma leitura mais colaborativa, apresentou o conteúdo do texto em grande painel digital; se umas vezes foi individualizada, outras foi participada por todos ou teatralizada para, através da expressividade mimética, deixar perceber conteúdos de maior complexidade.

¹⁸⁹ No Agrupamento de Escolas do Vale de S. Torcato, visando a promoção da leitura e por forma a colmatar muitas carências de livros devido à inexistência de bibliotecas escolares, há a distribuição do conteúdo da única biblioteca da Rede Nacional de Bibliotecas (RBN) por caixas, que se distribuem por cerca de 40 turmas, do pré-escolar e do 1º Ciclo, que, para além da leitura em sala de aula, podem ser requisitados para leitura domiciliária, promovendo também a leitura em família. A aquisição das obras faz-se depois de consultadas as necessidades dos professores sempre que são disponibilizadas verbas pelo PNL.

Com tudo isto, perseguia-se detectar quais eram as percepções dos pequenos leitores sobre os valores transmitidos pelas personagens, a partir dos seus comportamentos, da sua demanda, da sua acção na narrativa, identificando determinadas ideologias dentro das quais a determinação dos heróis se definiu.

Em todos os casos a atitude do professor na mediação da aula foi crucial para que as crianças ainda fossem capazes de estabelecer correlações entre o mundo descrito no texto e o mundo empírico e histórico-factual onde eles se inserem.

A partir da aplicação das actividades organizadas em torno de cada obra literária em foco pretendeu-se investigar os valores percebidos pelas crianças em função do seu sistema de crenças e da imersão na cultura actual, onde os heróis construídos biograficamente se elevam a cada momento como modelos de referência e se percebem na transição à condição de mito.

Por outro lado, a carga ideológica que cada herói assumiu como energia própria e crucial para a concretização da sua demanda incrementou a compreensão de aspectos mais subjectivos, no entanto, imprescindíveis à compreensão dos conteúdos ideológicos presentes na valoração humanista, com reflexos concretos na vivência quotidiana dos leitores.

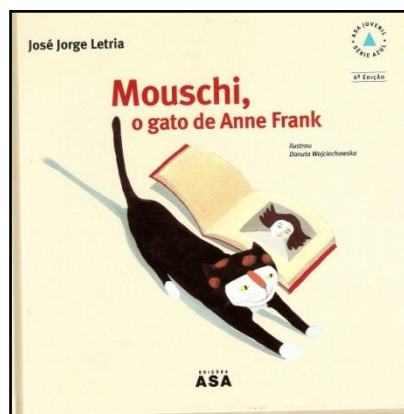
Julgamos poder afirmar que, em todas as turmas, a experiência da leitura integral destas obras literárias se fixou na descoberta de temáticas que fazem parte do património modelizador da humanidade e que, por isso, pertencem a cada tempo histórico povoado, servindo estes livros de patamar de acesso a muitas outras leituras.

Anne Frank, Elvis, Pedro, Inês não serão jamais esquecidos por estes leitores. Representam todos os outros que da mesma forma foram ficcionalizados por José Jorge Letria no *corpus* literário em estudo e são identificados como referências do passado, modelos ideológicos que cruzam uma diversidade de outras vozes que se erguem na construção de um ideário onde os valores ético-morais estão presentes e se apreendem através da leitura.

ANEXO I

PROJECTO: “Das Ideologias do Real à Construção de Mitos”

LETRIA, José Jorge (2006). *Mouschi, o gato de Anne Frank* [4ª edição]. Porto: Edições Asa.



Sinopse: Mouschi foi, durante dois anos, o gato de uma menina chamada Anne Frank. É ele que constrói os pormenores biográficos desta personagem, testemunhando o quotidiano de um grupo de pessoas refugiadas do terror nazi e os dramas por eles vividos num anexo com sótão, em Amesterdão, mostrando o valor da esperança no espaço da tragédia humana, onde a libertação nunca aconteceu.

Actividade 1 - Elementos paratextuais

Usando a técnica *book-talk*, o primeiro momento de aproximação à leitura da obra poderá iniciar-se pela observação da imagem, escondendo o título, recolhendo, assim, junto dos alunos, rótulos titulares centrados nos elementos pictóricos disponíveis na capa. Todas as crianças apontarão sugestões que englobarão a menina, o gato e o livro, que podem ser escritos no quadro pelo professor ou por cada um dos alunos.

Importa chamar à atenção para a tonalidade envelhecida representada no desenho do livro/diário. Assim, o mediador pode indagar a turma sobre a razão daquela cor, obtendo respostas do género¹⁹⁰:

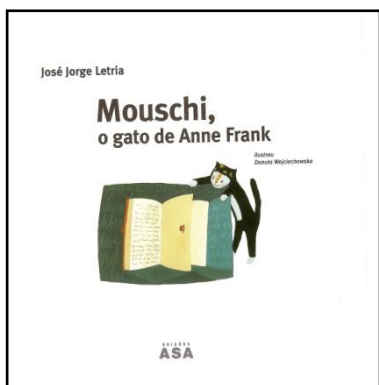
- As folhas do livro estão sujas;
- É uma página vazia;
- O livro já tem muitos anos;
- É uma página onde ninguém quis escrever

¹⁹⁰ Estas respostas podem ser aproveitadas para o cumprimento de outras competências de escrita ou oralidade. O professor, se achar oportuno, pode orientar os alunos para o registo nos cadernos das respostas dadas oralmente.

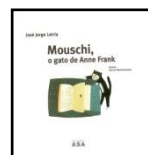
- (...)

Seguidamente, distribui a imagem que se segue a cada um dos alunos, levando-os a inferir alguns conteúdos da obra que vai ser lida, partindo do registo icónico apresentado na subcapa. É importante observar o título da obra e compará-lo com as respostas dadas pelos alunos, quando o professor escondeu.

Neste momento, importa elucidar a turma sobre as informações que começam a surgir: autor, ilustrador, editora e as componentes do título, estimulando a curiosidade pelo tema através da observação rigorosa da imagem.



Autor:.....
Título:.....
Ilustrador:.....
Editora:



Observa bem a imagem:

1. Mouschi, o gato, mostra algo em forma de livro.

Esse livro é manuscrito ou impresso?
As páginas à direita estão vazias. Porquê?
A mais amarela tem uma “flor”. Que função terá essa “flor” no livro?
Vês algo que te leve a crer que não é um livro o que o gatinho mostra?
O que é, para ti, um diário?
Já tinhas ouvido falar ou lido algo sobre Anne Frank?
Que razão terá a ilustradora em pôr o gatinho a segurar no diário?

Os alunos preenchem, individualmente, esta ficha de registo.

Actividade 2 - Leitura do 1º Capítulo

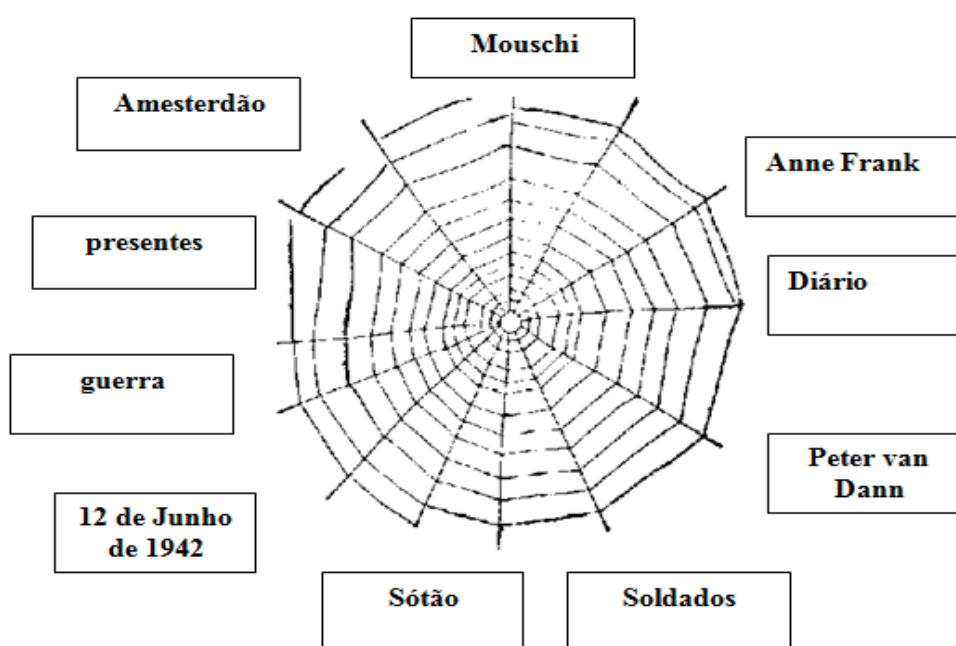
Mouschi¹⁹¹ – narrador/contador da história de vida de Anne Frank

O professor leva a figura de Mouschi impressa numa folha de papel A2. Mostra-a aos alunos, que logo reconhecerão ser a personagem da aula anterior (Actividade 1). Afixa a folha na parte central do quadro ou do placar da sala

¹⁹¹ Mouschi existiu realmente e foi levado para o anexo por Peter Van Pels, um jovem companheiro de cativo de Anne Frank.

onde, habitualmente, coloca os materiais importantes. Aconselha-se¹⁹² que este tipo de leitura seja efectuado pelo professor, mas que os alunos possuam o texto nas mãos, ainda que seja fotocopiado. Procede-se, depois, à leitura integral do 1º capítulo da obra.

No final da leitura, o professor orientará a interpretação do capítulo, centrando a análise no “olhar” e no “relato” efectuado, montando no quadro ou num cartaz os registos das palavras essenciais deixados antever pelo gato/narrador. É importante que estas palavras, previamente escritas em cartões, surjam do diálogo que o professor vai orientar junto dos seus alunos. Este trabalho pode ser desenvolvido oralmente. As palavras que rodeiam a teia são afixadas junto à figura de Mouschi, o gatinho narrador. O professor convida um ou dois alunos a fazerem o relato oral do capítulo lido, tomando como ponto obrigatório a inserção das palavras seguintes no discurso.



¹⁹² Deve privilegiar-se o momento da leitura integral e orientada, destacando-a das leituras que visam ser instrumentos para outro tipo de aprendizagens. Neste caso, se a sala tiver um recanto de leitura, uma manta ou outro lugar será o ideal para desenvolver esta actividade.

Seria importante que os alunos fossem capazes de discriminar, em seguida, as zonas textuais que se correlacionam com as palavras destacadas anteriormente.

Ex.:

“... um dia vieram uns homens fardados que falavam alemão e tinham gestos e vozes ameaçadores e levaram com eles todos aqueles que ali viviam em segredo”.	soldados
“Ela começou a escrever o seu diário numa sexta-feira”	diário

Actividade 2.1. O diário de leitura deste livro

Neste momento, os alunos já conseguem ter a percepção das principais linhas orientadoras de que é feita esta construção ficcional biográfica. Assim, o professor incentiva-os à pesquisa de outros documentos que poderão vir a integrar um “diário” de leitura da obra “Mouschi, o gato de Anne Frank”. Para o efeito, será colocado num lugar acessível a todos um caderno A4 onde cada um pode escrever livremente as impressões que vai tendo da leitura da obra, desenhar, fazer colagens ou anexar documentos que se relacionem com a personagem central, Anne Frank¹⁹³.

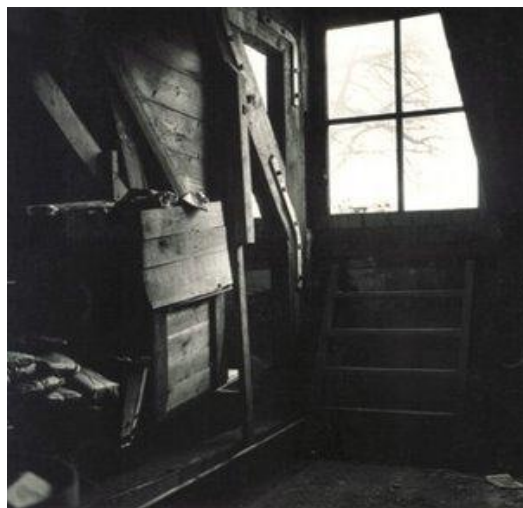


¹⁹³ Em alternativa, cada aluno pode ser convidado a escrever a página que gostaria que passasse a fazer parte de um caderno de opiniões sobre a leitura em causa.

Actividade 3 - Leitura do 2º Capítulo

O sótão – esconderijo da esperança

O professor, neste capítulo, fará uma leitura perante todo o grupo de alunos, esperando-se que a actividade principal seja “ouvir” para reter informação. Durante a leitura, apresentar-se-ão slides em *PowerPoint* que retratem a realidade deste espaço onde a família de Anne Frank esteve refugiada, levando-se a criança a perceber que as construções ficcionais poderão ter grandes conexões com a factualidade.



Actividade 3.1 - Organizar o esconderijo

Terminada a leitura efectuada pelo professor, este distribuirá por cada dois alunos da turma os excertos do texto, de forma aleatória. Cada grupo tem a tarefa seguinte de ler, sublinhar as palavras que são “perigosas” para a existência do esconderijo, devendo preencher pictoricamente um espaço da folha reservado para o efeito.

Em momento posterior, cada grupo vai ler o resumo que efectuou do seu excerto, em voz alta, solicitando a ajuda a todos na organização lógica e sequencial da narrativa.

As páginas serão numeradas, seguindo a sequência narrada nos resumos feitos por cada par de alunos.

Entretanto, registar-se-ão as palavras “perigosas” para a CASA, no contexto da história neste organigrama.

Resumo do excerto:
.....
.....

Desenho



O mediador da leitura deverá conduzir o diálogo para a ideia de “CASA”, enquanto espaço de *interioridade*, por oposição à *exterioridade (RUA)*. Esta dicotomia importa para abordar as noções de *casa* como espaço de *aconchego* e *protecção* e *rua* como espaço de *desordem* e *injustiça*.

Por fim, apresentar esta imagem de Mouschi na rua e levar as crianças a transcreverem para o balão pensante o juízo que ele faz a respeito desse espaço exterior à casa:



*... ruas cinzentas de
uma cidade ocupada
por gente muito má e
sem respeito por nada
nem por ninguém.*

Actividade 4 - Leitura do 3º Capítulo

4.1. A solidariedade

A imagem que antecede o texto referente ao 3º capítulo será retroprojectada num grande plano para que as crianças possam visualizar pequenos (outros) aspectos que servirão de suporte à construção da mensagem que se pretende realçar durante a leitura.

Esta, tal como as anteriores, deve ser feita num espaço da sala de aula diferente do usual de trabalho das crianças: recanto da leitura, manta, sentados em círculo no chão ou mesmo na cadeira, noutra qualquer espaço que promova a atenção dos alunos.

O capítulo será lido integralmente pelo mediador. As crianças devem ouvir atentamente a leitura, acompanhando-a em fotocópias previamente distribuídas a cada um.

No final, enquanto o professor vai orientando a interpretação sobre o que foi lido, apresenta uma pequena saca de pano e, ao mesmo tempo que vai indagando as crianças sobre os bens que a senhora “MIEP GIES e outras três pessoas” levavam regularmente para o esconderijo, manda um aluno de cada

vez introduzir o objecto que, hipoteticamente, poderia ir no saco¹⁹⁴ nas seguintes categorias relatadas na narrativa:

- 1- alimentos
- 2- produtos de higiene
- 3- livros



O professor pede a uma menina que mime a senhora *Miep Gies*, que, segundo o texto, “batia à porta, dando os toques combinados para tranquilizar os refugiados”. Escolhe outra para caracterizar Anne Frank e ainda alguém para *Mouschi* que sentia “uma grande alegria” e roçava-se “demoradamente pelas suas pernas”.

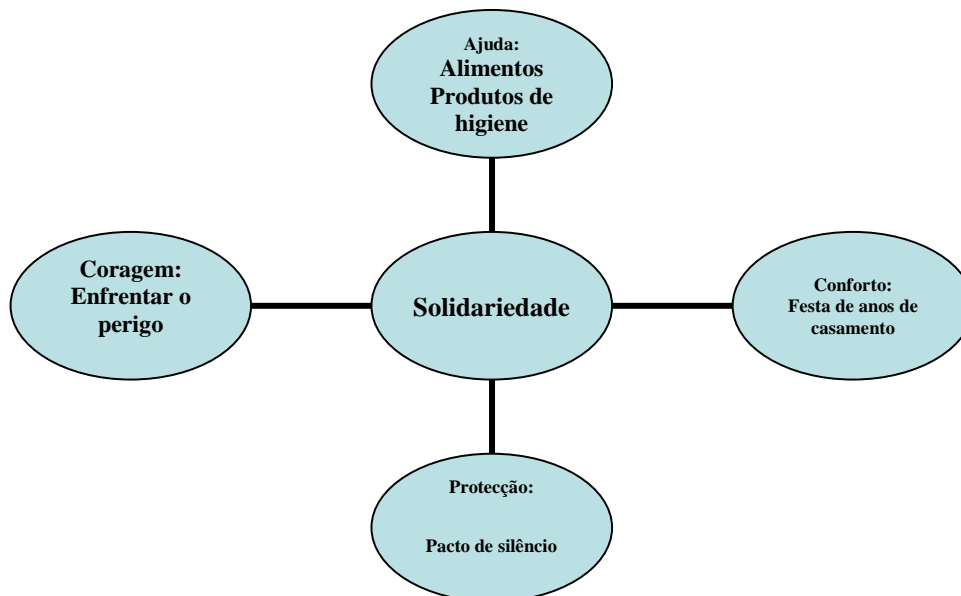
O professor questiona os alunos sobre o nome da virtude ou valor a dar à atitude da senhora Miep Gies, registando as respostas dos alunos no quadro.

4.2. A solidariedade faz festa

O professor apresenta este excerto à turma (pode ser apenas escrito no quadro da sala ou em cartolina), focalizando a interpretação para o registo das personagens que puderam assistir à festa. Os alunos terão de ser capazes de identificar os convidados: senhora Miep Gies, o marido, senhores Kluger e Kleiman.

Partindo da atitude relatada, através da técnica de *brainstorming*, o mediador vai conduzindo o grupo-turma à reflexão sobre o simbolismo da dádiva e da entrega para a felicidade do Outro, aproximando-se à compreensão da noção de **solidariedade**, valor que importa trabalhar, com a ajuda de um organigrama enquadrado na narrativa.

¹⁹⁴ Antecipadamente, selecciona algumas figuras que vai mostrando às crianças, nas categorias que refere o texto.

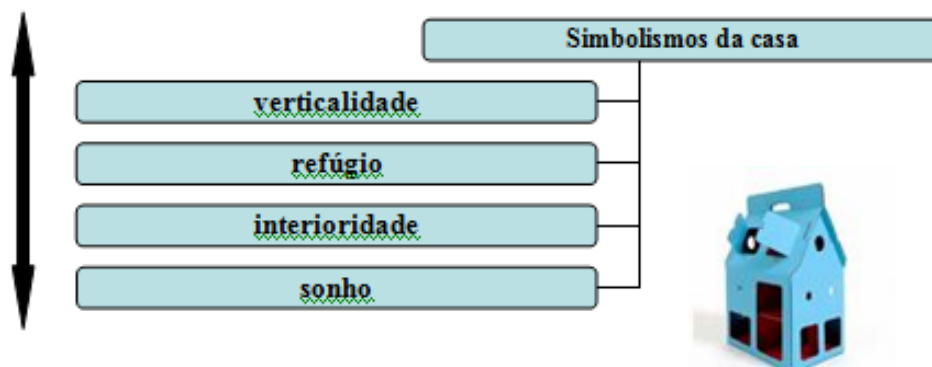


No final, pode ser elaborado por todas as crianças um **Plano de solidariedade (individual ou colectivo)** a ser concretizado no seu contexto escolar, levando os alunos a perceberem a importância deste valor no desenvolvimento de uma atitude em que o bem-estar do Outro é fundamental para o aperfeiçoamento de cada pessoa.

Actividade 5 - Leitura do 4º Capítulo

A casa – lugar do sonho

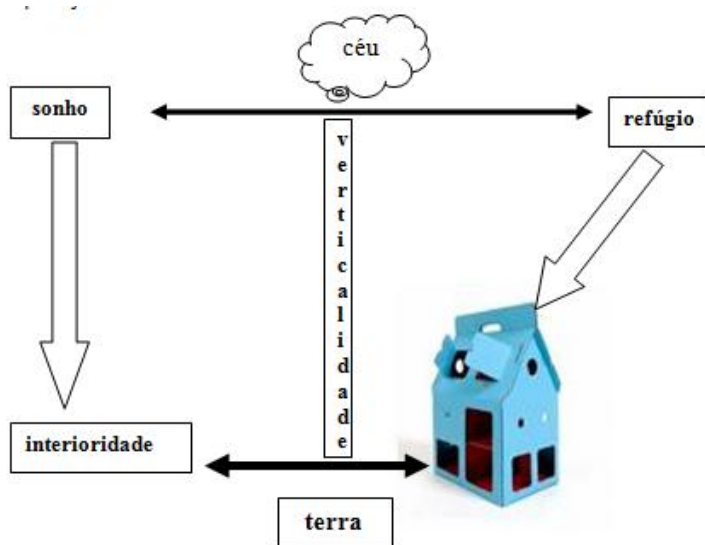
O mediador levará uma casinha desenhada, em cartão ou mesmo tridimensional em formato de brinquedo usado pelas crianças. Nesta sessão, importa levar as crianças a tomar o primeiro contacto com o simbolismo da **casa**. Para isso, o professor tentará conduzir a atenção das crianças para o carácter nada arbitrário dos espaços que dela fazem parte, quando referida literariamente



Estas noções têm de ser explicitadas às crianças, recorrendo ao uso do dicionário ou, previamente, à exploração dos conceitos prévios que as crianças têm sobre cada um dos termos.

A noção de **verticalidade** e **interioridade** poder-se-á correlacionar com a posição vertical do ser humano.

Esta tarefa requer um trabalho muito orientado por parte do professor,



que tenta estabelecer o paralelismo destas comparações para que, adiante, a criança possa vir a compreender os estados de espírito das personagens que habitam o refúgio de Anne Frank.

O lugar do **sótão** da casa é, neste capítulo, o centro das atenções. Pedir-se-á às crianças que desenhem numa pequena folha (metade de A4) a casa onde decorre a acção, destacando o sótão¹⁹⁵ que, tal como acontece *na zona superior do corpo do menino* é o espaço do conhecimento do real e das inquietações que surgem a partir da análise dessa realidade.

Desenha a casa, destacando o sótão de Anne Frank.

¹⁹⁵ Gaston Bachelard (2003:84) refere que toda “a imagem simples revela um estado de alma. A casa, mais ainda do que a paisagem, é um estado de alma. Mesmo reproduzida no seu aspecto exterior, ela fala de uma intimidade”.

Neste momento, o professor tentará que as crianças também estabeleçam a comparação efectuada no texto entre as **ratazanas** e os **soldados alemães**.

Um filme desdobrável passará por todos os alunos para que todos deixem registada a sua opinião sobre os **soldados alemães**. No final o professor vai ler em voz alta os registos deixados e vai expor esta película junto dos desenhos feitos sobre a casa e o sótão da protagonista.

Actividade 6 - Leitura do 5º Capítulo

A escritora de histórias e o gato sentinela

Este capítulo deve ser, antecipadamente, distribuído a três elementos da turma, que o devem estudar para apresentar na *hora da leitura* sob o formato de dramatização/ interacção: narrador, Anne, Mouschi e a introdução dos dois “ladrões” que devem mimar a situação de roubo (pág. 23). No final da leitura, aproveitando o conteúdo textual que remete para escrita de “histórias que eram fruto da imaginação” propõe-se também aos alunos que desenvolvam a seguinte situação imaginada:

“Mouschi, fazendo de sentinela, vê um ladrão a aproximar-se do esconderijo...”

Pretende-se que cada grupo organize o modo como o bichano pode proteger a sua dona, imaginando estratégias de defesa.

No final, os trabalhos serão lidos em assembleia de turma, expondo os trabalhos realizados num papel de cenário com Mouschi ao centro.



Actividade 7 - Leitura do 6º Capítulo

O afecto de Mouschi



Este capítulo será lido por um voluntário ou algum aluno escolhido pelo professor, que coloca a máscara de Mouschi, centrando a narração no olhar observador deste bichano, que funciona como um auscultador da intimidade da protagonista.

Aproveitando uma espécie de antagonismo que emerge da leitura deste excerto entre o mundo humano e o mundo dos animais, em que este surge menos agressivo do que o mundo racional dos homens, as crianças serão conduzidas pelo mediador à definição desses universos em que, pela visão do gato, mesmo o Amor verdadeiro é vivenciado fora da esfera do possível.

Ao longo deste capítulo, o gato Mouschi assume, de forma explícita, um afecto particular por Anne, revelando-o a cada passo, mostrando ter crescido ao ritmo da amiga.

Quando toda a turma tiver escutado a leitura deste capítulo, o professor distribuirá pelos alunos uns corações (podem ser de tamanhos diferentes ou iguais), com espaço para escrever um pequeno excerto retirado do livro que defina o afecto especial que une este gatinho à sua dona.



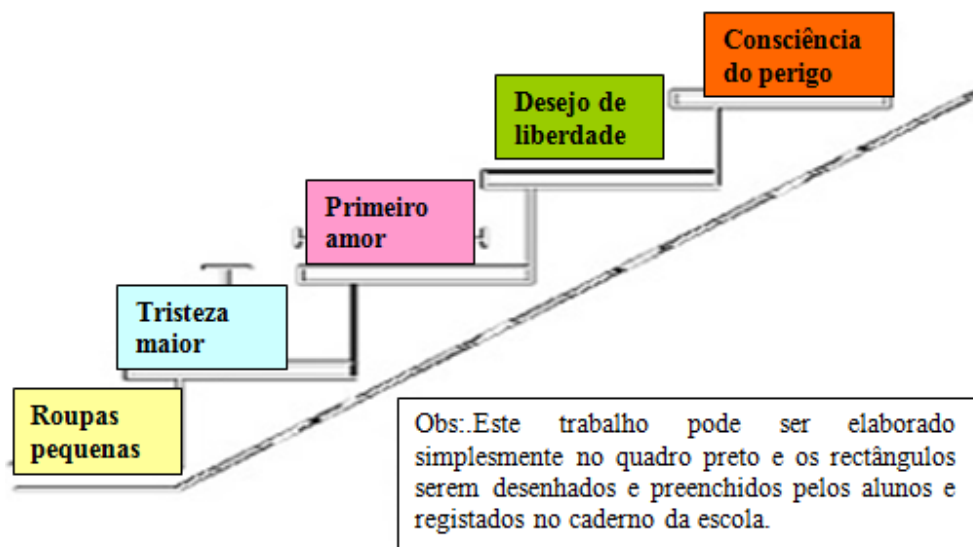
Cada aluno, no final desta actividade, deve ler em voz alta o que escreveu, justificando oralmente a sua selecção. Um a um, irá colocar o coração no placard onde está “A árvore dos afectos”, deixando aí o registo de todos os excertos textuais onde os sinais de afecto se destacam.



Actividade 7.1. O crescimento de Anne

Outra perspectiva que importa desenvolver em termos de compreensão leitora é a ideia da persistência em escrever e a impossibilidade humana de Anne poder obter qualquer tipo de outra ajuda. Importa frisar que a razão de ser da sobrevalorização do afecto do gato deve-se à dicotomia **liberdade** (corporizada no bichano) / **opressão** (corporizada em Anne e nos outros sete habitantes do sótão).

Para que os alunos possam aceder com facilidade às características definidoras do crescimento de Anne, através de um desenho simples como o da figura, à medida que a interpretação for decorrendo, os alunos podem registar em cartões o resumo das principais ideias deste capítulo.



Actividade 8 - Leitura do 7º capítulo

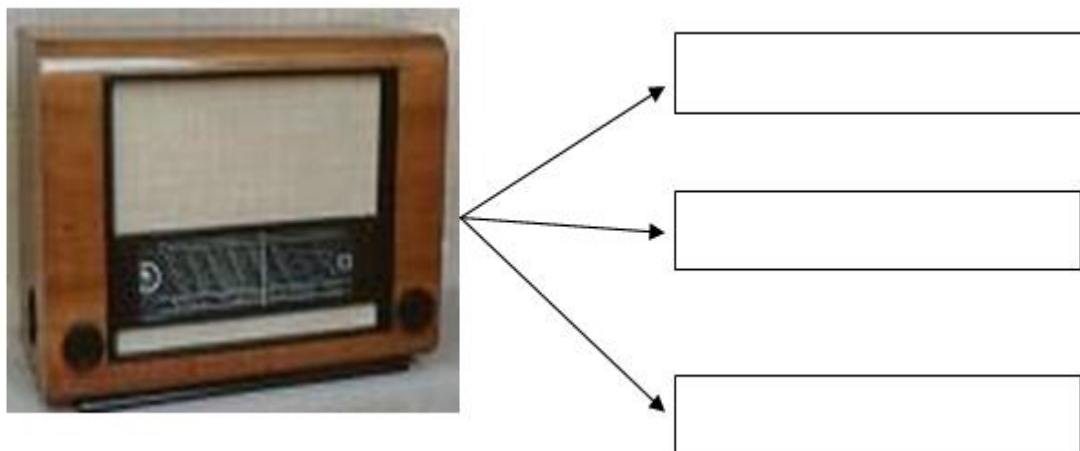
A esperança na libertação

A leitura deste capítulo será realizada pausadamente. O professor aconselha a que os alunos sublinhem ou pintem a lápis de cor todas as palavras ou expressões que tiverem associadas à noção de **esperança na libertação**. Esta tarefa individual tem como objectivo detectar se cada um dos alunos é capaz de identificar o parágrafo onde essa ideia se explicita. No final da leitura, o professor pede que cada aluno, individualmente, leia o que sublinhou ou pintou e justifique a sua opção.

Anne sabe que o dia da libertação está perto. Por isso, quando na rádio inglesa, sempre com o volume muito baixo, ouve falar do desembarque das Tropas Aliadas numa praia de França, sente que uma grande alegria a invade e que tudo volta de novo a valer a pena” (pág. 30).

Partindo deste parágrafo, o professor pedirá aos alunos para imaginarem outras notícias que desenvolvam em Anne o aumento da sua esperança. Poder-se-à levar para a aula uma imagem de um rádio em cartão e anteceder a

proposta escrita com a simulação dessas notícias feita por cada aluno, imaginando-se um **locutor**.



As respostas escritas serão lidas, exploradas oralmente, e expostas no placar da sala de aula, junto à imagem do rádio.

Actividade 9 - Leitura do 8º capítulo

A última página

O professor projectará para um ecrã o filme retirado do link <http://www.youtube.com/watch> sobre a vida de Anne Frank. Convém que o professor, enquanto decorre a projecção, vá recuperando as informações dos capítulos lidos anteriormente. No momento em que o filme retrata o último capítulo, o professor pode fazer a locução a partir do texto para que a leitura do capítulo decorra em harmonia com as imagens.

Posteriormente, as crianças serão interpeladas sobre o conteúdo deste último capítulo, registando no quadro as ideias principais:

- No dia 21 de Julho, Anne escreve a última página do seu diário;
- No dia 4 de Agosto, ouvem-se passos ruidosos na escada que conduz ao anexo;
- Entra um homem fardado no anexo, que despeja no chão, com violência, as páginas do diário de Anne Frank;
- Os ocupantes do esconderijo são levados para um camião;

- Miep recolhe os escritos de Anne para uma pasta;
- Todos os habitantes do esconderijo foram levados para o campo de concentração nazi de Bergen-Belsen;
- O pai de Anne conseguiu sobreviver;

Baseado nestes itens, cada aluno elaborará um texto, imaginando o conteúdo da última página que Anne terá escrito no seu diário.



Todos estes textos escritos pelos alunos devem ser lidos por eles e escutados pelos outros companheiros, podendo ser compilados num pequeno livreto acessível a leituras posteriores, ficando no lugar dos outros livros, na sala de aula.

Finalmente, os alunos poderão pintar “um céu estrelado”, designando a estrela “Anne Frank” e “Mouschi”, tal como se descreve no texto. Em seguida, o professor ensinará os seus alunos a construir estrelas pela técnica da dobragem onde cada um pode escrever o castigo que daria a quem matou Anne Frank.



ANEXO II

PROJECTO: “ELVIS, O REI DO ROCK OU AS IDEOLOGIAS DA UNIVERSALIDADE DA CULTURA”

LETRIA, J. J (2007). *Elvis, o rei do rock*.
Lisboa: Texto Editores.

Sinopse: O aniversário da jovem Madalena e a interlocução que esta efectua com o pai, são os pretextos que activam as principais linhas construtoras desta narrativa ficcional sobre



Elvis Presley. Recuperando o cenário familiar onde a mãe de Presley ocupa um lugar central, vemos emergir o perfil desta personagem entre a persistência e os sonhos, cumprindo uma demanda pejada de sofrimento, onde o confronto com a crítica e o sentimento da perda se destacam.

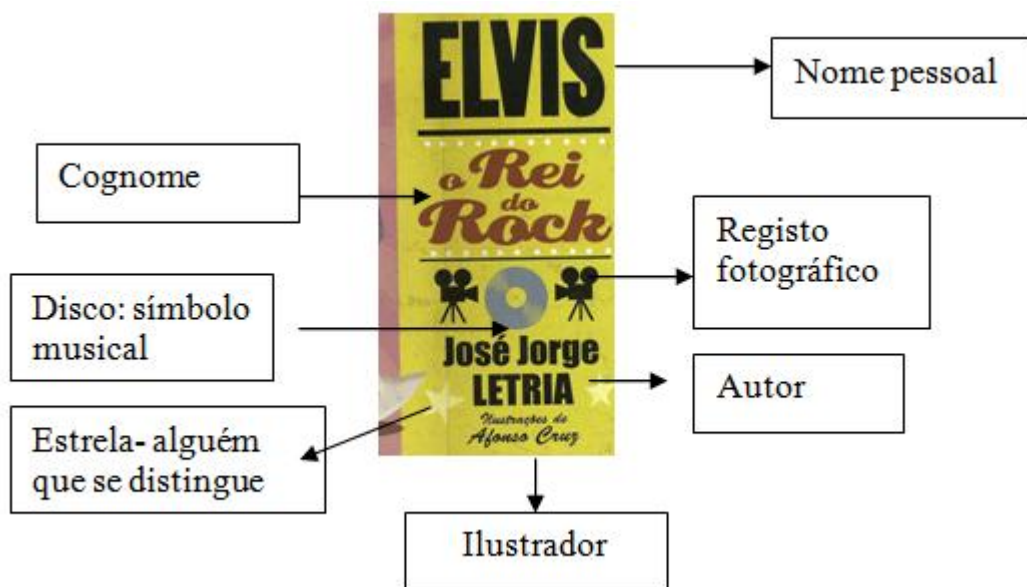
Tornado mito ainda em vida pela sua capacidade invulgar para cantar, morreu precocemente no dia 16 de Agosto de 1977 devido à grande quantidade de medicamentos que tomava, vestindo de luto a América e eternizando-se como o Rei do Rock.

Actividade 1 – Quem é o herói do livro?

Antes de iniciar a leitura do texto, o professor mostra a imagem seguinte numa folha A4, detectando se o grupo/turma consegue identificar a personalidade retratada ficcionalmente. É bem provável que algum aluno a identifique. Quando chegar a esse ponto deverá apresentar o livro, chamando a atenção para os elementos paratextuais que se encontram na capa e que, longe de serem arbitrários, induzem imediatamente o leitor para o conteúdo textual.



Cada um dos caracteres ou símbolos apresentados devem ser decodificados, pois criam uma área de aproximação hermenêutica que facilitará o acesso das crianças à leitura, podendo ser registados através de pequenos cartões que identificarão os elementos da capa.



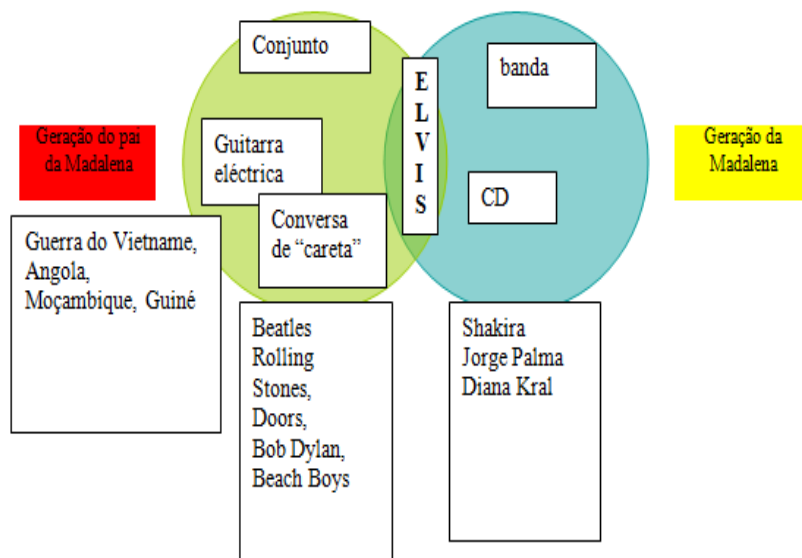
Actividade 2 – “Love me tender” – viagem ao tempo jovem (págs. 4 – 7)

Sugere-se que estas páginas sejam distribuídas antecipadamente a um grupo de alunos para que possam mimar perante a turma o cenário da festa de aniversário, descrito nestas páginas. Os intervenientes serão os seguintes:

1. Narrador
2. Madalena (aniversariante)
3. Pai de Madalena
4. Convidados (3 ou 4)
5. Francisco (namorado de Madalena)

Como cenário de fundo, pode recolher-se do Youtube ([http://www.youtube.com/love me tender/](http://www.youtube.com/love%20me%20tender/)) o filme “Love me tender”, projectando-o na parede para que todos possam tomar contacto com o registo visual e musical do protagonista sobre o qual vai incidir a construção ficcional biográfica das páginas seguintes.

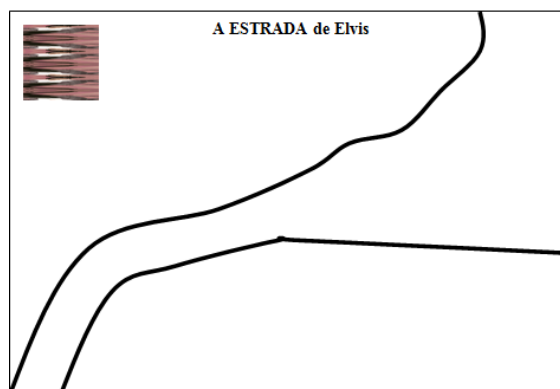
Finda a actuação, o professor orienta uma troca de impressões sobre o texto representado, com a finalidade de comparar os contrastes e as semelhanças entre duas épocas e duas gerações.



Actividade 3 – A estrada¹⁹⁶ de Elvis (págs. 8 –11)

Este excerto deve ser lido por alguns alunos que sejam capazes de concretizar uma leitura expressiva. Os restantes membros do grupo devem acompanhá-la, tendo contacto directo com o texto.

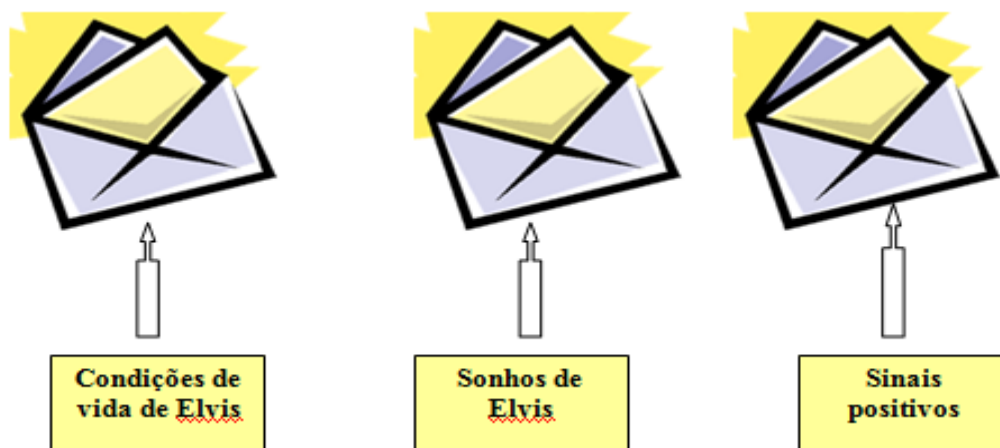
Finda a leitura, o professor apresentará um cartaz em A1 com o aspecto da imagem seguinte:



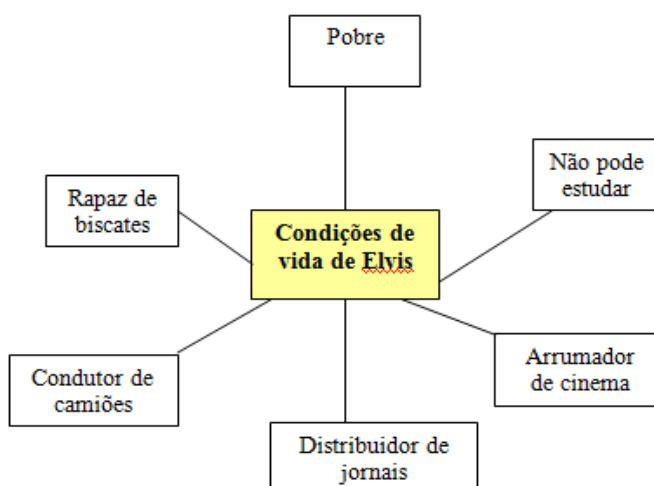
¹⁹⁶ Esta estrada difere um pouco da simbologia da estrada real que significa a via directa. No contexto, verifica-se que o caminho para o êxito de Elvis começa por ser íngreme, portanto, de difícil acesso e, mais tarde, se vê transformado numa “larga avenida iluminada” (Letria, 2007:9), embora seja advertido que a qualquer momento poderia voltar a ser íngreme, se a personagem se deixasse vencer “por cansaço ou por preguiça” (Letria, 2007:9).

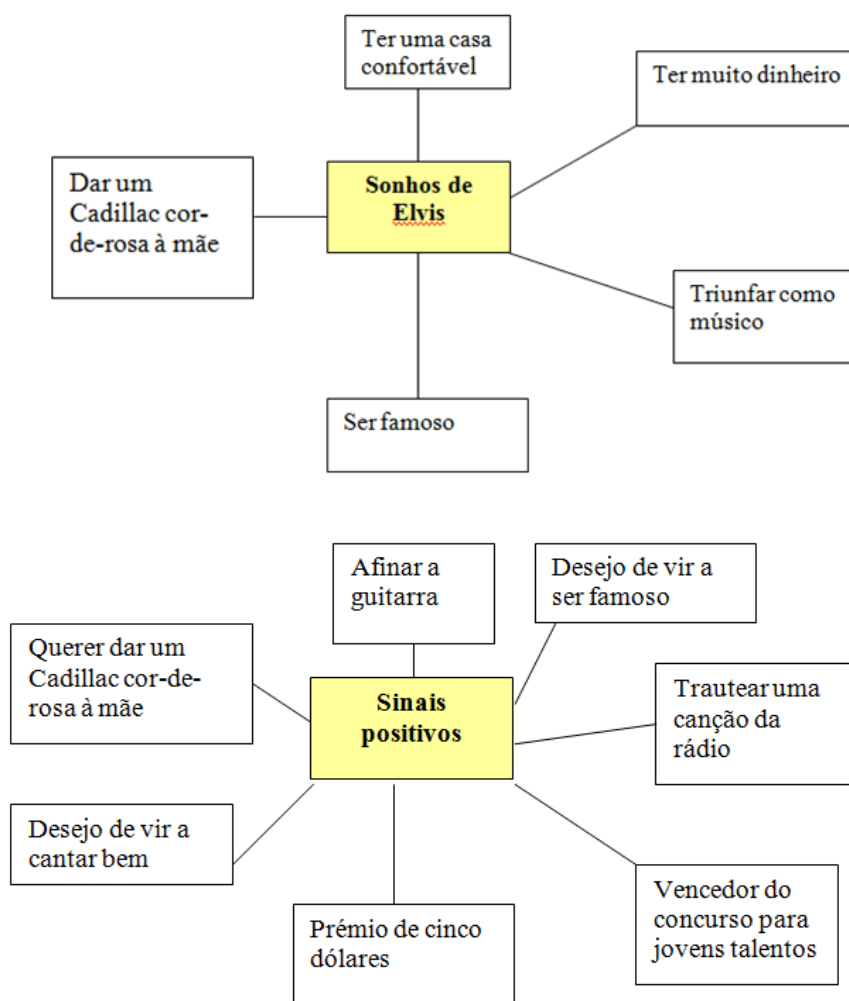
Segundo o Dicionario dei Simboli, dei Miti e delle Credence (2006:806), a estrada também pode ser entendida como a expressão do livre arbítrio e símbolo do percurso seguido.

Dividirá a turma em pequenos grupos (4 no máximo), distribuindo por cada grupo cartões em branco. Cada grupo vai ter de seleccionar e copiar para os cartões as palavras que se inserem nas categorias apresentadas em cada envelope:



Finda a tarefa, cada grupo terá de dar a conhecer à assembleia de turma o resultado do seu trabalho. O professor, no quadro, vai organizando uma teia semântica, pedindo a cada aluno que, à medida que vai referindo a palavra categorizada de forma correcta, vá colando os cartões no quadro preto ou no placar da sala de aula.





Posteriormente os alunos irão seleccionar de entre as palavras encontradas aquelas que poderiam ser localizadas no desenho da “Estrada de Elvis”, destacando as que se relacionam com o “caminho íngreme”¹⁹⁷ e as que iniciam a “avenida iluminada”¹⁹⁸, preenchendo o desenho.

Actividade 4 – O Amor pelos cães (págs. 12 –14) (1º parágrafo)

Este excerto deve ser preparado de forma a ser distribuído por alguns alunos da turma dividido noutros pequenos excertos. Pretende-se que a leitura através da técnica

¹⁹⁷ As palavras do esquema “condições de vida”.

¹⁹⁸ As palavras do esquema “Sinais positivos”.

de *Book Bits*¹⁹⁹ de cada pequeno excerto seja feita em voz suficientemente clara, capaz de captar a atenção dos ouvintes para o conteúdo e reorganização textual. O professor deve, posteriormente, orientar a turma para esta última parte através de directrizes executadas por questões:

Ex.:

- Qual era o tema da canção vencedora na feira do Mississípi?
- Que animal acompanhou a sua subida da escada do triunfo?
- Que relação de semelhança encontrava Elvis entre a música e os cães?
- Que músicos influenciaram a carreira de Elvis?

Reorganizado o texto, o professor vai propor uma actividade centrada no preenchimento do *boletim literário*²⁰⁰, que será preenchido por cada aluno, individualmente, para, no final, os resultados obtidos serem discutidos e justificados no grande grupo.

Personagem:

Característica	Nota (0 a 10)
Ser sonhador.	
Gostar muito de animais.	
Confiar mais nos cães do que nos outros.	
Ter gostos musicais diversificados.	
Ser persistente.	

No final, poder-se-à observar a frequência da resposta mais votada e, a partir dela, levar a que cada aluno a complete com uma justificação que vai inferir e registar no caderno do tipo:

Confiar mais nos cães do que nos outros, **porque os animais guardam os segredos que lhes contamos.**


¹⁹⁹ O Book Bits consiste na apresentação aos alunos de alguns pequenos excertos do texto, em tiras de papel, que se destinam a inferir informação acerca do conteúdo textual, mesmo antes da interacção com o texto (cf. Yopp & Yopp:2006:30-36).

²⁰⁰ Adaptado do capítulo “Formar Leitores críticos, competentes, reflexivos” in AZEVEDO (2006). *Formar Leitores – das teorias às Práticas*. Lisboa: Lidel, p. 81.

Com as respostas dadas pode, posteriormente, organizar-se um painel sintetizador que ficará afixado no placar da sala dos alunos

Actividade 5 – O começo do sucesso e os direitos humanos (pág. 14 – 18 – 1º parágrafo)

A leitura destas páginas vai ser organizada em *PowerPoint*, com uma ou outra ligação ao YouTube (<http://www.youtube.com/gospel/canções para um mundo melhor>), dando possibilidade a que as crianças acedam a algumas questões que ocorrem paralelamente à construção ficcional biográfica, nomeadamente o Racismo²⁰¹ perturbador da ordem social na América.

<h3>O começo do sucesso</h3>  <p>Elvis nasceu e viveu grande parte da sua vida no Mississippi, um Estado onde houve sempre preconceitos dos brancos em relação à liberdade e aos direitos dos negros.</p>	<p>Era um Estado onde os negros tinham sido escravos durante muitos anos e onde os brancos, apesar da derrota sofrida durante a sangrenta guerra civil, continuavam a achar que eram superiores aos negros.</p> 
<p>Porém, Elvis sempre admirara a música feita pelos negros.</p>  <p>Por isso, achava absurda a ideia de que devia viver afastado deles.</p>	<p>Não deves andar misturado com os negros!</p>  <p>Mas ele não lhe dava ouvidos e ia até à igreja onde eles cantavam para se deliciar com aquelas fortes e bem timbradas vozes que entoavam em coro melodias de que nunca mais se esqueceu e que tanto vieram a marcá-lo.</p>

²⁰¹ Não se pretende neste momento fazer qualquer tipo de doutrinação sobre questões éticas. Pretende-se, isso sim, dar a conhecer o contexto onde Elvis emerge, derrogando alguns preconceitos instalados mesmo na própria família.

Certo dia, alguém foi avisar os pais de que ele andava a frequentar os clubes e as igrejas dos negros e por isso foi repreendido, mas ele limitou-se a responder:



Se eles fazem música tão boa são americanos como eu, sou eu que devo aprender com eles e ir respeitosaente aos sítios onde eles cantam.



O recado estava dado. Os pais sabiam que ele era teimoso e determinado e que, quanto mais insistissem com ele, mais ele havia de seguir o rumo que achava certo e justo.

Elvis nunca teve dificuldade em fazer novas amizades, porque ele era leal e divertido e porque a sua figura e a sua voz juntavam à sua volta as raparigas mais bonitas do liceu e do bairro onde morava. Os seus amigos sabiam disso e, por isso, nunca se afastavam muito dele. Todos eles, atantos ao que se ouvia na rádio, lhe diziam;



Tens de gravar um disco quanto antes e, em menos de nada, hás-de tornar-te famoso. Vais ver que é verdade.

Tudo começou com um disco que quis gravar para o ferreço à mãe, no dia do seu aniversário, e que pagou com dinheiro que conseguiu amalhar. Era apenas um a brincadeira, mas acabou por ser o primeiro passo para um a carreira sem igual. Foi nesse dia que tudo começou, e parecia ser um dia igual a tantos outros, um dia apenas com alvorada e crepúsculo e sem nenhum a história especial para ser contada.

Em Julho de 1953 e em Junho de 1954 gravou as primeiras canções. Ao gravá-las, sabia que estava ainda tudo por fazer, mas prometeu aos amigos:



Se eu conseguir juntar na minha cabeça e na minha maneira de cantar tudo aquilo que tenho andado a aprender ouvindo aqueles que mais admiro, prometo que ainda se irá falar muito de mim.

E tinha razão. Ia mesmo falar-se dele com o nunca se falara de qualquer outro até ele aparecer. Porque ele era original, porque ele era diferente e porque os ouvidos das pessoas estavam à espera dessa novidade que tudo viesse transformar.



Estava a nascer uma estrela, porque as coisas acontecem quando têm de acontecer e o mundo estava maduro para receber essa surpreendente novidade.

Elvis... Elvis... Elvis... Presley

Até o nome ajudava, por ser curto, sonante e muito pouco comum no mundo artístico. Por isso, no caso dele nem sequer foi necessário arranjar-lhe um nome diferente. O nome Elvis entrou com facilidade no ouvido de todos os jovens que o descobriam através da rádio e, depois, do disco.

Nessa altura, começava a haver nas casas gira-discos e rádios portáteis que permitiam à gente mais nova ter em quase todo o lado a companhia de uma música nova, que dava vontade de dançar e de cantar. Elvis deu uma entrevista nessa época em que dizia que a música...

... é qualquer coisa que nos deve fazer mexer por dentro e por fora.



Uma noite... Elvis teve uma surpresa ao verificar que a sua primeira guitarra falava e era ciumenta.



Agora que te vais tornar famoso sei que me irás abandonar num canto e que deixarás de ter vontade de tocar em mim e até de olhar para mim. Todas as pessoas te irão festejar e aplaudir, mas podes crer que ninguém te admira mais que esta guitarra que viu nascer os teus primeiros êxitos.

Vencida a surpresa inicial que o deixara sem fala, ELVIS afagou a sua querida guitarra e tratou de a tranquilizar, prometendo que ela teria sempre um lugar muito especial na sua vida e na sua memória, por ter sido a companheira e a cúmplice de um tempo em que o triunfo artístico se encontrava ainda muito distante e em que tudo não passava de uma mão-cheia de sonhos e fantasias sobre o que o futuro lhe reservava.



Podes ficar descansada, que hás-de ser sempre a minha guitarra preferida, mesmo que apareçam outras na minha vida. Nunca hei-de esquecer toda a ajuda que me deste.



E era sincero ao dizer isto, pois não costumava afastar-se daqueles a quem se sentia mais ligado. Tinha um coração grande e adorava dar presentes às pessoas de quem mais gostava. À medida que foi ganhando mais dinheiro, passou dos discos para os automóveis caros e para os cães de raça. O que ele mais queria era ver as pessoas felizes.

Esta apresentação convocará as crianças para a leitura integral do texto seleccionado, possibilitando-lhes conhecer alguns objectos e situações através da observação das imagens que anexamos, tendo em vista que possuem uma reduzida competência enciclopédica que, estrategicamente, necessita de ser alicerçada e alargada para poderem aceder ao conteúdo textual.

Neste excerto será relevante explorar um pouco o slide 2 pois, a partir dele, poder-se-à inferir o contexto social e político onde Elvis iniciou a sua ascensão a herói. Para tal, o professor, projectando, de novo, o slide referido distribui pelos alunos os Artigos 1º, 3º, 4º, 5º, 19º inscritos na “Declaração Universal dos Direitos Humanos”²⁰² registados em cartões pretos e brancos para que, numa espécie de jogo de leitura, as crianças possam descobrir a parte do artigo que se completa:

Exemplo:

Artº 1º

Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos.

Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade:

²⁰² O documento a que nos referimos é um opúsculo publicado pela Fundação José Saramago destinado a comemorar o 60º Aniversário da Declaração Universal dos Direitos Humanos e o 10º Aniversário da entrega do Prémio Nobel de Literatura a José Saramago in Jornal Diário de Notícias e Jornal de Notícias de 11 de Dezembro de 2008.

Artº 3º
Todo o indivíduo tem direito à vida,

à liberdade e à segurança pessoal.

Artº 4º
Ninguém será mantido em escravidão ou em servidão;

a escravidão e o trato dos escravos, sob todas as formas, são proibidos.

Artº 5º
Ninguém será submetido a tortura nem a penas

ou tratamentos cruéis, desumanos ou degradantes.

Artº 19º
Todo o indivíduo tem direito à liberdade de opinião e de expressão, o que implica o direito de não ser inquietado pelas suas opiniões

e o de procurar, receber e difundir, sem consideração de fronteiras, informações e ideias por qualquer meio de expressão.

Em primeiro lugar, dever-se-à ler o cartão branco, desejando que a criança que tem a mensagem restante no cartão preto²⁰³ identifique o seu texto como parte integrante

²⁰³ O branco e o preto são aqui apresentados de uma forma deliberada para que, simbolicamente, as crianças possam entender a necessidade da não segregação racial baseada na cor da pele.

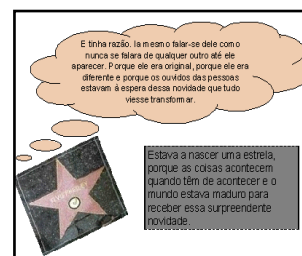
do anterior e se junte ao companheiro para que os restantes alunos possam visualizar o conteúdo total de cada artigo.

Seguidamente, procurar-se-à identificar o Artigo 19º como aquele passível de ser o pilar em que a personalidade de Elvis se identificou, integrando-se num grupo racial diferente onde recebeu informações e ideias através da expressão musical.

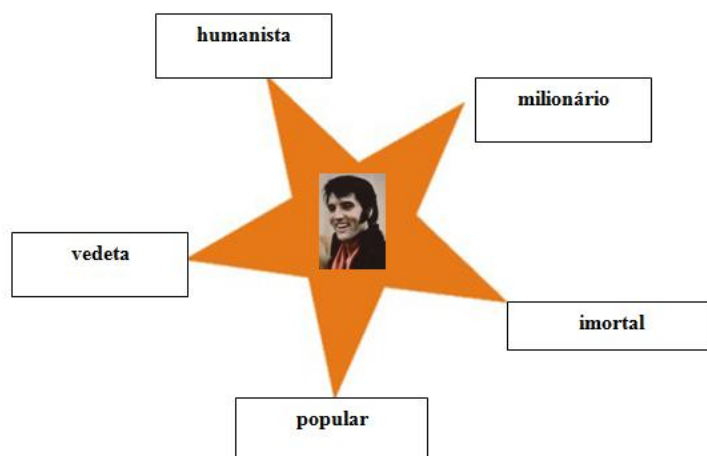
Se o professor assim o entender poderá desenvolver cada um destes Artigos ao nível da Expressão Plástica, deixando que as crianças, em grupo, construam cartazes que os expressem.

Actividade 6 – E nasce uma estrela

Baseando-se no conteúdo expresso no slide nº 8, o professor poderá, através de uma técnica simples de dobragem, ensinar as crianças a construir uma estrela, no centro da qual irão colar uma fotografia de Elvis Presley, fornecida pelo professor, em papel normal.



Com esta actividade pretende-se verificar as expectativas criadas nos leitores pelo texto sobre a personagem em construção ficcional. Os alunos, colando a estrela²⁰⁴ já elaborada no seu caderno diário, serão convidados a registar em cada ponta desta, através da expressão de um só qualificador, os atributos que desejam ver consignados em torno de Elvis, no futuro.



²⁰⁴ A estrela de cinco pontas representa o microcosmos humano.

Actividade 7 – Elvis: Rei do Rock (pág. 18 – último parágrafo- a 21)

Esta parte do livro deve ser deixada ler por todos os alunos da turma. O professor pode sugerir a leitura silenciosa global destas páginas como acto preparatório para a tarefa seguinte: a leitura parcelar, aluno a aluno, percorrendo o intervalo referido.

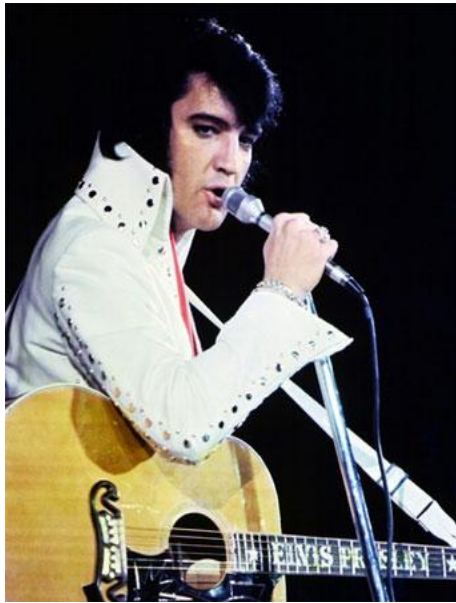
Para a compreensão mais aprofundada do conteúdo, no final da leitura, poder-se-à elaborar um mapa de contrastes, a partir do qual é possível entender melhor a ascensão do génio da música. Este mapa pode ser preenchido individualmente ou em grupo, no entanto, após a sua elaboração, todas as respostas dadas pelos alunos devem ser ouvidas e discutidas pela assembleia de turma para que a abordagem à situação que refere a grande mudança operada na vida da personagem seja indubitavelmente observada.

Antes	Agora
A mãe tinha de o chamar para a mesa.	
Vivia no Mississípi.	
Desobedecia ao pai para ir ouvir a música dos cantores negros.	
Falava sozinho para a sua guitarra.	
Tinha profissões humildes.	
Era um desconhecido.	
Orientava sozinho o seu trabalho.	

Actividade 8– A escada do herói

Nesta fase de interpretação do texto, é importante dar a perceber que a ascensão a herói e a modelo é um processo sinuoso e controverso, que se delimita entre as barreiras da contestação provocada por invejas e incompreensões e o êxito que convoca a apropriação das principais características da personagem e a sua inclusão na dinâmica da moda.

A compreensão desta ascensão foi balizada pelo desenvolvimento de ideias



controversas num público atento e emocionalmente reactivo poderá ser trabalhada, recorrendo, por um lado, ao aprofundamento hermenêutico e, por outro lado, à expressão das releituras dos parágrafos que evidenciam essa ascensão. Para tal, o professor deverá conduzir a observação do texto para a selecção dos excertos que demarcam esta problemática, levando os alunos a criar uma palavra-resumo que traduza cada patamar de progresso do herói.

“ (...) sempre seguido e aplaudido por verdadeiras legiões de fãs que tudo faziam para lhe poder tocar e para poderem regressar a casa com um cobiçado autógrafa seu”(p.19).

admiração

“ (...) o seu êxito provocava invejas e incompreensões. As pessoas mais velhas e menos abertas ao que era moderno diziam que ele não devia menear as ancas, porque era um mau exemplo e também um insulto moral e aos bons costumes” (p.19).

crítica

“Quanto aos músicos e cantores negros, que sabiam que Elvis se inspirava no seu som, achavam que ele não tinha o direito de, sendo branco, querer cantar como um negro” (p.20).

inveja

“Elvis tornara-se famoso em todo o país e também na Europa e no vizinho Canadá, onde a sua música era bastante difundida pela rádio” (p.20).

fama

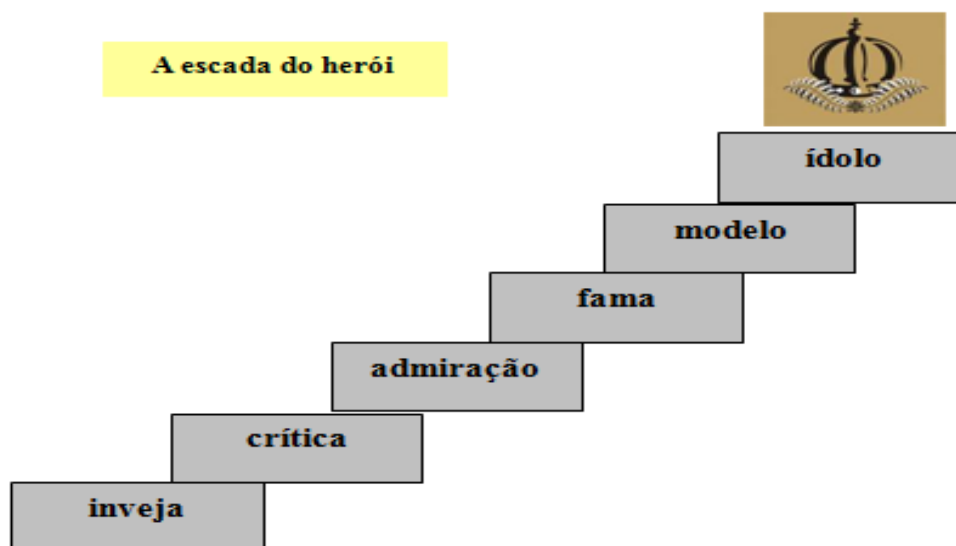
“ A malta nova juntava-se à saída da escola e mostrava saber de cor as suas canções. Vestiam-se como ele, cortavam o cabelo da mesma maneira, com uma popa inconfundível, e tentavam imitar os seus movimentos de ancas a marcar o ritmo quando estava em palco” (p.20).

modelo

“Elvis é o maior! Elvis é o Rei! Queremos ser todos como Elvis”(p.21).

idolo

No final, pode-se construir a “escada da ascensão a herói”, colocando os cartões cinzentos em posição de escada, no placar da sala de aula como se exemplifica na figura seguinte:



Actividade 9 - O Amor pela Mãe (pág. 21 a 23)

Estas páginas podem ser lidas pelo professor²⁰⁵. Após ter realizado a leitura, este poderá interpelar os seus alunos sobre as linhas mestras da expressão textual em que se observa o papel relevante da Mãe na vida e afirmação profissional de Elvis Presley. Desta interlocução deve realçar as três palavras-chave da “teia” que, depois, irá sustentar este percurso de interpretação realizado em torno destes substantivos.

Morte

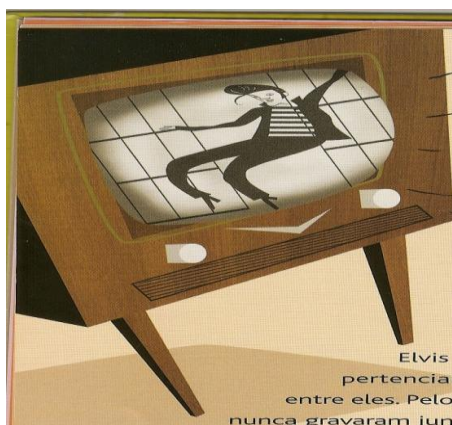
Cinema

A construção da teia semântico-interpretativa pretende sobretudo delinear os aspectos fundamentais que se encontram no excerto textual lido e que configuram a

²⁰⁵Estes momentos de leitura devem ser diferenciados dos outros em que se usa o texto com finalidades pedagógicas. Por essa razão, as crianças devem estar no recanto da biblioteca de turma, sentadas confortavelmente com todo o ambiente envolvente sereno e motivador para a escuta. Estas pequenas modificações são o primeiro passo para que o momento da leitura seja aguardado com entusiasmo e o conteúdo textual seja assimilado com agrado.

Actividade 10 - Os sonhos avisadores (pág. 24 a 29)

O professor deve escolher quatro alunos para efectuar a leitura destas páginas, projectando as imagens do livro, em acetato, usando, para isso, um projector adequado para ampliá-las na parede ou na tela.



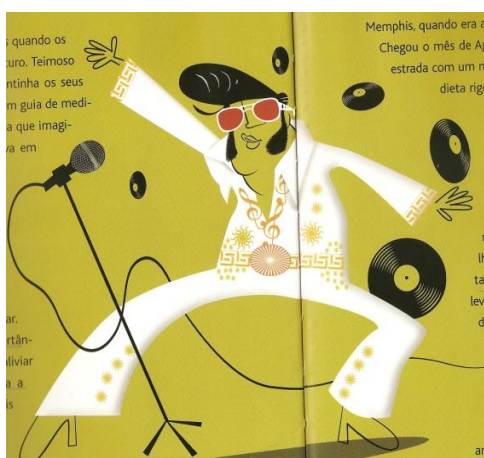
Durante a leitura da pág. 24



Durante a leitura da pág. 25



Durante a leitura da pág. 26 e 27



Durante a leitura da pág. 28 e 29

A leitura deste excerto deve dar visibilidade aos seguintes tópicos que circundam a construção biográfica de Elvis:

- a) A falta de paz interior;
- b) O seu estado depressivo;

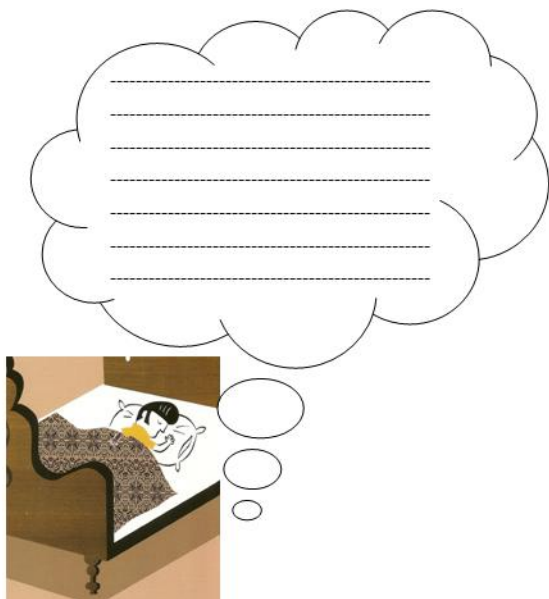
- c) A consciência de ser mito²⁰⁷ ainda em vida;
- d) Os seus hábitos de excesso e mania das doenças;
- e) A sua teimosia;

Estes tópicos de análise devem ser elaborados com a participação activa dos alunos, escritos no quadro e registados nos cadernos. Posteriormente, o professor vai distribuir uma folha A4 com a seguinte informação:



Este é um dos avisos que o Boy, um dos cães de Elvis, lhe fez em sonhos. Por analogia, posteriormente, cada aluno vai ser convidado a escrever um aviso pertinente que também daria num sonho à personagem ficcionalizada. Para realizar essa actividade deverá o professor entregar a cada aluno a mesma imagem com o balão pensante em branco para que seja preenchido, individualmente.

²⁰⁷O mito é uma construção que se pode traduzir como uma história de figuras deificadas e que é aceite como verdadeira pela comunidade a que respeita, vivendo de “uma progressão semântica da convicção e da iluminação” (Durand, 1998:45). Pode neste contexto ser entendido como uma visão de conjunto em que a expressão de uma vida se efectiva pelo encontro do natural e do sobrenatural numa linguagem artística que se descolou do fundamento inicial e que se materializou num símbolo – Elvis, o Rei do Rock.



No final, todos os alunos deverão ler os seus “avisos” e seleccionar aqueles que se ajustam mais ao contexto da leitura efectuada.

Esses registos podem ficar expostos na sala de aula, podendo envolver esta imagem, antecipadamente impressa numa folha apropriada

Actividade 11 - O Mistério (pág. 29 a 32)

Estas páginas podem ser digitalizadas para a sua leitura poder fazer-se parcelarmente, mas com a participação de todos. O discurso metafórico que nelas se patenteia, muito centrado na noção de *fantástico*²⁰⁸, pode ser levado à compreensão das crianças através de um jogo de descoberta.

O professor, antecipadamente, organiza o material necessário à actividade. Corta as frases que se seguem segundo o modelo apresentado, distribuindo cada parte por cada aluno, aleatoriamente. Dispostos em círculo, todas as crianças devem procurar os companheiros que possuem as partes da frase que se completam, juntando-se em pequenos grupos.

Quando todos estiverem reunidos, o professor mandará ler a frase construída. Os alunos deverão ser elucidados para a possível necessidade de esclarecerem alguns conteúdos menos claros à leitura do grande grupo.

Estas frases serão afixadas num lugar bem visível da sala de aula para que, aproveitando os aspectos cinestésicos que as compõem, cada criança possa optar por uma frase para fazer a ilustração. Quando estiver pronta, cada aluno justificará a sua escolha, usando certos critérios, tais como:

²⁰⁸ A noção de *Fantástico*, interpretada por Todorov (1977), implica a integração de processos provocadores de estranhamento no leitor. O narrador deixa planar uma dúvida, uma hesitação através de uma descrição que, passando-se num ambiente aparentemente possível e normal, desencadeia conflitos de crença, gerando a meditação sobre o factual e o excepcional, o possível e o impossível.

- 1- Razões da escolha;
- 2- Justificação dos elementos pictóricos usados para traduzir o conteúdo textual;
- 3- Afixação dos trabalhos para observação colectiva;

A América vestiu-se	de luto para melhor chorar	a perda do seu menino de ouro.
---------------------	----------------------------	--------------------------------

Às vezes, em noites iluminadas pelo luar	a sua guitarra põe-se a tocar, sozinha, canções como <i>Love Me Tender</i> ,	e há mesmo quem garanta que por entre as árvores do jardim de Graceland há uma mãe e um filho que passeiam com um cãozinho pela trela.
--	--	--

Depois, faz-se um grande silêncio e os palcos iluminam-se de repente com uma claridade nunca vista,	como que por magia,	para deixar passar o Rei e o seu séquito de canções imortais.
---	---------------------	---

Lá no fundo, numa estrada mal iluminada, vê-se um homem de guitarra às costas que caminha	até se perder no horizonte. Ao seu lado vai um cão	que pede às estrelas para nunca deixarem de iluminar os passos do dono.
---	--	---

Depois, o homem desaparece no horizonte e	surge um grande cartaz luminoso onde se lê	a palavra FIM.
---	--	----------------

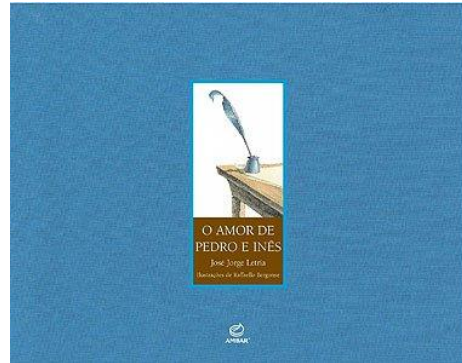
ANEXO III

PROJECTO: “DAS IDEOLOGIAS DO REAL À CONSTRUÇÃO DE MITOS”

LETRIA, José Jorge (2005). *O Amor de Pedro e Inês*. Porto: Âmbar.

Sinopse:

Contextualizando o enredo na Quinta das Lágrimas, em Coimbra, esta construção ficcional historiográfica elogia Pedro, filho de D. Afonso IV, rei de Portugal, como possuidor de um coração rijo como o granito das terras transmontanas. Porém, a sua bravura e dureza adquiridos nas batalhas não foram suficientes para travar a profecia de vir a viver um amor singular com Inês de Castro.



Contrariado pelos interesses do Estado, Pedro via o seu amor em perigo e Inês de Castro condenada à morte. Com o desejo de vingança por essa morte encetou uma perseguição aos assassinos de Inês e coroou-a Rainha muito depois da sua morte.

A vida de Pedro e de Inês atravessa os tempos, construindo-se um dos grandes mitos de amor de toda a História portuguesa.

Actividade 1 – Entrar na narrativa: o título



Antes de iniciar a leitura desta obra, o professor vai distribuir a todos os alunos uma pequena ficha onde constará a ilustração que da capa do livro *O Amor de Pedro e Inês*, através da qual poderão tomar contacto com o autor e o ilustrador da referida obra.

Esta actividade tem como finalidade sondar os “Pontos de Vista”²⁰⁹ dos alunos sobre este assunto, solicitando os

²⁰⁹ Os *Pontos de Vista* incluem-se nos “Roteiros de Leitura”. “A diferença essencial entre um questionário baseado no texto e um questionário baseado no “Ponto de Vista” prende-se com o facto de, no segundo, ser solicitado ao aluno uma maior elaboração do pensamento, uma especulação pessoal que tem como intuito acrescentar informação ao próprio texto (Lomba, C. , Simões, R., Souza, R. J, 2007:89-103).

conhecimentos prévios obtidos pelas experiências pessoais de leitor ou sobre outras aquisições realizadas ao nível do conhecimento da cultura do mundo ou do património histórico nacional.

Ao lado da imagem o professor vai formular algumas questões que reforçarão a capacidade mental para registar informações sobre o conteúdo textual, organizando um pensamento inferencial:

- Alguma vez ouviste ou leste algo sobre o tema apresentado no título deste livro?
- Quem julgas terem sido Pedro e Inês?
- Que temática abordará este livro? Porquê?
- Fazes alguma ideia do que possa ter acontecido entre estas personagens?
- Observa a imagem. Este livro integrará personagens da nossa actualidade?
- Que elementos da ilustração colaboraram na tua resposta?
- Já leste alguma obra do mesmo escritor? Qual?

No momento em que o professor tenha verificado que todos os alunos concluíram este trabalho inferencial, deverá proceder a uma actividade de discussão dos resultados obtidos. Poderá, eventualmente, fazer um esquema das respostas encontradas, no quadro da sala de aula, facilitando, deste modo, a observação geral da actividade. Se assim o entender, poderá organizar com os seus alunos as respostas, registando-as em papel e afixando-as no placar da sala para que, à medida que a leitura for decorrendo, as crianças possam estabelecer paralelismos entre os conhecimentos prévios da obra, as inferências efectuadas e o conteúdo textual em análise.

Actividade 2 – De que cor é a tinta das lágrimas? (pág. 9-14)

Estas páginas terão como recurso de leitura um PowerPoint que a seguir se ilustra. O professor poderá usar diferentes estratégias de leitura, enquanto decorre a sua projecção: pode ler ou mandar ler, alternando o leitor, captando de diferentes maneiras a atenção para o conteúdo textual que contextualiza o enredo no espaço físico e no tempo histórico-factual onde esta construção historiográfica se integra.

De que cor é a tinta das lágrimas?



De que cor é a tinta das lágrimas? É da cor da água, do sal e da alma, o que quer dizer que não tem cor, ou que é da cor neutra do sofrimento e da saudade. Há lágrimas assim, e até se diz que joram, abundantes e tristes, de uma fonte que existe na Quinta das Lágrimas, em Coimbra, palco do trágico amor que juntou Pedro e Inês, na vida como na morte.

Pedro era filho de D. Afonso IV, rei de Portugal, vencedor de sangrentas batalhas contra os mouros.



Foi nessa escola de bravura e dureza que treinou os sentimentos e as emoções. Assim se fez homem e chegou mesmo a haver quem dissesse que tinha o coração mais rijo que o granito das terras transmontanas, como são também as de Monforte de Lemos, berço da mulher que tanto havia de amar e por quem tanto havia de sofrer.

Quando era ainda muito jovem, uma mulher que lia sinas nas palmas das mãos dissera-lhe, depois de o olhar nos olhos, como se olhasse uma verdade oculta no fundo obscuro de um lago:

Estás talhado para viver um grande amor, mas acautela-te, pois, além de alegria, há-de trazer-te um grande sofrimento, um sofrimento nunca antes visto.



A mul

A mulher não imaginava que ele era príncipe, e ele, sendo ainda muito jovem e amante da caça e da vida livre, não deu grande importância à profecia, embora nunca mais tivesse esquecido.



Do que a estranha mulher lhe dissera nesse dia, para as bandas de Coimbra, não deu conhecimento aos seus amigos mais chegados, que o tratavam com carinho e franqueza, embora tivessem sempre em conta que ele, mais tarde ou mais cedo, viria a tornar-se rei.

Pedro nunca fora uma criança alegre. Sua mãe, D. Beatriz, preocupava-se com a sombra de inquietação que tantas vezes lhe encontrava no olhar. Era um menino de ideias fixas e de vontade férrea, sempre treinado para o exercício da governação.



Era assim que o pai o queria ver formado e preparado, porque os reis têm de ser assim mesmo, homens de coragem física e de grandes convicções, num tempo em que os nobres e o clero tanto maquinavam para o derrubar do trono em defesa dos seus interesses, que tinham a forma de terras e de impostos cobrados.

É tempo de casares e e teres descendentes. Assim o exige a razão de Estado – disse o pai rei ao filho príncipe, que aceitou levar ao altar D. Constança, infanta de Castela, pois esse enlace tinha o valor de um tratado de paz entre os dois rivais ibéricos.



Eram assim os casamentos reais dessa época. Valiam muito mais pelas vantagens que traziam para os Estados do que pelo amor que devia ser o seu fundamento primeiro. Dai que houvesse, nessas bodas reais, tanto desencontro, tanta infelicidade e tão grande tristeza, contando-se pelos dedos de duas mãos os que conseguiram ser exceção a essa regra.

Mas será que esse caminho me há-de conduzir à felicidade?



- interrogou-se o príncipe nas noites de insónia que antecederam a boda. Ele tinha lido e ouvido contar histórias de outras bodas reais e sabia, como a História se encarregou de demonstrar, que só muito raramente a conveniência e o amor conseguem, quando está em jogo a razão de estado, dar as mãos sob o mesmo tecto e viver felizes.

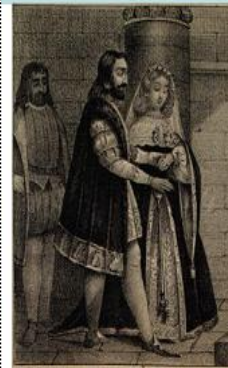
Nessa altura senti o desejo de encontrar a mulher que lhera a estranha sina, mas não tinha forma de saber onde morava, ou mesmo se ainda era viva. Tinham passado muitos anos, a mulher era já idosa e por certo vivia errante, andando de terra em terra, de castelo em castelo, a mendigar e a ler sinas. O que teria ela para segredar na véspera de tão esperada e desejada boda?



O casamento estava marcado e iria ser celebrado, porque era um dever a que o jovem príncipe não queria escapar. Tentaria ser feliz, procurando a centelha do amor no meio da conveniência do enlace.

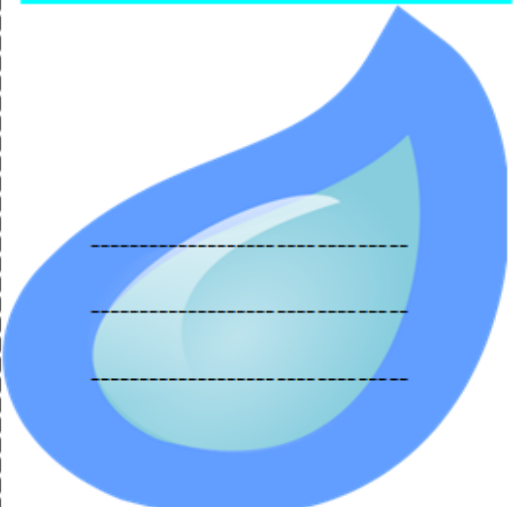


Foi no próprio dia do matrimónio que tudo se fez e se desfez, da forma que adiante se relata.



Se a razão morava num lado, que era aquele em que estava D. Constança, o coração passou a morar noutro, por sinal muito próximo. O príncipe que viria a ser rei deixou que os seus olhos negros e brilhantes se fixassem nos de uma bela Inês de longos cabelos loiros, dama de companhia da infanta castelhana e filha de D. Pedro de Castro, senhor de Monforte de Lemos.

Finda a projecção, retoma o primeiro slide cujo conteúdo poético se enfatiza, devendo ser explorado. Para o efeito, o professor chamará a atenção dos seus alunos para a questão: “De que cor é a tinta das lágrimas”? Esta será a pergunta geradora dos efeitos provocados pela leitura realizada. Para que os alunos concretizem o que pensam, ser-lhes-á distribuída uma figura em forma de lágrima onde cada um registará a sua resposta, tal como se mostra na figura seguinte. Ainda se pretende que, por um processo de reescrita analógica ao conteúdo narrativo-poético assinalado no primeiro slide, completem as lacunas do exercício de acordo com a ideia que a questão lhes provocou.

<p>De que cor é a tinta das lágrimas?</p> 	<p>É da cor, do e da o que quer dizer que....., ou que é da cor..... do e da Há lágrimas assim...</p>
---	---

Sugere-se que estes registos fiquem em lugar acessível ao olhar leitor de todas as crianças. O placar da sala de aula ou do corredor será o indicado para o efeito.

Actividade 3 – Ler sinas

Esta actividade pretende apenas dar a compreender a profecia²¹⁰ como um processo de “predição do futuro por inspiração divina”²¹¹, normalmente atribuída a uma pessoa (profeta/profetiza) que tem a faculdade de adivinhação. A abordagem a este fenómeno torna-se relevante, pois surge como um aspecto transversal a toda a narrativa, condicionador da personagem principal que há-de assumir, mais tarde, a condição do seu sofrimento como consequência da observação feita pela mulher que lia sinas.

O professor, antes de iniciar a actividade, deve verificar as ideias prévias que o seu grupo de alunos possui sobre o assunto. Esta tarefa suscita a curiosidade do leitor e apela à sua cooperação interpretativa.

Os alunos devem estar dispostos aos pares: um assume o papel de profeta ou profetiza que usa a leitura das linhas das mãos como método de adivinhação do futuro

²¹⁰ “**Profecia** é um relato, muitas vezes com conotação religiosa, no qual se prevê acontecimentos futuros. A previsão profética pode surgir por visões, sonhos ou até mesmo encontros com um ser sobrenatural, sendo muitas vezes considerados como mensagens divinas. Aqueles que obtêm as revelações são, muitas vezes, chamados de profetas” (Wikipédia, a enciclopédia livre da Internet, em 3/01/2009).

do outro, que deve, nesta situação, mimar o papel de príncipe, receptor da informação. Oralmente, e articulando-se o mais possível com o conteúdo textual conhecido, cada par vai representar uma situação, treinando-a e mimando-a, posteriormente, frente ao grande grupo. Desta forma, todos tomarão contacto com diferentes hipóteses interpretativas geradas a partir de uma única acção descrita na narrativa.

As interpretações representadas serão registadas em pequenos pedaços de cartão e colocadas em redor de uma mão gigante que o professor destacará na sala. Cada cartão registará uma profecia relacionada com o príncipe.

Actividade 4 – Teias de intrigas (pp. 15 -22)



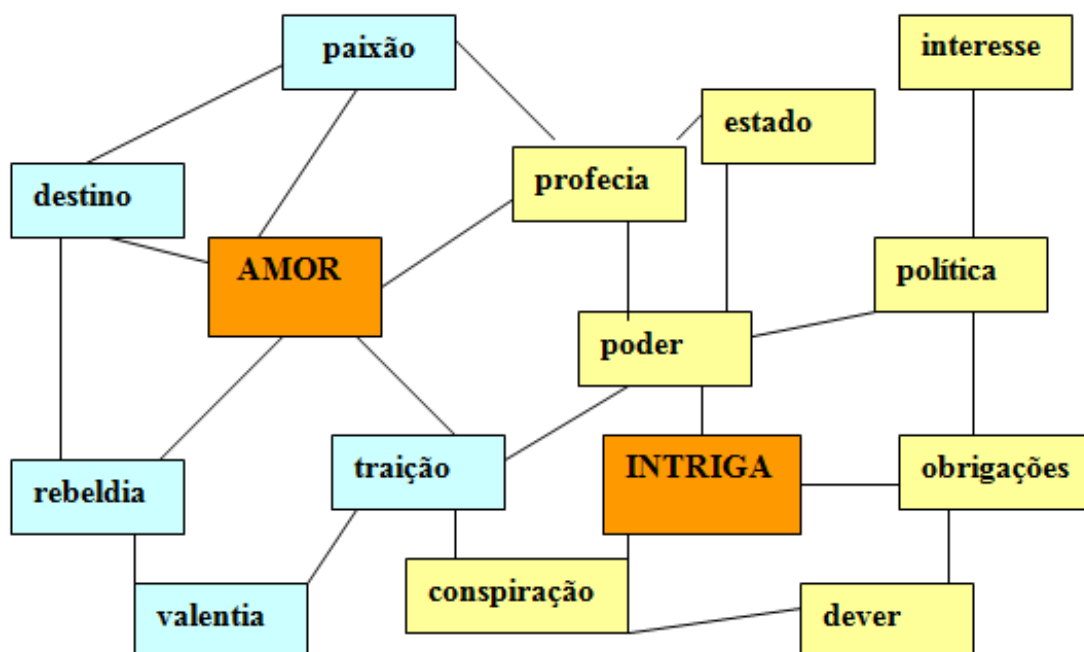
Este excerto será lido pelo professor. Para que as crianças concebam a leitura como um momento de fruição²¹², o professor deve realizar a leitura numa zona mais confortável da sala, nomeadamente no cantinho da biblioteca, sentando-se sobre uma manta. Este momento deve ser de descontração, dispensando-se o papel, as canetas ou os lápis. É o momento de ouvir ler e de organizar mentalmente os enredos, destacar as personagens, inventar espaços cinestésicos onde as acções decorrem. Neste processo de interiorização e de escuta o ouvinte/leitor irá construindo opiniões baseadas nas empatias ou antipatias que o texto lhe suscita. Destes elos nascerá o desenvolvimento de atitudes de valorização do livro enquanto objecto de fruição que promove a pesquisa de novos

²¹² A leitura orientada deve diferir dos outros modelos de leitura com finalidades meramente didácticas. Por isso a organização do espaço onde vai decorrer é um primeiro passo para a adesão dos pequenos leitores/ouvintes.

saberes imprescindíveis para o alargamento do conhecimento do mundo da criança-leitora e da percepção da sua importância nesse mesmo mundo.

Depois de promover a discussão sobre o excerto lido, de ouvir as opiniões, ideias, pontos de vista, dúvidas e de responder a possíveis questões, o professor levará o grupo a seleccionar duas ideias-chave que traduzem as principais linhas de conteúdo expostas no texto.

Orientando as respostas pretendidas, o professor colará no quadro da sala de aula as duas palavras proferidas pelos alunos: Amor e Intriga. Estas serão os suportes da “Teia de intrigas”, actividade de pesquisa lexical onde apenas serão integrados os elementos hermenêuticos que se ajustam aos conflitos ideológicos que cercam as duas ideias apresentadas. A “Teia de intrigas²¹³” será formada com a participação activa de todos os leitores e o objectivo de dar a entender a importância de cada elemento nela integrado para a formação de um todo irreduzível e complexo, condicionador do enredo subsequente.



²¹³ Este esquema apresenta-se apenas como um modelo possível do trabalho que se pode fazer. Na sala de aula, mediante as respostas e reflexões obtidas, poderá surgir outro diferente. O importante é que o esquema traduza o percurso hermenêutico efectuado e que os alunos, no final da tarefa, entendam a construção.

Actividade 5 – O pedido de Misericórdia (pp. 22 – 2º parágrafo – a 25)

A leitura deste excerto deve ser dividida em duas partes. A primeira diz respeito à figura de Inês de Castro e à sua condenação à morte (acetato 1) e a segunda à sua execução pelos carrascos Pêro Coelho e Álvaro Gonçalves, em 7 de Janeiro de 1355 (acetato 2).

O professor, antecipadamente, pode delegar tarefas de leitura em dois alunos que já sejam capazes de a fazer de forma expressiva. Durante a leitura, projectar-se-ão as respectivas ilustrações, que servirão de foco captador da atenção dos restantes elementos.



Acetato 2- Os carrascos

A primeira parte deste excerto confronta o leitor com o “O pedido de Misericórdia” que D. Inês faz a D. João IV. Note-se que, segundo a narrativa em estudo, o comportamento do rei entra em grande conflito. Por um lado ele pretende conceder a misericórdia pedida, por outro lado vê-se vergado aos avisos dos conselheiros que vêm em Inês um perigo para Portugal.



Acetato 1 – A condenada

Com efeito, é importante vincar junto das crianças estes aspectos e, para tal, propõe-se destacar o “pedido de misericórdia “ como um recurso possível para impedir a aplicação de sentenças injustas. Materializando a promoção do valor da solidariedade, o professor deve levar para a sala de aula uma caixinha onde os alunos introduzirão o seu “pedido”, colocando-se no papel da personagem que evidenciámos – Inês.

Os pedidos



Majestade, tem piedade de mim! Prometo nunca fazer-vos mal.

Majestade e os meus filhos, vossos netos? Poupai-me. Deixai que os veja crescer.

Tal como se ilustra na figura anterior, os “pedidos” serão colocados dentro da caixinha. Sugere-se que o conteúdo dessa mensagem seja positivo, apelando à condescendência do monarca. Posteriormente, será chamado um aluno de cada vez junto da caixinha para que retire um dos pequenos cartões a fim de ser lido em voz alta à turma. O mesmo processo continuará até ser concluída a leitura de todos os cartões produzidos.

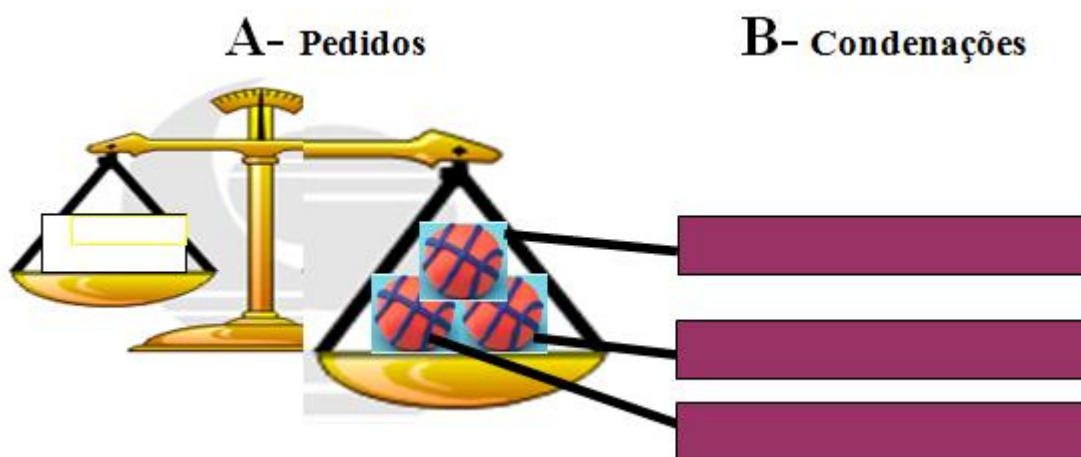
Actividade 6 – A balança²¹⁴ da (in)justiça (pp. 22 – 2º parágrafo – a 25)



Inês de Castro, serás condenada por seres um perigo para Portugal.

Usando o mesmo procedimento dos “pedidos”, os alunos serão convidados a elaborar um “peso” para a condenação. Usando barro ou plasticina, cada um vai colar sobre o molde uma frase onde registre a condenação proferida pelo Rei a Inês de Castro, como se mostra no exemplo.

Em cartão e outros materiais simples, o professor pode construir uma balança muito singela para poder ilustrar o simbolismo das acções e a consequência das condenações pouco justas. O prato pendente onde os alunos colocarão a frase de condenação, dará visibilidade à crueldade que a seguir se vai praticar sobre a personagem Inês de castro.



²¹⁴ Simbolicamente, a balança “é conhecida como símbolo da justiça, da medida, da prudência e do equilíbrio, porque a sua função corresponde precisamente à *pesagem* dos actos” (Chevalier &Gheerbrant, 1994:109).

Actividade 7 – A vingança (pp. 26 a 35)

Em virtude desta construção ficcional historiográfica articular a factualidade relatada na História de Portugal com a poeticidade de uma linguagem apelativa às emoções que, em curtas pinceladas, anexa momentos essenciais que as crianças com reduzida competência enciclopédica²¹⁵ ainda poderão ter dificuldade em interpretar, propomos, de novo, uma leitura deste excerto em *PowerPoint*, anexando algumas imagens que poderão vir a corroborar para uma melhor compreensão do conteúdo textual.

O professor/mediador usará a estratégia de leitura que achar mais adequada ao momento, à medida que vai projectando cada slide.

<p>A vingança</p> 	<p>A um amigo fiel o príncipe confidenciou:</p>  <p>Nunca mais haverá paz dentro de mim enquanto os culpados não pagarem pelo crime que cometeram</p> <p>O amigo abraçou-o, tentando dar-lhe consolo, mas sentiu que o seu corpo rijo estremecia de comoção, como o de um menino perdido no meio dos escumbros de uma guerra.</p>
<p>Para D. Afonso IV, que nunca chegaria a obter o perdão do filho, chegava agora a hora da partida. A doença e o cansaço levaram-no ao leito de morte, onde ainda teve tempo para ordenar aos três carrascos.</p>  <p>Partam o mais depressa que puderem para Castela, pois aqui a vossa morte é certa.</p>	<p>Poucos meses mais tarde, recebia Pedro, o primeiro com esse nome que reinou na nossa terra, a coroa e o ceptro reais, sendo aclamado, na sua amarga viuvez, como Rei de Portugal, com o coração destroçado pela tremenda perda.</p> <p>Ainda havia de fazer de Inês a sua rainha, não só do seu coração em ferida, mas de todo o Portugal. Tantas vezes repetiu em pensamentos essa jura, que até Inês, no seu trono de pétalas, lhe recomendou temperança.</p> 

²¹⁵ Umberto Eco (2004:123-124) refere que o acto de leitura envolve uma complexa estratégia de interacções onde a língua como património social, que inclui a história de interpretações anteriores e a interpretação do texto que está a ler neste momento se afigura como “uma transacção difícil entre a competência do leitor (o conhecimento do mundo compartilhado pelo leitor) e o tipo de competência que um dado texto postula para ser lido de maneira económica”.

O mal estava feito e não havia modo de o remediar. Mas o rei não pensava do mesmo modo, sabendo, como sabia, que só o castigo dos três assassinos lhe devolveria o sono e a tranquilidade. Era esse o preço que teriam de pagar por o terem tornado tão infeliz e solitário, tão amargo e revoltado.



E por mais que tentasse, nunca conseguia esquecer-se da mulher idosa que um dia lhe lera a terrível sina que acabar por cumprir-se.

Não levou muito tempo o novo rei a acertar com Castela uma troca de prisioneiros, que poria nas suas os culpados da morte da mulher amada.

Um dos assassinos, Diogo Lopes Pacheco, conseguiu evadir-se para as terras de Aragão e dali para França, onde nunca mais teve sossego até ao fim dos seus dias, adormecendo e acordando, segundo se conta, com o fantasma da bela Inês que ajudara a matar.



Os outros dois – Pêro Coelho e Álvaro Gonçalves – tiveram diferente sorte

Tudo aconteceu em Santarém.

A ambos foi arrancado o coração. A um pelo peito e ao outro pelas costas. Depois os corpos foram queimados.



Depois os corpos foram queimados. É assim que rezam as crónicas e não existe outra forma de se relatar o que então aconteceu. Há verdades que não podem ser embelezadas, principalmente quando têm o peso da tragédia.

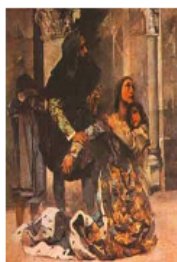
O rei assistiu sem pestanejar à execução da sentença. Estava vingada a sua rainha e mãe dos seus filhos. E fez o rei então questão de garantir que celebrara matrimónio com a rainha agora morta cinco anos antes, em Bragança.



Ninguém se atrevia a desmenti-lo, embora muitos achassem que era o amor que o fazia faltar à verdade e que, mesmo que tivesse casado, esse enlace não podia ter valor de lei.

Mas ficava ainda a suprema tarefa por cumprir.

A amante assassinada, que uns diziam ser santa e ingénua e outros garantiam ser ambiciosa e tentada pelo poder com a ajuda dos irmãos, teria agora que se tornar rainha com todo o cerimonial da corte.



D. Pedro, a que o povo, pela dureza que demonstrara, passou a chamar-se "o Cru", mandou levantar da sepultura a ossada daquela que nunca deixara de amar e deu ordens para que a colocassem, composta e hirta, em traje de gala, a seu lado na carruagem que os transportou do Mosteiro de Santa Clara até ao Mosteiro de Alcobaça, onde depois foram erguidos túmulos para os manter unidos na morte, como antes haviam estado em vida.



Corria o ano de 1362.



Fernão Lopes, cronista dos cronistas, falou deste acto de amor desesperado como “a mais honrada trasladação que até aquele tempo em Portugal fora vista”. E dizer isto era dizer tudo.

Foi longo o macabro cortejo, com o povo na berma do caminho a acotovelar-se para ver a rainha morta ao lado do rei vivo. Mas não se ficou por ali a vingança de Pedro



Na cerimónia de coroação, obrigou, um a um, os nobres e os membros do clero que tinham forçado seu pai a lavrar a sentença fatal a beijarem a mão da rainha morta. Também com eles ficavam as contas ajustadas.



Nunca antes se vira coisa assim. Houve choros, desmaios e vômitos, gente em fuga e outra errando confusa e sem rumo por íngremes veredas. E houve também quem espalhasse aos quatro ventos o boato de que quem tivesse beijado a mão da rainha morta morreria em poucos dias vítima da peste.

Muitos hesitaram e tremeram de medo, quase suplicando para não terem de passar por aquela provação. Mas o rei não desistiu, obrigando todos a cumprir a sua parte neste terrível plano de vingança. Dessa fibra era feito e não estava disposto a ser complacente. Essa dureza de granito vinha consigo desde o ventre materno e a vida encarregou-se de a reforçar.



Assim verão quem manda em Portugal e quem é a senhora do meu coração. Mesmo morta, esta é e será sempre a minha rainha, a rainha da nossa pátria. Esta será a única rainha da História que há-de reinar depois de morta, dentro e fora do meu coração para sempre inconsolável -

- proclamou, em tom de sentença final.



Era como se o céu tivesse desabado sobre a terra, a mesma terra que acolhera o corpo de Inês de Castro, rainha de um coração apaixonado, mas não de uma pátria amedrontada. Chegara a hora da morte reinar sobre a vida. Por expresso desejo real.



D. Inês de Castro e D. Pedro continuam sepultados, até aos dias de hoje, nos magníficos túmulos colocados no transepto da Igreja do Mosteiro de Alcobaça.



que são considerados uma das mais belas obras de arquitetura tumular do século XIV.

E mais ainda quis o rei apaixonado: ordenou que, na hora da morte, o sepultassem em posição que lhe permitisse, no momento do Juízo Final, ter a visão redentora da sua querida rainha. Nunca ninguém amara assim em Portugal. E quis ainda o rei que o povo festejasse, durante vários dias, a boda com abundância de pão, carne e vinho, embora a muitos a refeição parecesse ter um travo azedo, por terem ainda presente a imagem cadavérica da rainha arrancada ao túmulo do Mosteiro de Santa Clara, onde esperou, serena, pela hora da vingança, que não exigiu, mas que lhe foi concedida como bizarro presente régio.

A partir da observação que foi feita das imagens e da leitura deste excerto, seguidamente, pode ser pedido às crianças que destaquem a frase que, durante a leitura e a observação do *PowerPoint*, mais se evidenciou pelo seu conteúdo, relação afectiva com as vivências do leitor ou pelas marcas de estranhamento que dela emergiram.

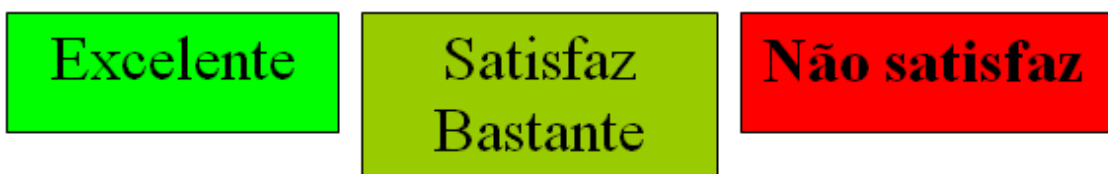
No quadro de giz, faz-se o registo numa tabela onde consta a listagem das expressões seleccionadas, solicitando-se sempre uma justificação para a sua escolha. Assim, cada aluno, interagindo com o grande grupo/turma terá oportunidade de explicitar o seu (des) conhecimento da expressão escolhida e as razões que justificam a sua selecção, incluindo, se possível, os conhecimentos prévios sobre o assunto e efeitos da leitura sobre as suas emoções. A título de exemplo, apenas deixamos algumas expressões acompanhadas das razões que motivaram os leitores a apoderarem-se delas.

As expressões devem ser registadas nos cadernos ou numa tabela que o professor dará para preencher. Embora esta actividade pareça, numa primeira impressão, quase de transcrição pretende-se que, ao executá-la, ao discuti-la, evidencie e as correntes ideológico-hermenêuticas que prevalecem no texto, adquirindo significados interdisciplinares que possam promover leituras ampliadoras do conhecimento contido nesta construção ficcional historiográfica.

Expressão seleccionada	Razão da escolha
<p>Nunca mais haverá paz dentro de mim enquanto os culpados não pagarem pelo crime que cometeram (p.26).</p>	<p>Desejo de vingança.</p>
<p>O amigo abraçou-o, tentando dar-lhe consolo, mas sentiu que o seu corpo rijo estremecia de comoção, como o de um menino perdido no meio dos escombros e da guerra (p.26).</p>	<p>Pela fragilidade emocional do rei.</p>
<p>E, por mais que tentasse, nunca conseguia esquecer-se da mulher idosa que um dia lhe lera a terrível sina que acabara por cumprir-se (p.28).</p>	<p>Porque a sina lida pela mulher desconhecida tornou-se realidade.</p>
<p>O rei assistiu sem pestanejar à execução da sentença (p. 29).</p>	<p>Pela sua persistência em cumprir o desejo de vingança.</p>
<p>... mandou levantar da sepultura a ossada daquela que nunca deixara de amar e deu ordens para que a colocassem, composta e hirta, em traje de gala, a seu lado na carruagem... (p.31)</p>	<p>Por ser uma cena macabra e assombrosa.</p>
<p>(...)</p>	<p>(....)</p>

Por outro lado, esta espécie de revisitação à leitura vai permitir traçar o Boletim Literário²¹⁶ da personagem D. Pedro I, o “Cru”. Neste boletim as crianças deverão ser orientadas para a atribuição de uma menção qualitativa que corresponderá ao impacto que o comportamento da personagem lhes causou, durante a leitura.

Essas menções²¹⁷ deverão ser previamente preparadas pelo professor, organizando-se em cartões coloridos. Antes de proceder à avaliação de D. Pedro I, dever-se-ão elaborar as áreas mais evidenciadas pela narrativa no que diz respeito às características definidoras da personagem em estudo.



D. Pedro I		
Áreas	Pontuação	Justificação
Sufrimento		
Coragem		
Vingança	Excelente	Pensamos que o rei se vingou dos assassinos de Inês e seus apoiantes como ninguém, antes e depois dele.
Frieza		
Poder		
Justiça		
Amor		

²¹⁶ Segundo Pontes & Barros (2007: 81) esta “actividade consiste na identificação dos atributos das situações ou das personagens e classificação valorativa, numa escala de zero (negativo) a dez (excelente), da sua importância no contexto da obra em análise. Depois deste momento, é importante que cada aluno possa justificar devidamente a classificação atribuída, facto que pode ser realizado em grande grupo.

²¹⁷ Optamos por uma adaptação ao que atrás se descreve sobre a definição de “Boletim Literário”, considerando-o em três escalas, para aproximarmos mais as opiniões que os alunos poderão registar em trabalho de pequeno grupo, que deve ser dado a conhecer, posteriormente, em assembleia de turma.

Será importante que essas características sejam seleccionadas pelos alunos, em pequeno ou grande grupo, sob a orientação do professor que conduzirá a reflexão no sentido da abordagem dos tópicos essenciais que estão subjacentes à actividade descrita. Isto implica o aprofundamento do conteúdo textual num plano imprescindível à abordagem que importa juntar ao nosso estudo, ou seja, no plano dos valores e ideologias transversais ao texto. Por outro lado, a interacção promovida por esta reflexão geral poderá ajudar os alunos com menos conhecimentos do mundo no que concerne à historicidade nacional a alargarem a sua enciclopédia pessoal através do desenvolvimento de uma melhor compreensão textual.

Quando o “Roteiro Literário” estiver completo, cada grupo irá apresentá-lo aos outros companheiros. Estes, enquanto escutam, devem registar as observações que lhes suscitam dúvidas ou aspectos discordantes, pedindo esclarecimentos acessórios, caso achem necessário.

Se resultarem classificações muito distanciadas ou oponentes, dadas pelos grupos, o professor deve proceder a um trabalho de verificação de resultados com vista a colmatar dificuldades sentidas no decurso da leitura e interpretação dos conteúdos.

Actividade 8 - O que é um mito? (pp. 36 a 41)

A leitura deste último excerto pode ser feita por um aluno que seja capaz de efectuar uma leitura expressiva, ao ritmo da cadência poética dos versos que dela fazem parte.

Antecipadamente, organiza-se um outro grupo a quem cumpre a função de apresentar cenicamente o quadro de todo o processo que levou à construção deste mito de Amor entre D. Inês e D. Pedro I.

Em simultâneo à leitura, os figurantes deslizarão pela sala de aula, criando um cenário captador da atenção ao texto, ajudando a assimilar alguns aspectos que podem apresentar-se mais difíceis e, paralelamente, abrindo possibilidades de conexão intertextual promotoras de futuras leituras. Com efeito, tentar-se-ão os seguintes figurantes:

- Camões – Canto III de Os Lusíadas
- António Ferreira – A Castro
- Poetas

- Dramaturgos²¹⁸ de diferentes pátrias
- Amantes (namorados)
- Poeta esquivo e impalpável²¹⁹

Neste momento, importa mostrar à turma que um acontecimento invulgar da historicidade humana pode gerar diferentes géneros de relatos, que vão contribuir para a expansão de uma ideia motriz, base da formação de um **mito**. Assim, através de uma pesquisa na Internet poder-se-ão transcrever pequenos excertos, como os que se exemplificam a seguir, que relatam a tragédia de Inês de Castro. Esta tarefa tem como intencionalidade mostrar que esse acontecimento se perpetua no tempo e na memória do povo, através dos registos poéticos, teatrais, narrativos e outros eventos que o assinalam, dando assim as primeiras marcas dos fundamentos da noção de mito²²⁰.

"Traziam-na os horríficos algozes
 Ante o Rei, já movido a piedade:
 Mas o povo, com falsas e ferozes
 Razões, à morte crua o persuade.
 Ela com tristes o piedosas vozes,
 Saídas só da mágoa, e saudade
 Do seu Príncipe, e filhos que deixava,
 Que mais que a própria morte a magoava".

Camões, Luís. In Canto III,
 estância 124 de Os Lusíadas.

Retirado de
www.oslusiadas.com/content/view/20/43/, em 19/01/2009

²¹⁸ A palavra *drama* vem do grego e significa acção. Deste modo, o texto dramaturgico é aquele que é escrito para representar a acção e quem se dedica a essa tarefa é o dramaturgo. Neste caso, a acção envolvente à morte e vingança de Inês de Castro foi suficientemente forte para inspirar criadores de várias nacionalidades.

²¹⁹ O “poeta esquivo e impalpável” pode ser caracterizado à semelhança do que se faz com o “fantasma”, mas poderá ter o rosto completamente visível, um ar sonhador e um livro nas mãos meio escondidas pela brancura da sua capa esvoaçante.

²²⁰ Segundo Eliade (2002:107-108) “«dizer» um mito é proclamar o que de passou *ab origine*. Uma vez «dito», quer dizer revelado, o mito torna-se verdade apodíctica: funda a verdade absoluta. «É assim porque foi dito que é assim». (...) É por isso que o mito (...) só fala das realidades, do que aconteceu realmente, do que se manifestou plenamente”.

CASTRO:

Meu Senhor,
Esta he a mãy de teus netos. Estes são
Filhos daquelle filho, que tanto amas.
Esta he aquella coitada molher fraca,
Contra quem vens armado de crueza.
Aqui me tens. Bastava teu mandado
Pera eu segura, e livre t'esperar,
Em ti, e em minh'innocencia confiada.
Escusarás, Senhor, todo este estrondo
D'armas, e Cavaleiros; que não foge.
(...)

REY:

Tristes foram teus fados, Dona Ines,
Triste ventura a tua.

FERREIRA, António. In
Fragmentos do acto IV de *A
Castro*.
Retirado de
www.triplov.com/teatro/castro/index.htm, em 19/01/2009

Da triste, bela Inês, inda os clamores
Andas, Eco chorosa, repetindo;
Inda aos piedosos Céus andas pedindo
Justiça contra os ímpios matadores;

Ouvem-se inda na Fonte dos Amores
De quando em quando as náíades carpindo;
E o Mondego, no caso reflectindo,
Rompe irado a barreira, alaga as flores:

Inda altos hinos o universo entoa
A Pedro, que da morte formosura
Convosco, Amores, ao sepulcro voa:

Milagre da beleza e da ternura!
Abre, desce, olha, geme, abraça e c'roa
A malfadada Inês na sepultura.

BOCAGE

Retirado de

www.ruadapoesia.com/content/view/94/34, em 19/01/2009

Tristes acontecimentos,
Estes que vou narrar,
A história de Inês,
A quem mandaram matar.

O amor mais puro,
E digno da memória,
Devotou ao seu amado,
Numa breve história.

Pedro e Inês,
Almas o amor juntou,
Por ele ela lutou,

A seguir alguém a matou,
Mas D.Pedro sempre amou,
E na vida a morte vingou.

Retirado de

www.poemas-de-amor.net/bloques/killas/ines_de_castro, em 19/01/2009

Após esta tarefa, o professor poderá escrever no quadro a questão “O que é um mito?”, organizando as respostas dos alunos em lista, na perspectiva de se poder encontrar uma resposta consensual, o mais aproximada possível nas marcas ideológicas deixadas durante e após a leitura.

É importante que todas as respostas dadas pelas crianças sejam lidas e analisadas. No final, dever-se-á escolher aquela que, de entre todas, define melhor este difícil conceito, podendo ficar em destaque, juntamente com as outras respostas dadas, num lugar da sala de aula.

Para doar um carácter mais estético a esta actividade, poder-se-ão expor estas respostas numa “árvore” que o professor e os alunos arranjarão para o efeito, podendo ser construída com materiais reciclados ou ser apenas um ramo seco de uma árvore do monte. A concretização, com recurso à expressão plástica, ajuda à memorização das ideias essenciais que a leitura propôs.



O que é MITO?

1.
2.
3.
4.
5. O mito é uma história que não se esquece. (Maria)
6.
7.

Actividade 9 –O poeta esquivo e impalpável (p.38)

Através desta actividade, pretende-se que as crianças percepcionem o sentido poético do texto através da expressão escrita.



O professor apresentará a imagem correspondente à ilustração da página 38, acompanhada de uma citação do texto que é um fragmento que impele o leitor para uma abordagem interpretativa que transpõe a sensorialização, na medida que ultrapassa a “tirania da visão”²²¹ (Lino, 2008:27).

Tal como se pode observar no pequeno excerto que etiqueta a imagem, a descrição faz-se através da comparação do

poeta com as **sombras**. Neste caso, deve-se aproveitar o recurso estilístico para levar as crianças a escreverem comparações, que enunciarão os pré-conceitos que cada um tem sobre a noção de “poeta”.

²²¹ Pedro Sena-Lino (2008: 27-28) considera que temos “cinco sentidos e podemos utilizá-los todos na escrita – criando uma comunicação forte e directa com o leitor e envolvendo o seu modo de ser e de ver”.

tarefa que neste estágio de aprendizagem se revela interessante porque engloba a manipulação de algumas competências já assimiladas.

As nossas lágrimas são cor de

.....

.....

.....

(.....)

Para dar uma funcionalidade aos produtos escritos, cada criança deve ilustrar a página da sua quadra com a finalidade de poder fazer parte de uma colectânea de versos que poderão ser compilados num pequeno livrinho que fará parte da biblioteca da turma. O título desse livro deve ser escolhido pelo grupo, sugerindo-se:

- As nossas lágrimas
- O nosso Amor
- Saudade
- (....)

Actividade 10 – Os enamorados (p. 40 e 41)

A poesia que encerra esta construção ficcional historiográfica objectiva em larga medida a construção de mitos que se tem vindo a sugerir nas tarefas anteriormente propostas. Numa primeira fase, o mediador pode mostrá-la digitalizada para que, com a participação da turma, se destaque a informação mais relevante, decompondo-a, levando as crianças a fazer uma interpretação bem anexada ao conteúdo textual que trabalharam nas actividades anteriores.

Exemplo:

Acaso sabeis de que cor é a tinta das lágrimas? → **Indagação principal**

Ficai, pois, sabendo que é de todas as cores
como são os sofridos amores,
aqueles que se erguem em pedra e vento
contra a vontade de todos
a contra o mais terrível esquecimento.

**Resposta à
pergunta inicial**

Aqui morreu Inês, bela e triste,
sem nunca esquecer o seu príncipe
com o amor mais belo que existe.

**Justificação da
existência das lágrimas**

E se alguém vos perguntar
de que cor é a tinta das lágrimas,
respondam, tomando-lhe o sabor
que é da cor do arco-íris, como é, afinal, o vosso amor,
que será eterno e imenso
se não puder ser ainda maior.

**Transposição do
sofrimento para os
amantes de agora
por comparação ao
sucedido com
Pedro e Inês**

E se a alguém parecer este amor
excessivo e brutal
podem responder-lhe
que se amou assim em Portugal.

Elogio ao Amor

Partindo desta proposta de trabalho, o professor vai distribuir a turma em grupos, propondo que cada um crie um diálogo cénico entre um par de enamorados, que integre os conteúdos do poema anterior. Deve ser esclarecido antecipadamente que o texto de teatro deve conter didascálias²²² completas a fim de poder fornecer aos actores todas as

²²² Normalmente encontram-se escritas em itálico e situam a acção contextualmente e dão indicações ao encenador;

informações de caracterização física, comportamental e atitudinal importantes para a encenação.

Para que não haja dispersão à temática que se pretende aprofundar, o professor apresentará os seguintes critérios para a organização do texto

- A acção localizar-se na Quinta das Lágrimas
- As personagens são um par de enamorados
- As personagens podem ter nome próprio
- O diálogo deve basear-se, sobretudo, no conteúdo poético
- Os movimentos gestuais que acompanham os diálogos devem ser descritos ao pormenor, construindo-se didascálias de eficiência cénica
- Podem integrar-se pequenas acções imaginadas para reforçar a carga afectiva, emocional e ideológica que este poema concretiza

Este texto de teatro, no final de todas as tarefas²²³ implicadas na escrita, deverá ser encenado por cada grupo e representado para os restantes elementos da turma com o recurso às caracterizações apontadas.

Exemplo (efectuado por uma criança que seguiu os critérios anteriores):

“Certa tarde de Verão passeava um par de namorados, na Quinta da Lágrimas.

(De repente ouviu-se uma voz vinda de algures):

Árvore – Acaso sabeis de que cor é a tinta das lágrimas?

O João *(virando-se rapidamente para a Ana e com a boca semi-aberta, como se tivesse acabado de apanhar um susto)* perguntou, *(espantado)*:

João – Que disseste, Ana?

Ana - *(Parando e olhando-o, admirada)* – Não fui eu que falei.

²²³ O exercício de escrita decorre da articulação de diferentes actividades realizadas no decurso do processo: a planificação (activação de conhecimentos sobre o tópico e sobre o género de texto, a programação da tarefa, selecção e organização da informação...), a textualização (redigir o texto, seleccionando as palavras e organizando-as de forma a obterem o sentido expressivo desejado) e a avaliação (reler, riscar, apagar, substituir, reformulando aquilo que se escreveu).

João – Então quem foi? (*Começou a olhar à sua volta, tentando encontrar alguém*).

Árvore - Fui eu! Aqui... a árvore. Sou eu quem vos fala.

Ana – (*Levando as mãos à cabeça*) – Uma árvore, João! (*A sua cara mostrava medo*).

Árvore – (*Baixando um pouco a sua copa*) - Sim, sou eu. Não tenham medo, porque eu não vos faço mal.

João - (*Olhando a árvore*) – Mas que foi que tu disseste?

Árvore – Acaso sabeis e que cor é a tinta das lágrimas? – *repetiu ela*.

Ana – (*Fazia um olhar pensativo enquanto ouvia o João a falar com a árvore*.

Leva a mão à cabeça num gesto de quem acabou de ter uma ideia nova e disse baixinho como quem fala só para si): - Já li uns versos... num livro..., mas o nome não me vem à memória...

(Voltou-se e, de repente parou e disse:

- Ficai pois sabendo que é de todas as cores,

como são os sofridos amores ...

Árvore – Bravo! Magnífico! (*E batia com os ramos no chão que era a sua maneira de bater palmas*).

João – (*Virando-se para Ana*) – De onde te veio essa ideia?

Ana - De um poema que estudamos na Universidade!

João – Já me lembro! (*Virou-se rapidamente para a árvore*) – Aqueles que se erguem de pedra e vento...

Ana - (*Acréscendo*) – Contra a vontade de todos! (*levantou a mão num gesto que imitava coragem*).

Ana e João – (*Dando as mãos um ao outro e falando em coro*)- E contra o mais terrível esquecimento.

Árvore – E sabem por que é que a fonte que está aqui deita água tão límpida como as lágrimas?

João – (*Rapidamente, sem hesitar*) – Aqui morreu Inês, bela e triste.

Ana – (*Voltando a fazer um gesto pensativo*) – Ah, a minha avó dizia que cada gota de água que corre na fonte é uma lágrima de Inês...

João – (*Voltando-se*) - mas o poema continua – disse- sem nunca esquecer o seu príncipe/com o amor mais belo que existe.

Árvore - E se alguém vos perguntar de que cor é a tinta das lágrimas, que lhe respondeis?

João e Ana (*Olhando-se nos olhos, mostrando que não têm qualquer dúvida, baixaram-se e apanhando água com as mãos em concha responderam ao mesmo tempo*) – Que é da cor do arco-íris, como é, afinal o nosso amor.

Árvore – (*Continuando o poema*) – que é eterno e imenso...

Ana e João – Se não puder ser ainda maior (*Olham-se nos olhos e sorriem um para o outro*).

Árvore – E se a alguém parecer este amor...

Todos - excessivo e brutal...

Árvore – (*Dirigindo-se aos dois namorados*) - podem responder-lhes que se amou assim em Portugal.

(*Nesse momento a árvore desapareceu. Ana e João saíram de braço dado, devagarinho, como quem decora para sempre aquele poema que lhes saiu do coração*).

(Adaptado por C. Maria – 10 anos)

ANEXO IV

PROJECTO: “O HOMEM QUE TINHA UMA ÁRVORE NA CABEÇA OU A CONSTRUÇÃO IDEOLÓGICA DO MUNDO”

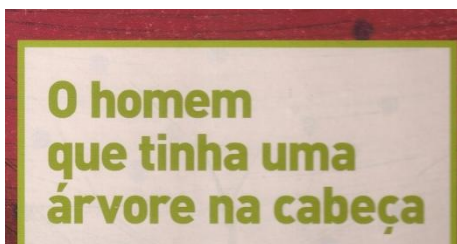
LETRIA, José Jorge (2007). *O Homem que tinha uma árvore na cabeça*. Porto: Porto Editora.

SINOPSE: Tenório começou a ter uma árvore na cabeça e, por isso, passou a chamar-se Arbóreo. Como era o único habitante da cidade a ter uma árvore na cabeça sem autorização do governador, começou a tornar-se suspeito. Um dia o seu caminho cruzou-se com Kepler, um estudioso dos astros, que veio a tornar-se amigo e confidente de Arbóreo e partilhavam ideias e gostos semelhantes, tornando-se inseparáveis mesmo depois da morte.



Actividade 1 – O Título

O professor apresenta à turma este título, sem imagem, como desafio ao desenvolvimento da curiosidade dos alunos, conduzindo o diálogo para a



elaboração da imagem imaginária que se faz a partir desta expressão. Sugere a cada aluno que desenhe este homem e que lhe atribua um nome próprio adequado. Registarás as

Nome do homem:

.....

....

Desenho:

hipóteses dadas pelos alunos no quadro, no caderno ou no placar da sala de aula.

No final desta tarefa, apresentará o livro, mostrando os pormenores da ilustração e referindo o autor, o ilustrador e editora.

Actividade 2 - A alteração de nome (pág. 5-6)

O professor distribuiu o excerto da página 5 até ao fim do 2º parágrafo da página 6 para que seja lido por todos os alunos. Se assim o entender, o excerto pode ser lido parágrafo a parágrafo por alunos diferentes.

Serão expostos no quadro ou no placar três figuras desordenadas para que os alunos as sequenciem, segundo a ordem do texto lido e a cada uma seja atribuída a expressão certa:



O homem, quando o arbusto começou a ganhar forma no meio da cabeça, ficou assustado.

Depois os ramos começaram a engrossar e as folhas a ganhar largura e uma cor mais viçosa.

Interessa associar a esta sequência a ideia de lentidão temporal, conectando-a com a noção de percepção da **transformação da consciência**. No sentido de desenvolver os sentidos ideológicos que estão implícitos neste texto, o professor interrogará a turma sobre o problema das **raízes** que o homem tem impregnadas na cabeça. Para tal poderá escrever no quadro a seguinte expressão para os alunos, através do estabelecimento de comparações, possam chegar à ideia de **metástases** (células ramificadas) cerebrais.

As raízes são como...

Cada aluno vai registar no quadro a sua resposta. O professor escolherá aquela que melhor se aproximar do objectivo da tarefa.

Seguidamente, o professor distribuiu por todos os alunos um pequeno rectângulo com o seguinte parágrafo:

Era uma vez um homem que tinha uma **árvore** na cabeça. No princípio era apenas um **arbusto** com **folhas esguias** e **acastanhadas**. Depois os **ramos** começaram a **engrossar** e as **folhas** a ganhar **largura** e uma **cor** mais **viçosa**. Era uma **verdadeira árvore**, **alta**, pujante e **bonita**.

Chamava-se Tenório, mas, como tinha uma **árvore** na cabeça, passaram a chamá-lo por outro nome, mais engraçado e fácil de decorar: **Arbóreo**.

Os alunos terão de substituir a palavra **árvore**²²⁴ por:

Computador

Máquina de escrever

Teclado

Livro

Filme

Papel

(ou outro qualquer objecto que o aluno prefira).

As palavras sombreadas a **vermelho** devem ser substituídas por outras que façam sentido com a palavra que vai substituir **árvore**.

No final desta tarefa, um aluno de cada vez apresentará a reconstrução do seu texto, lendo-o.

Os trabalhos devem ficar expostos na sala de aula.

²²⁴ É importante que os alunos escolham substituições oriundas do seu conhecimento do mundo, mas que sejam conotadas, de alguma forma, com a projecção ideológica ou emocional na escrita.

Actividade 3 - A imagem no espelho²²⁵ (pág. 6-9-até ao penúltimo parágrafo)

Antecipadamente, este excerto deve ser distribuído pelos alunos para que, em grupos pequenos, o possam ler. Seguidamente, mandar-se-à cada grupo proceder à leitura a fim de se reorganizar o sentido textual.

O professor levará uns cartões com algumas palavras-chave escritas.

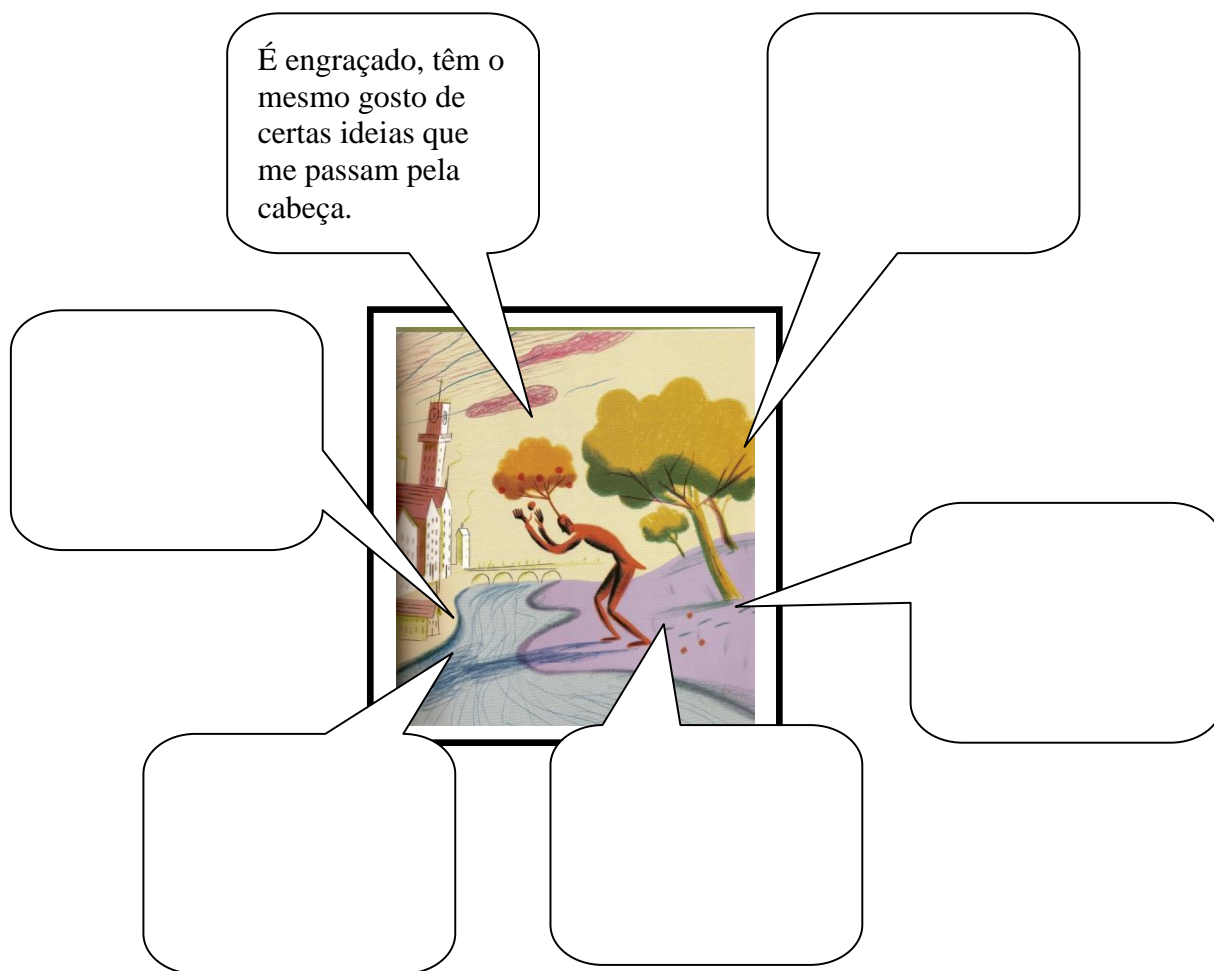
Cada aluno deve ser induzido a imaginar que cada uma destas palavras é o “espelho “ de um dos parágrafos lidos. Para tal, o professor manda retirar do envelope um cartão de cada vez, que é lido e mostrado à turma, sugerindo que cada grupo faça a correspondência correcta²²⁶.



Colada numa folha de cartão, o professor vai apresentar a imagem da página 7 do livro como ponto central para o registo de outras expressões passíveis de poderem ter sido ditas por Arbóreo, depois de ter sentido os “frutos” na cabeça, mirando-se nas águas do rio.

²²⁵ A presença dos espelhos é muito frequente nos textos literários. No caso desta actividade, através do espelho reflector das águas, elemento essencial facilitador do processo de “passagem”, isto é, através dele a personagem Tenório vai confrontar-se com um Outro que, sendo ele mesmo, se vê em transgressão psicológica à norma estabelecida.

²²⁶ Como se vê, após a leitura deste excerto, as capacidades sensoriais estão muito desenvolvidas na personagem. Pode-se explorar um pouco essa correlação sensorial, conduzindo o diálogo com os alunos para a observação dos sentidos físicos como “meios” que vão modificando o interior de cada um.



É engraçado, têm o mesmo gosto de certas ideias que me passam pela cabeça.

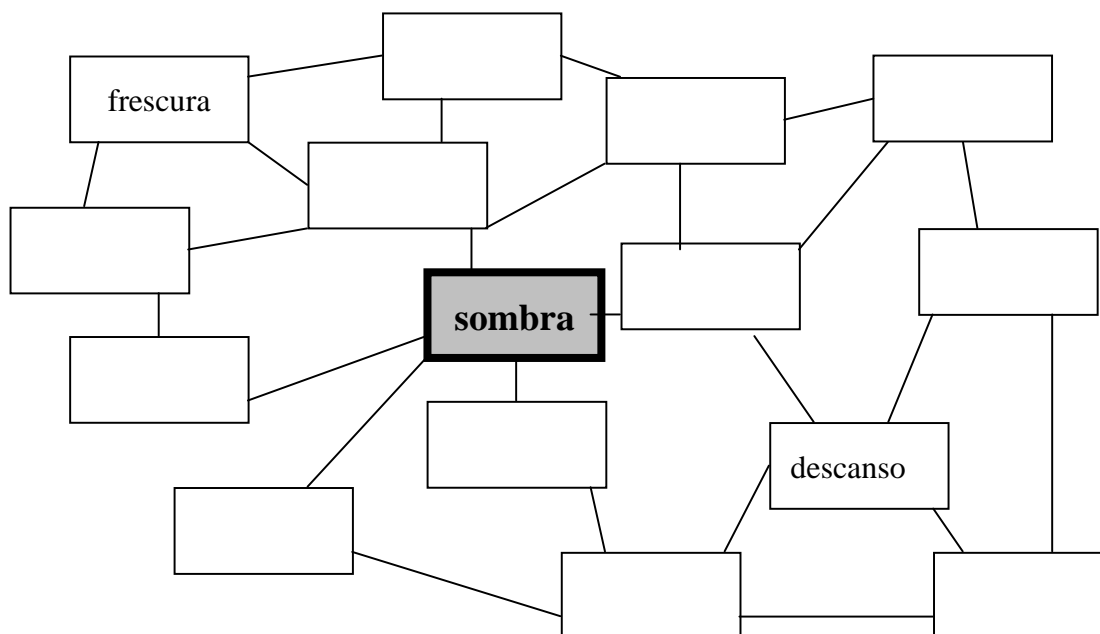
É importante que se alerte os alunos para a escrita de expressões de **carácter ideológico** ou do **universo das ideias**, conduzindo a sua compreensão para o valor metafórico implícito no texto fornecido.

Actividade 3.1 - A sombra²²⁷

Esta actividade terá de ser conduzida pelo professor no sentido de alertar os alunos para o valor simbólico da **sombra**, que, neste caso, é o reflexo do **assumir de uma nova personalidade**, objectivada textualmente pela existência da árvore na cabeça do homem e pela percepção dos frutos através da utilização de todos os sentidos.

²²⁷A sombra também está relacionada com a imagem. Por analogia a expressão “Homem que vendeu a alma ao diabo” e que, por isso, também perdeu a sua sombra pode ser trazida à conversa para explicitar melhor o simbolismo do “Homem que tinha uma árvore na cabeça” e que dormia à sombra dessa árvore.

Para desenvolver o conhecimento lexical em torno deste simbolismo propõe-se trabalhar na turma uma **teia semântica**²²⁸, construindo-a no quadro e registando-a numa folha por todos os alunos.



Pode propor-se aos alunos que, escolhendo uma das palavras desta teia semântica, escrevam uma expressão dicotómica do género luz/sombra²²⁹ onde introduzam elementos de alguma ambiguidade semântica:

Ex: A **sombra** é o Sol que se foi embora...

O **descanso** é a hora de dormir do trabalho...

A **frescura** é o leque do sol...

No final, podem-se compilar estas expressões ilustradas num dossier, que poderá ficar disponível na biblioteca da sala de aula²³⁰.

²²⁸ Se o professor assim o entender, os alunos podem, a partir desta teia semântica, elaborar um texto poético ou narrativo, usando este vocabulário.

²²⁹ Para alargamento da compreensão das possibilidades desta tarefa remete-se para a leitura do livro “Letras e Letrias” (2005b) de José Jorge Letria.

²³⁰ É importante que estes materiais produzidos em contextos de leitura orientada sejam valorizados pelo professor e que adquiram um formato de fácil contacto com os seus autores. Por isso, devem passar a integrar-se nos lugares de fácil acesso às crianças.

Actividade 4 – O grande livro de capa negra (último parágrafo pág.9- primeiro parágrafo pág.12)

A leitura deste excerto deve ser preparada por grupos de cinco alunos para que cada um desempenhe o papel designado para **narrador**, **grupo de soldados** e **Arbóreo**. Pretende-se que cada grupo formado faça uma pequena dramatização do que lê, desempenhando cada personagem o melhor possível, mimando as expressões, modelando a voz, ajustando-a às situações descritas no excerto, recriando, assim, o cenário onde Arbóreo começa a ser vítima devido à sua diferença física.

Seguidamente, o professor orienta a turma para a exploração semântico-simbólica de algumas expressões do primeiro parágrafo:

Escolhendo três²³¹ elementos da turma, dá a cada um:

- uma **árvore** em cartão (que coloca na cabeça);
- um **castelo** (que coloca sobre o nariz);
- um **diamante** (que coloca num olho);

Todos precisam de autorização especial para usar esses símbolos.

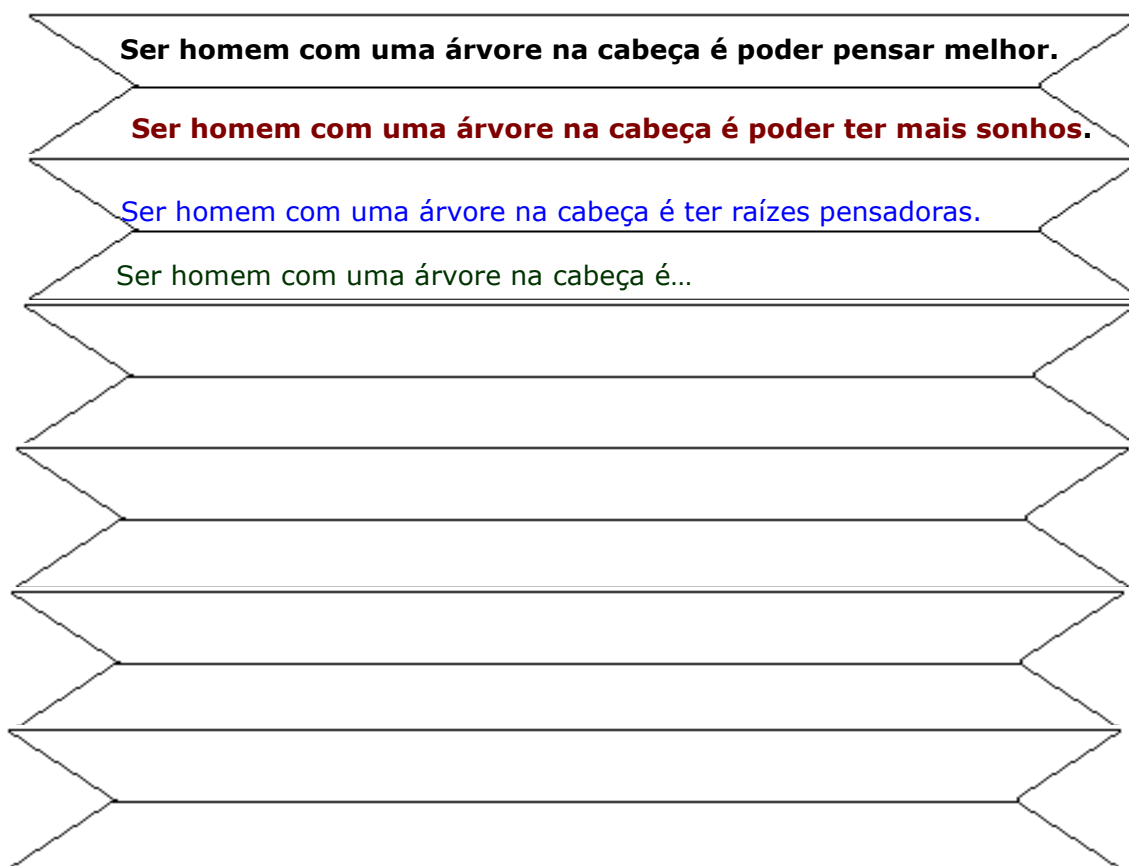
O **castelo no nariz**, associando-se à expressão “senhor do seu nariz”, conota-se com a possibilidade da personagem poder ser inacessível, autónoma e dona da sua própria fortaleza, do seu próprio destino, o que contraria a vontade dos governantes de certas sociedades.

O **diamante no olho**, pode ser associado ao invencível poder da sabedoria, à capacidade de ver clara, nítida e profundamente o mundo circundante.

A **árvore na cabeça**, associada ao desenvolvimento do conhecimento, a manifestação da sabedoria, o caminho ascensional.

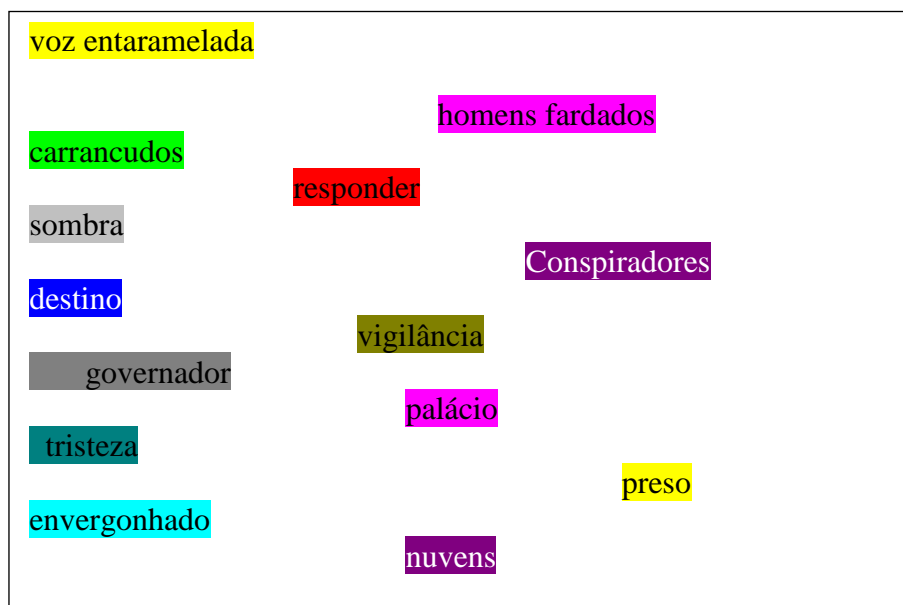
²³¹ É importante que os alunos tomem contacto com a noção da não arbitrariedade dos símbolos que se apresentam nos textos e que sejam levados a interpretar os seus sentidos textuais, buscando a cada instante os pedaços do conhecimento do mundo envolvente, capazes, por si, de conferir significação coerente a estas expressões encontradas no texto lido.

Para consolidar o valor simbólico das expressões encontradas, o professor apresenta à turma a construção de um poema em leque²³²



Seguidamente, estas frases vão ser “registadas (...) num grande livro de capa negra” (p.11), dando deste modo enfoque à respectiva enunciação textual. Para provocar o efeito desejado podem-se colar estas tiras numas cartolinas pretas em forma de livro, podendo os alunos ornamentar as páginas, desenhando e escrevendo as palavras presentes no texto que se podem associar à ideia de conspiração, perigo, defesa:

²³²A construção deste poema visa apurar as concepções que, neste momento da leitura, cada aluno já formou sobre o simbolismo do *Homem que tinha uma árvore na cabeça*. Previamente, o professor leva o papel dobrado em leque onde este poema vai ser escrito para que cada criança consiga escrever a sua frase sem aceder à leitura das frases dos colegas. No final, desdobrando, o professor mostrará o poema escrito com a participação de todos, promovendo a leitura individual ou colectiva de cada verso observado.



Actividade 5 – As Palavras Mágicas (pág. 12 a 18 [excepto o último parágrafo]).

A leitura deste capítulo será elaborada em powerpoint para facilitar a compreensão do texto. Seguidamente, a título de exemplo, apresentar-se-ão algumas possibilidades que ilustrarão o que se deseja fazer:


Praga



A cidade onde Arbóreo vivia chamava-se **Praga** e era uma das mais belas do seu tempo, com monumentos altos e limpos, com pontes arqueadas sobre as águas do rio e com parques e bairros cheios de cor e alegria.



Kepler



Ali chegou, por esses dias, um estudioso dos astros chamado Kepler, que vinha com a família de uma outra cidade chamada Graz, onde tinha havido grande agitação provocada pela perseguição que o arquiduque católico movera contra os protestantes. Guerras de religião.

Entre as escolas mandadas encerrar contava-se aquela onde Kepler era professor, um professor, diga-se, com muitos conhecimentos sobre muitas matérias, mas bastante distraído e pouco organizado na maneira de explicar as ideias.

A família de Kepler



Com o astrónomo viajavam a mulher, pessoa doente e infeliz, e uma enteada. Haveres tinham poucos, o que fazia com que não pudessem dispor de criados. De resto, como a saída de Graz fora apressada, transportaram para Praga apenas algumas mudas de roupa e duas ou três peças de mobiliário.



Nada mais!

Quem era Kepler?



Em Praga, Kepler encontrou boas condições para trabalhar e para fazer os seus estudos e investigações.

Era um homem de poucas falas, com ar sonhador e uma maneira estranha de olhar os corpos celestes. No fundo, era esse o mundo que ele compreendia.

E houve um dia em que o seu caminho se cruzou com o de Arbóreo. Foi assim:



Kepler, aborrecido com o mau ambiente que tinha em casa, provocado pela incompreensão da mulher em relação ao seu trabalho de astrónomo, gostava de dar longos passeios pelos jardins da cidade. Atravessava a Ponte Carlos, percorria com passo lento a ingreme Rua dos Alquimistas, e depois ia sentar-se à sombra de uma árvore a fazer mentalmente os seus cálculos e difíceis operações matemáticas.

Distraído como era, não reparou certa vez que o tronco da árvore que tinha escolhido era um corpo de homem e que esse homem era Arbóreo. Por isso, foi com enorme surpresa que ouviu sair do meio dos ramos e das folhas largas uma voz que dizia:



Não se assuste que eu não sou uma árvore igual às outras. Sou um homem-árvore.

Alguém está a pregar-me uma partida! Mas quem será, se em Praga praticamente não conheço ninguém?

Não se trata de uma brincadeira. Eu tenho uma árvore na cabeça e talvez o senhor, que tem ar de pessoa de ciência, me possa ajudar a decifrar este mistério.



Vamo-nos deixar de brincadeiras, que eu estou com pouca disposição para entrar nelas.

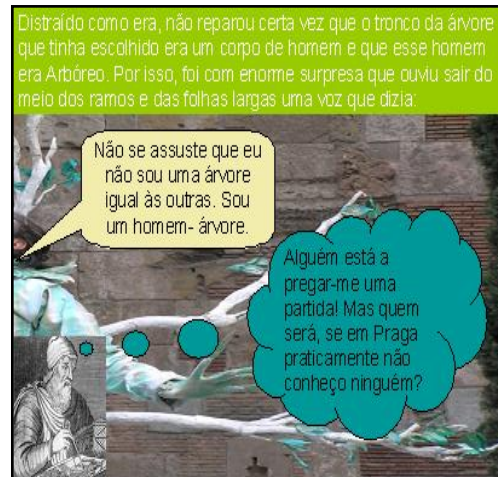
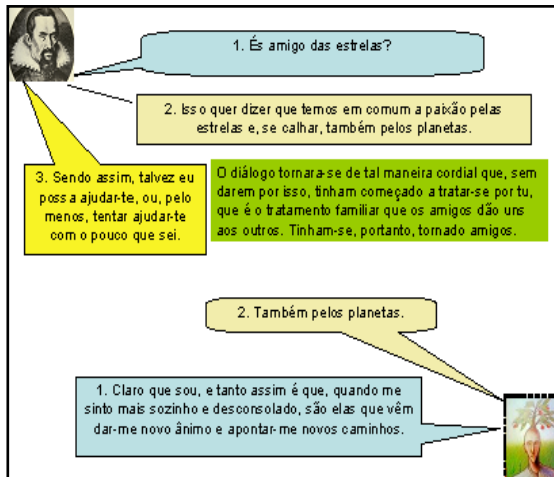


Kepler olhou com atenção e verificou que não se tratava, na realidade, de uma partida. Era mesmo um homem com uma árvore na cabeça. E era uma árvore de ramos grossos e compridos, com bonitas folhas de um verde acastanhado. Como se poderia explicar um fenómeno tão estranho?

Estrelas!
Estrelas!
Estrelas...



Ao ouvir da boca de Arbóreo a palavra "estrelas", Kepler sentiu que o coração lhe batia mais depressa dentro do peito. Era para ele uma palavra mágica, carregada de sentidos. Sendo ele astrónomo, ou seja um cientista dos astros e dos grandes mistérios do Universo, um homem deslumbrado com o brilho pálido das galáxias perdidas na noite, não podia ficar indiferente àquela palavra.



Nota: Cada slide terá uma animação simples, que visa dar a ler o texto de forma vagarosa, podendo ser pedida a intervenção dos alunos para a leitura de cada pequeno excerto que o professor vai apresentando.

Centrando a reflexão sobre a **infelicidade de Arbóreo**²³³ ao assumir-se diferente e ao ver projectada essa diferença através do olhar que os **outros** detêm sobre si, tentar-se-à explorar semanticamente a expressão “**Dar nas vistas**”, causa da agudização do problema da personagem. Para iniciar o efeito pretendido, pedir-se-à a cada criança para, oral e individualmente, dizer uma expressão capaz de se anichar na expressão idiomática, centro da reflexão.

Solicita-se que cada aluno formule a sua ideia com originalidade. As respostas encontradas serão escritas no quadro, onde se anexa o nome do seu autor.

Exemplos de expressões possíveis (modelares):

- **Olhem! Que Homem estranho vai ali a passar!**
- **Fujam... Aquela árvore tem pernas de homem! Pode ser perigosa!...**
- **Um homem com uma árvore na cabeça?! Afastem-se dele...**

²³³ Esta actividade visa sobretudo deixar perceber junto dos pequenos leitores a função negativista, redutora e provocadora de exclusão que, socialmente, é possível fazer-se junto daqueles que, sendo portadores de diferenças, são alvo de juízos públicos.

Seguidamente, verifica-se no texto uma alteração comportamental de Kepler perante a audição de “**uma palavra mágica**”, que vai ser o elo de ligação entre as duas personagens e o momento da iniciação de uma amizade duradoura. À semelhança da descrição efectuada a nível textual, propõe-se o preenchimento de um quadro de **expressões negativas** que, perante a introdução de uma **palavra mágica, altera os sentimentos**²³⁴ no sentido da positividade:

Expressão negativa	Palavra mágica	Alteração sentida
Fujam dele que é feio!	<u>bola</u>	Vou jogar contigo.
Tem uma árvore na cabeça!	<u>estrelas</u>	Também gosto de olhar o céu.
Sinto-me só.	<u>boneca</u>	Brinca comigo às casinhas.
(...)	(...)	(...)

Actividade 6 – A Amizade de Arbóreo e Kepler (pág. 18 a 23 [excepto o último parágrafo]).

Propõe-se que estas páginas sejam lidas na modalidade de *círculos de leitura*²³⁵. Cada grupo terá acesso a *fichas de registo*²³⁶ que deverá preencher e, em assembleia de turma, tomar como base para a sua apresentação do trabalho.

²³⁴ Não se pretendendo que estas aulas sejam de doutrinação moralizante o enfoque destas actividades também visa promover a sensibilização para os comportamentos promotores de uma cidadania onde o olhar sobre o outro se efectue no sentido da solidariedade e da ajuda pessoal.

²³⁵ SOUSA, Otilia C. e (2007). “O Texto Literário na Escola: uma outra abordagem – Círculos de Leitura”. In AZEVEDO, F. (Coor). *Formar leitores – das Teorias às Práticas*. Lisboa. Lidel.

²³⁶ Estas fichas sistematizam e orientam o trabalho de grupo, propondo tarefas diferenciadas para cada elemento que o compõe: o senhor dos excertos, o senhor das ligações, o mágico das palavras, o ilustrador e o animador da discussão (cf. Sousa: 2007: 58-64) não são mais do que uma estratégia de leitura mediada por pares, que poderá levar à formulação da compreensão individual, construída numa “perspectiva inclusiva e integradora das perspectivas em presença, constituindo-se, assim, como oportunidade de crescimento do indivíduo” (Sousa, 2007:55).

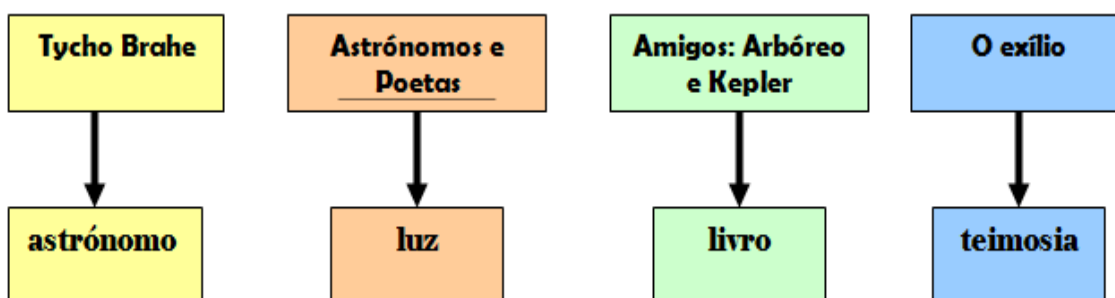
Finda a apresentação dos trabalhos realizados em contexto de leitura, o professor distribuiu arbitrariamente um envelope por grupo, contendo orientações de aprofundamento da leitura realizada, estratificando as linhas ideológicas mais preponderantes neste excerto:



Perante a orientação apresentada no cartão, cada grupo terá de:

1. Identificar as zonas textuais de enquadramento;
2. Justificar a razão da sua selecção;
3. Escolher uma palavra-chave;
4. Organizar a sua apresentação ao grande grupo, usando estratégias diversificadas:
 - Dramatização
 - Ilustração
 - Cartaz
 - Outras...

Exº de Palavras-chave:



Actividade 7 – O Livro proibido (Pág. 26).

Estas páginas devem ser lidas pelo professor ou por alunos que consigam fazer uma leitura muito expressiva com a finalidade de poderem demarcar as rupturas do enredo e da descrição narrativa.

Esta actividade tem como objectivo levar as crianças a compreenderem a importância do registo escrito na perpetuação das ideologias tidas e lidas como adversárias ao poder instituído em determinado tempo histórico-factual. Por isso, o professor concentrará a sua orientação hermenêutica nos dois primeiros parágrafos da pág. 26, podendo mesmo destacá-los através da sua apresentação ampliada:

Guarda-o, por favor, no meio dos teus ramos, e **não dês** a ninguém. **Se te perguntarem** como foi aí parar, diz-lhes que foi uma estrela, diz-lhes que foi uma estrela que to ofereceu.

Arbóreo viu que se chamava “**Somnium**”, que significa “**sonho**” em latim, e, passando rapidamente os olhos pelas páginas carregadas de caracteres e de desenhos, percebeu que falava de uma **viagem imaginária à Lua**, a qual, segundo Kepler já lhe dissera, devia ser habitada por seres capazes de cavar as grandes crateras que se viam na superfície rugosa e iluminada.

- Deve ser um livro muito belo – comentou Arbóreo.

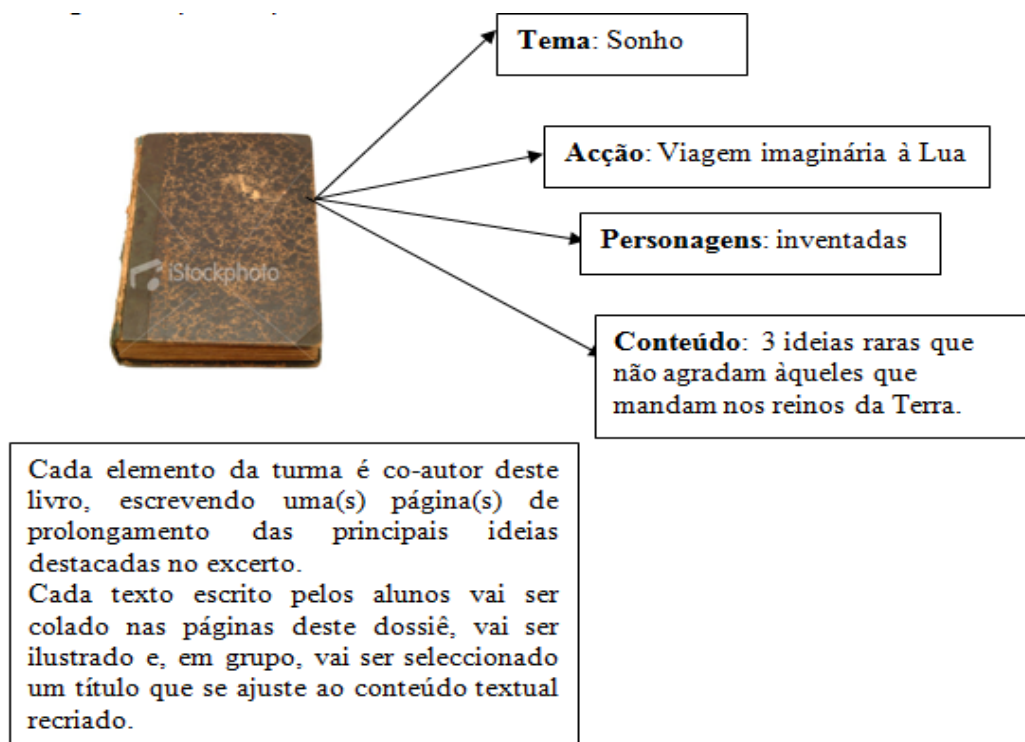
- E também **perigoso** – acrescentou Kepler - porque **defende ideias raras que não agradam àqueles que mandam nos reinos desta Terra.**

A fim de todas as crianças poderem entender a voz textual que fala da perigosidade do livro, optar-se-á, no início, por uma tarefa de escrita exploratória das concepções que cada aluno possui sobre isso. Então, individualmente, completarão:

O livro é perigoso porque.....

As respostas serão lidas perante toda a turma para que todos tomem conhecimento das ideias apontadas.

Seguidamente, o professor propõe que seja feito um pequeno texto com os seguintes pressupostos:



Actividade 8 – Ideias de luz (Pág. 26 a 31).

Estas páginas são as últimas do livro e, por isso, pode optar-se por serem lidas numa só sessão. Esta leitura pode ser efectuada pelo mediador, tendo todos os alunos o texto para puderem acompanhar a leitura e anotar as palavras-chave nos parágrafos que evidenciam aspectos mais relevantes:

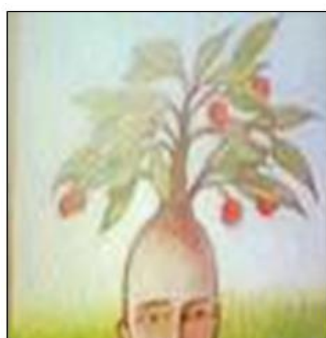
- 1- Partida de Kepler (5º parágrafo, p. 26)
- 2- Desaparecimento de Arbóreo (2º parágrafo, p.27)
- 3- Kepler, o astrólogo real (4º parágrafo, p.27)
- 4- O ressuscitar de Arbóreo (5º parágrafo, p.27)
- 5- O nascimento de Newton (7º parágrafo, p.28)

Estas palavras-chave vão, posteriormente, facilitar a selecção de cada parágrafo para que os alunos, formando pequenos grupos, possam fazer um trabalho de aprofundamento, elaborando questões para colocar aos colegas sobre o conteúdo textual que trabalharam.

O dialogismo grupal sobre as questões que estão subjacentes a cada parágrafo possibilita a troca de informações relevantes e promove o conhecimento mais amplo de aspectos ideológicos que lhes são inerentes, tais como e respectivamente:

- Condenação injusta daqueles que mostravam ter conhecimentos mais amplos sobre a realidade;
- Desvalorização das ideias novas (corporizadas simbolicamente em Arbóreo);
- A desvalorização dos detentores do conhecimento científico pelo sistema político;
- O mito do eterno retorno²³⁷ observado no registo lendário que se constrói em torno de Arbóreo;
- A continuidade do conhecimento (Newton);

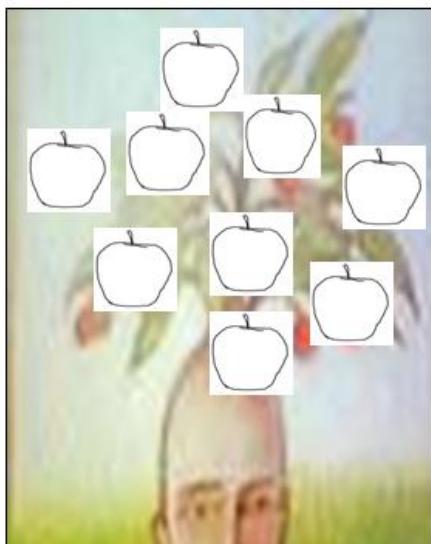
Neste momento o professor deverá esclarecer a turma sobre a relação das maçãs representadas pictoricamente e o último parágrafo do texto. Conta-se que *Newton terá visto uma maçã a cair, concluindo que o movimento da Lua se podia explicar por uma força da mesma natureza. Estendeu a teoria aos planetas do sistema solar e os cálculos que fez permitiram-lhe confirmar as leis anteriormente enunciadas por Kepler.*



Ex:
O que mais me impressionou durante o estudo da obra foi a perseguição que, naquela época, era feita às pessoas que pensavam de modo diferente daqueles que representavam o poder.

²³⁷ Na religião como na magia, segundo Eliade (2004:486) um acontecimento pode ser “re-presentado” no sentido em que pode “ser tornado presente”. No caso, o retorno de Arbóreo insere-se num espaço sagrado a-histórico, aparecendo como uma forma de mostrar que a simbologia do que ostenta se renovou, passando do caos à possibilidade de realização na Terra. E aquilo que ressurgiu era “uma árvore de fruto, com tronco largo e ramos que pareciam braços estendidos em direção ao céu, como se quisesse abraçar as estrelas” (Letria, 2007:30), isto é, a continuidade do conhecimento e a prossecução das ideias novas.

Então, aproveitando a imagem em A2, será distribuído por cada aluno uma folha em formato de maçã para que cada um, em paralelismo com a obra lida, possa registrar a ideia que mais o impressionou, que mais recorda, que mais o admirou, etc.



Quando todos os alunos tiverem organizado o registo na sua **maçã**, esta irá ser colocada no lugar das “**Ideias de luz**”, nome do cartaz onde se vão colar estes registos.

INQUÉRITO SOBRE “MOUSCHI, O GATO DE ANNE FRANK”

Idade:..... Ano de Escolaridade:..... Escola: EB1 de.....

Responde ao seguinte questionário, lendo cuidadosamente as perguntas que te são colocadas e respondendo com clareza e atenção.

1. Conhecês o livro “Mouschi, o gato de Anne Frank”?

Sim

Não

2. Onde leste este livro?

Em casa

Na biblioteca

Na escola, durante as aulas de Língua Portuguesa

Na escola, sempre que podia

3. O livro foi lido

Todo de uma vez

Por capítulos

Por excertos

4. Na tua opinião, o modo como leste a obra provocou-te

Nervosismo

Entusiasmo

Desinteresse

Curiosidade

5. Lembra-te da imagem da subcapa onde o gatinho mostra uma página.

Era a página de um livro

Era a página de um jornal

Era a página de um diário

6. Numera de 1 a 4 as palavras mais importantes sobre o texto, dando 4 àquela que diz respeito ao nome da personagem e às outras por grau de importância na acção.

- Diário
- Anne Frank
- Guerra
- Amesterdão

7. Na tua opinião, Anne Frank tornou-se célebre porque

- Se salvou da guerra
- Foi a única vítima da guerra
- Salvou muita gente da guerra
- Escreveu um diário no seu refúgio de guerra

8. Marca apenas as palavras que representavam grandes perigos no esconderijo:

- Ruído
- Sombra
- Sono
- Soldados

9. Que valores ético-morais se concretizavam no esconderijo? (Escolhe apenas dois dos que te parecem mais adequados):

- A Justiça
- A Solidariedade
- O Respeito pelos Outros
- A Liberdade

10. No texto, os soldados alemães comparam-se a ratazanas porque

- Fugiam de Mouschi, o gato de Anne
- Eram perigosos como as ratazanas
- Gostavam de comer queijo

11. Um dia, Anne ouve uma notícia na rádio importante que

- Falava de uma festa bonita

Do desembarque das Tropas Aliadas numa praia de França

Do seu namorado Peter

12. No dia 21 de Junho de 1942, Anne escreveu a última página do diário porque

Foi levada com os outros para o campo de concentração nazi de Bergen-Belsen

Estava cansada de escrever

Tinha terminado a sua história de vida

13. Escreve uma frase sobre o sentimento que a leitura desta obra te provocou.

Obrigada pela tua colaboração.

Teresa Macedo

INQUÉRITO SOBRE “ELVIS, O REI DO ROCK”

Idade: anos Ano de Escolaridade: Escola: EB1 de.....

Responde ao seguinte questionário, lendo cuidadosamente as perguntas que te são colocadas e respondendo com clareza e atenção .

1. “Elvis, o Rei do Rock” é (marca um X na resposta correcta)

- O título de um filme
- O título de um CD
- O título de um livro

2. Elvis é o herói desse livro, porque

- Adorava o seu automóvel
- Tem uma história de vida muito interessante
- Foi um homem muito rico

3. Esta narrativa passa-se (assinala as hipóteses que te parecem certas)

- No tempo da geração do pai da Madalena
- No tempo dos avós da Madalena
- No tempo da geração da Madalena

4. Logo em criança, Elvis mostrou sinais de que ia ser cantor, quando

- Venceu o concurso de jovens talentos
- Treinava músicas em karaoke
- Cantava para os amigos na escola

5. A vida de Elvis foi como uma estrada (assinala as hipóteses certas)

- Muito fácil de percorrer
- Muito íngreme, feita com muito trabalho e força de vontade
- Que se tornou numa avenida iluminada

6. O pai de Elvis não gostava que ele se misturasse com os negros porque

- Eles cantavam muito mal
- Pertenciam a uma raça diferente
- Não sabiam conviver

7. Na tua opinião, a atitude do pai de Elvis era

- Amiga
- Racista
- Solidária

8. Para ti o Racismo é

- Respeitar as pessoas de diferentes raças
- Pôr à margem as pessoas devido à sua raça
- Proteger os negros

9. Elvis tornou-se um ídolo, porque

- Começou a ser imitado pelo público
- Começou a ser detestado pelo público
- Ninguém se interessava por ele

10. Quando Elvis morreu

- A América vestiu-se de luto
- Ninguém se importou
- A sua música desapareceu

11. Hoje Elvis é um mito porque

- Toda a gente o conhece, embora já tenha morrido há muito
- Toda a gente o esqueceu
- Toda a gente sabe que isto não foi verdade

12. Pontua por grau de importância a leitura deste livro, começando por dar 4:

- Aumentou o meu desejo de ler mais sobre o herói
- Aumentou os meus conhecimentos sobre coisas que não sabia
- Alertou-me para questões sobre o Racismo
- Ensinou-me que a vida de um herói é muito exigente

13. Recomendarias esta obra a outra pessoa porque (escolhe apenas duas hipóteses)

- Gostei muito de a ler e conheço-a bem
- Porque tem imagens muito bonitas
- Fala da vida de uma pessoa interessante
- É importante que todos saibam estes temas

14. Refere o conteúdo do livro de que mais gostaste. Justifica a tua escolha.

.....

.....

.....

**Obrigada pela tua colaboração.
Teresa Macedo**

INQUÉRITO SOBRE “O AMOR DE PEDRO E INÊS”

Idade: ... Ano de Escolaridade.....Escola: EB1 de.....

Responde ao seguinte questionário, lendo cuidadosamente as perguntas que te são colocadas e respondendo com clareza e atenção.

1. “O Amor de Pedro e Inês” é o nome de um livro que

Se baseia no amor de dois colegas da escola

Se baseia no amor de D. Pedro I e D. Inês de Castro

Se baseia num amor apoiado por todos

2. As personagens principais

Pertencem à História de Portugal

São completamente imaginadas pelo autor

São pessoas da actualidade

3. Uma cigana tinha dito a Pedro que

Nunca se ia apaixonar

la conhecer a mulher da sua vida no dia do seu casamento

la viver feliz para sempre

4. Na tua opinião,

Pedro nunca ligou ao que a cigana lhe disse

Pedro riu-se do disparate da cigana

Pedro lembrou-se toda a vida do que a cigana lhe disse

5. Classifica de 4 a 1, as palavras que são fortes no castigo dado a Inês:

Obrigações

Amor

Valentia

Crueldade

6.a) Que valores foram violados ao castigarem Inês?

A Solidariedade

A Justiça

A Amizade

6.b) Que nota darias à atitude de Pedro em vingar-se dos assassinos?

Não Satisfaz

Excelente

Satisfaz Bastante

Justifica a tua escolha:

.....

7.O amor de Pedro e Inês é, hoje, um mito porque

Ninguém mais se importou dele

Os tempos passam e não se esquece

Foram duas personagens da História de Portugal

7. De toda a narrativa, escolhe dois momentos que te tenham impressionado, justificando a tua escolha.

A)

B)

Obrigada pela tua colaboração.
Teresa Macedo

INQUÉRITO SOBRE “O HOMEM QUE TINHA UMA ÁRVORE NA CABEÇA”

Idade: ... Ano de Escolaridade: Escola EB1 de.....

Responde ao seguinte questionário, lendo cuidadosamente as perguntas que te são colocadas e respondendo com clareza e atenção.

1. Conheces o livro “O Homem que tinha uma árvore na cabeça”?

Sim

Não

2. Quando o arbusto começou a crescer na cabeça do homem, ele ficou (marca X apenas numa resposta):

Contente

Vaidoso

Assustado

Não se importou

3. A que podias comparar as raízes que lhe nasciam na cabeça?

Às raízes das árvores

Aos fios da electricidade

Às células cerebrais

4. A que sabiam os frutos que nasceram na cabeça de Arbóreo?

A certas ideias

A maçãs maduras

A sumo muito doce

5. Quando Arbóreo se sentava debaixo da sua própria sombra achas que:

Ele precisava muito de descansar

Não gostava do sol quente

Não se reconhecia a mesma pessoa

6. Arbóreo era uma pessoa diferente das outras. Então isso levou a que

Todos gostassem dele

Fosse considerado perigoso

Andasse numa escola especial

7. Arbóreo encontrou Keppler. Este era

Um rapazito brincalhão

O governador da cidade

Um astrónomo

8. Keppler pediu que Arbóreo lhe guardasse um livro, porque

Esse livro tinha uma encadernação muito cara

Esse livro defendia ideias que não agradavam aos governantes desse tempo

Era um livro de histórias bonitas

9. No tempo de Arbóreo um livro perigoso podia

Magoar as mãos de quem o lesse

Modificar as ideias de quem o lesse

Gastar muito dinheiro a quem o lesse

10. Na tua opinião, Arbóreo é um símbolo

De todos os que têm muito cabelo na cabeça

De todos os que têm ideias novas

Dos que se acham importantes

11. Se tivesses de escolher para este livro uma etiqueta que fosse capaz de resumir o assunto tratado neste texto, optavas por (escolhe apenas uma resposta)

Amizade

Ideias

Deficiência

Emigração

Obrigada pela tua colaboração

Teresa Macedo