

## Textos que se cruzam – contribuindo para o ensino precoce da literatura.

**Rui Alexandre de Medeiros Prata**

Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico da Guarda

### Resumo

Abordando a temática do ensino precoce da literatura, temos como objectivo notar que desde cedo podemos acostumar os alunos do 1º CEB a uma atitude crítica na leitura literária, apelando a dois dos vectores que contribuem para um bom nível de compreensão leitora: os conhecimentos do mundo, por um lado, e as (ainda) poucas experiências individuais de leitura, mas que conscientemente se devem desenvolver, por outro.

Pretendemos mostrar um projecto de trabalho didáctico que parte, não de um texto isoladamente (prática corrente), mas de textos que se olham e cruzam em aspectos similares (estruturais, simbólicos,...) evidenciando um dos aspectos fundamentais e caracterizadores do texto literário: a intertextualidade. Associamos a este aspecto o desenvolvimento do espírito crítico que permitirá ao leitor, que vai crescendo, aprender a ler, gostar de ler, formar-se com o que lê, adquirir competências, ultrapassar níveis de complexidade e exigência de leituras, em geral, e leitura literária, em particular.

### Palavras-chave

Compreensão leitora, leitor crítico, ensino literatura.

### 1. Antes de começar...

Antes de começar, permitam-me partilhar uma história que me foi contada:

Quando andava no seminário dos missionários Combonianos, era costume, quando um missionário chegava das missões, partilhar o seu testemunho de vida relacionado com aqueles longínquos lugares e pessoas. Certa vez, um padre vindo de uma missão de um país africano, contou que, numa das suas deslocações, chegou, já atrasado, a uma cerimónia religiosa. Deparou, contudo, que a mesma decorria normalmente e era presidida por um dos anciãos da aldeia. A sua atenção, porém, focalizou-se num pormenor: embora o texto religioso estivesse a ser proferido de forma correcta, porque aparentemente lido, o missal, nas mãos do presidente da cerimónia, encontrava-se aberto, sugerindo a sua leitura, mas estava ao contrário, “de

---

pernas para o ar”. Conclusão: o ancião não sabia ler, decorara o texto. No final da cerimónia, indagando-o perante o sucedido, isto é, se não sabia ler, porquê ter o livro nas mãos e ainda por cima ao contrário, o padre obteve a seguinte explicação: *se eu não sabia que o livro estava ao contrário, muito menos eles*. Compreendeu então que não podia deixar transparecer a ideia que não sabia ler, porque ler dava-lhe o poder de ali estar à frente de todos eles, de ser considerado o mais importante da aldeia.

Esta pequena história, verídica, prova-nos que ler confere poder. Afinal, uma das ferramentas que temos para compreender o mundo é a leitura. Lemos para aceder à informação, para tomar decisões, para ter juízo crítico, para compreender, para aprender. Lemos também para pensar, imaginar, sorrir, chorar... Ler é uma competência básica que todos devemos adquirir para nos podermos realizar social e pessoalmente.

Mas olhando para a nossa realidade, encontramos sinais que nos devem deixar preocupados porque podem contradizer a realização pessoal e social acima referida. Além dos estudos nacionais e internacionais que apontam para fracos desempenhos dos estudantes portugueses, as provas de aferição, realizadas no final do 1º ciclo, tornam evidente que a maioria das crianças faz a transição para o ciclo seguinte sem ter adquirido competências básicas, quanto à leitura, concretamente.

Por isso, ultimamente temos assistido a um grande esforço por parte da Escola (refiro-me à generalidade dos intervenientes: professores, investigadores, programas e políticas educativas) em alterar este estado de coisas, a começar concretamente no 1º ciclo – é aí que se torce o pepino!

Como explicava Olívia Figueiredo no Seminário sobre os (novos) Programas de Português do Ensino Básico (2007)<sup>1</sup> a leitura deverá assumir-se como objectivo de ensino que tem por horizonte, por um lado, a **educação linguística** (no sentido de proporcionar agilidade à inteligência com vista a conhecimentos técnicos especializados, o que contribui para a *literacidade crítica*), e por outro, a **educação literária** que, *sem se dissociar da educação linguística, vai para além dela no sentido de proporcionar ao aluno projectar-se de forma livre, mas responsável, no discurso*.

Sem descurar estes dois objectivos do ensino da leitura, colocamos a tónica na educação literária. A motivação para este projecto partiu (1) da nossa experiência profissional na formação inicial e contínua de professores e das dificuldades observadas quanto ao trabalho com a leitura literária e (2) das lacunas por nós notadas, e comprovadas em vários estudos (alguns bastante recentes), em manuais escolares do 4º ano do 1º CEB.

## 2. A compreensão leitora e o ensino precoce da literatura

A leitura é uma actividade que exige concentração, relação, reflexão, comparação e previsão; todos estes hábitos intelectuais estimulam a estruturação do pensamento. Este processo, por sua vez, estimula o raciocínio que se reconstrói de maneira contínua na mente da criança ao ritmo da leitura. É, pois, uma actividade deveras importante e o primeiro ciclo tem um papel fulcral na criação e desenvolvimento de bons leitores, de leitores críticos.

Antes de mais, e em termos pedagógicos e didácticos, o professor deverá ter em atenção que um bom nível de compreensão da leitura resulta da confluência de quatro vectores (Sim-Sim et al 2007: 9):

1. automatização na identificação de palavras;
2. conhecimento da língua de escolarização (domínio lexical);
3. a experiência individual de leitura
4. as experiências e o conhecimento do Mundo por parte do leitor.

Para este trabalho, centrando a atenção no desenvolvimento de uma atitude crítica quanto à **leitura literária**, por parte dos alunos no final do 1º CEB, focalizaremos a atenção nos dois últimos vectores.

Com efeito, são os conhecimentos do mundo que as crianças/leitores apresentam e as experiências individuais de leitura (embora nesta fase da vida ainda comedidas mas que conscientemente se devem desenvolver), que permitem, com mais ou menos esforço, a partir do diálogo com o texto, levar o leitor a observar, a comparar, a discordar ou a aceitar, a opinar, criticar, perguntar, imaginar, concluir, usufruindo das linhas de leitura que a construção textual sugere, antecipando, com sucesso, informações que não são dadas como explícitas.

Por outro lado, serão também estes dois vectores que promoverão, em especial, a dimensão **intertextual** que os textos literários, por excelência, estabelecem entre si. É a capacidade de activar e compreender a dimensão intertextual (que configura informação não totalmente explícita, explorando muitos sentidos segundos) que, de acordo com Azevedo (2006:24) *distingue os comportamentos interpretativos de natureza “crítica” dos de natureza “ingénua”*. É também esta dimensão, nas palavras da Professora Nelly Novaes Coelho, que permite aos alunos passar de uma *leitura horizontal a uma leitura vertical* (Coelho: 2000, 270-271). Assim, o aluno ao ler um texto encontra nele outros (pelos aspectos simbólicos, personagens, situações,...) e revela capacidade de interpretar aquilo que não está dito no texto, mas que pode inferir, nas entrelinhas e além das linhas.

Em suma, a intertextualidade requer a participação activa do leitor, tornando-o cúmplice no jogo que o texto estabelece com as suas experiências e conhecimentos anteriores.

Mas não podemos esperar que o aluno desenvolva sozinho esta interacção com os textos. Com base num trabalho constante e cada vez mais aprofundado, com o acompanhamento e orientação do professor, o aluno, até ao final do 4º ano, deverá ser progressivamente capaz de evidenciar os seguintes descritores de desempenho de leitura propostos por Sim-Sim e Viana (2007:49):

- apreender o sentido global de um texto, identificar o tema central e aspectos acessórios;
- relacionar a informação lida com conhecimentos exteriores ao texto;
- realizar inferências, mobilizando informações textuais implícitas e explícitas e conhecimentos exteriores ao texto;
- distinguir entre ficção/realidade; facto/opinião;
- identificar/distinguir entre causa / efeito (problema / solução);
- extrair conclusões do que foi lido;
- reconhecer os objectivos do escritor,...

*Para que se atinjam estes desempenhos, a competência de leitura requer uma aprendizagem consciente que implica envolver, explicar, mostrar e promover estratégias para aceder à compreensão, consoante a tipologia textual. Neste momento, a nossa preocupação, como já fomos dando conta, centra-se nos textos cujo objectivo intencional se relaciona com o fruir do prazer, com a leitura recreativa que promova o desenvolvimento do imaginário, do espírito criativo e pensamento divergente. Centra-se no texto literário.*

### 2..1. O texto literário no 1º CEB: dos princípios...

Como dão conta Sim-Sim et al (2007:06) na brochura sobre a Leitura realizada no âmbito do Programa Nacional de Ensino do Português no 1º CEB, a *eficácia da aprendizagem da leitura depende do ensino eficiente da decifração, do ensino explícito de estratégias para a compreensão de textos e do contacto frequente com boa literatura.*<sup>2</sup>

Mas, o que será boa literatura? Será que os professores são seus fruidores e incluem-na no plano de leitura dos seus alunos?

Na definição de boa literatura, no contexto de 1º ciclo (e também no 2º), seguimos de perto Mercedes Manzano (1985) que considera três pilares fundamentais na explicação de bom livro/texto no âmbito da literatura para a infância e juventude: (1) simplicidade criadora; (2) audácia poética e (3) comunicação adequada. A estes podemos acrescentar o texto como objecto de prazer. Estes quatro pilares, estamos em crer, constituem critérios que os professores podem ter em conta para seleccionar textos literários de qualidade com vista ao projecto de leitura a oferecer aos alunos.

Especificando:

(1) A **simplicidade criadora** abarca a obra na sua globalidade: enredo, tema, conteúdo, estrutura e linguagem. Isto é, temos de ter em atenção o modo de ler da

criança, uma vez que o texto deverá ser adequado à sua estrutura mental de modo a constituir-se como veículo para transmissão de informação sobre a realidade, levá-la a reflectir, a compreender o mundo e a dialogar com o texto. Contudo esta simplicidade não poderá servir de desculpa para a simplificação que muitos textos, ingenuamente e generosamente oferecidos às crianças, sustentam. Já todos tivemos o desprazer de nos cruzarmos com eles em muitos manuais escolares ou em livrarias, ocupando aí, pasme-se, lugares de destaque.

(2) O segundo pilar, **audácia poética**, remete para a margem de criatividade que o texto deve imprimir através das virtualidades criativas da língua e empenho da função poética da linguagem. É este pilar que faz perceber ao leitor/criança a quebra da rotina e o desafio para novas aprendizagens linguísticas. A margem de criatividade é também possibilitada pelo recurso à imaginação, à fantasia, ao prazer lúdico muitas vezes possibilitada pela realização de novas leituras a partir das relações intertextuais e do diálogo que se estabelece entre os textos.

(3) Uma **autêntica comunicação** é a melhor motivação para provocar o desejo de ler, para saber escolher, para querer novos desafios...É também pela comunicação adequada, pelo simbolismo e natureza ficcional que se concretiza, ou não, a resposta afectiva por parte do leitor. E o leitor que se envolve emocionalmente na leitura de um texto é forçosamente mais activo, e assim terá mais possibilidades, como aponta Giasson (1993), de compreender e de reter a informação contida no texto.

(4) Por fim, o livro como **objecto de prazer**: a criança encontra nele, a satisfação das necessidades reais e lê-o com utilidade e prazer. É que as situações de leitura mais motivadoras são também as mais reais: *isto é, aquelas em que a criança lê para se libertar, para sentir prazer de ler* (Solé, 1998:91). É essa a grande utilidade que a literatura pode oferecer.

Criar leitores assíduos, por um lado, e consolidar hábitos de leitura literária, por outro, é um desafio da escola, dos professores em concreto. E só se consegue se o aluno for despertado para a sensibilidade estética, para o afinamento do sentido ético e para a geração de capacidade criadora. Assim, e num projecto de ensino precoce da literatura de forma mais evidente, *são de enfatizar propostas que levem os pequenos aprendizes a partilharem as emoções que a leitura provocou, as sensações experienciadas, os horizontes que a mesma abriu, ou as portas que fechou, a forma (inovadora ou não) como o tema foi tratado, as relações intertextuais que permitiu estabelecer* (Azevedo, 2006:17-18).

## 2.2. ...à realidade

Mas qual será a realidade escolar ao nível dos anos finais do 1º ciclo face à leitura, em geral, e à leitura literária, em particular?

Se em cima questionávamos sobre a relação dos professores com a literatura. Podemos tentar responder, agora, a esta questão olhando para os manuais escolares. É que, como nota José António Gomes<sup>3</sup>, o manual escolar desfruta de um estatuto pouco menos que intocável, de um certo poder regulador e orientador, para o professor, no que toca à planificação e apresentação de textos e conteúdos a leccionar<sup>4</sup>. Porém, como acrescenta, apresentam uma perspectiva redutora que subjaz a um número significativo das actividades de leitura propostas, logo pode constituir-se como um obstáculo sério à promoção da leitura literária.

Corroborando esta ideia, um estudo recentemente vindo a público, de autoria de Regina Rocha<sup>5</sup> que analisou doze manuais escolares do 4º ano adoptados, no conjunto, em mais de 90 por cento das escolas portuguesas, apresenta as seguintes conclusões:

- Faltam propostas de actividades que levem os alunos a interpretar os textos e a identificar informação não explícita;
- Há poucos textos e pouca diversidade de géneros;
- A pobreza de algumas propostas de actividades e a pouca representatividade de grandes escritores contribuem para que muitos alunos não consigam, no final do 4º ano:
  - compreender o que lêem;
  - ir além do simples reconhecimento da ideia expressa no texto,
  - criar hábitos e desejo de leitura

Quando sabemos que, chegados ao final do 1º CEB, muitas crianças não se apropriaram sequer da leitura funcional, como nos indiciam estes e outros estudos vindos a público, é com algum embaraço que encaramos a inclusão do texto ficcional no espaço escolar. E este embaraço é evidente quando nos confrontamos com algumas propostas “manualísticas”.

Na preparação desta comunicação, não querendo duvidar dos estudos atrás mencionados, analisámos alguns manuais do 4º ano, escolhidos aleatoriamente numa biblioteca escolar<sup>6</sup>. A partir deles verificámos a escolha de textos de ficção (narrativa, teatro, poesia), observámos a sua qualidade, a forma como são apresentados aos alunos, os questionários que os acompanham, as propostas de actividades ou estratégias didácticas subjacentes. Procurámos, sobretudo, perceber através dos textos apresentados, se se procura, conscientemente, contribuir para o ensino precoce da literatura.

De forma bastante sucinta, apresentamos aqui algumas conclusões da nossa apreciação:

1) O texto e a imagem são duas linguagens diferentes e autónomas, mas que juntas têm importância fulcral na leitura e descodificação, dado alimentarem-se uma da outra, criando as palavras imagens e as imagens palavras. Nos manuais observados esta relação é branqueada: são muito esporádicas e ou quase inexistentes quaisquer propostas de actividades sobre a ilustração, isoladamente ou relacionada com os

textos que acompanha - não se lêem, nem se cruzam com o texto que ilustra. Caso se pautasse pela qualidade, o que não acontece, poderia constituir-se como sedutora para cativar a atenção do leitor, servindo de porta de entrada para o texto literário. Afinal, literatura e ilustração são duas formas de arte com grande potencialidade de diálogo. Mas essa relação é aqui descurada!

2) Os textos, com predomínio da narrativa, são de variados autores, alguns com vasta obra no âmbito da Literatura Infanto-juvenil – Luísa Ducla Soares, Maria Alberta Menéres, Álvaro Magalhães, António Torrado, António Mota, Alice Vieira, António Simões Muller, José Jorge Letria, ou mesmo Umberto Eco, entre outros. Estão presentes também vários recolhidos da tradição popular. Não representando a totalidade, notámos a presença de bons exemplos literários. Contudo, o que consideramos negativo prende-se com a exploração proposta sobre os mesmos:

- pouca variedade de estratégias na abordagem dos textos, concretamente antes e após a leitura. Não notámos qualquer explicitação para os objectivos de leitura dos textos apresentados, mesmo aparecendo agrupados em unidades<sup>7</sup>. Sobre dado tema ou situação a explorar nos textos, não se constroem propostas de activação dos conhecimentos anteriores dos alunos sobre esse tema/situação, nem se antecipam conteúdos a partir de aspectos paratextuais para, em qualquer dos casos, confrontar os conhecimentos anteriores ou previsões com o conteúdo entretanto explorado. Poucas são também as possibilidades avançadas para a discussão dos alunos a propósito do que leram.
- privilegiam-se questionários previsíveis quanto à forma e conteúdo de modo à verificação da compreensão dos textos. Na sua maioria, e de acordo, por exemplo, com a taxonomia da Compreensão Leitora de Catalã e colaboradores (2001), a *compreensão literal* é a mais evidente nos questionários. A *compreensão inferencial* (através da qual se activa o conhecimento prévio do leitor e se formulam antecipações ou suposições sobre o conteúdo do texto a partir dos indícios que proporciona a leitura) e a *compreensão crítica* (onde se processa a formação de juízos próprios, com respostas de carácter subjectivo, o que pressupõe uma interpretação pessoal) são menos recorrentes.

3) Os textos são apresentados e explorados isoladamente. Não notámos, em algum momento, a criação de redes de textos onde o diálogo de natureza intertextual, uma das características do texto literário, estivesse presente e fosse dado a ver aos alunos, pela associação daqueles partilhando uma mesma estrutura, abordagem de conteúdos, formas de expressão, situações, personagens, aspectos simbólicos afins. Também não observámos qualquer questão, ao longo dos manuais, que sugerisse esta relação intertextual, apelando ao conhecimento que os alunos pudessem ter de outras leituras literárias que é suposto já conhecerem.

Pelo que observámos, o projecto de leitura literária não é explicitamente evidenciado ao aluno. Não são avivados os objectivos intencionais do texto literário

---

(diferentes de outros textos como os informativos, os epistolares, os instrucionais,...) nem sistematizadas as suas características específicas (universo de natureza ficcional, dimensão intertextual,...). Associada ao não tratamento específico de texto literário, preocupou-nos também o pouco investimento no desenvolvimento do espírito crítico dos alunos, pois é privilegiada, como já referimos, a compreensão literal na grande maioria dos questionários apresentados.

### **3. Promover o leitor crítico para promover a competência literária.**

A formação do leitor crítico é condição essencial para a aquisição da competência de leitura no sentido da criação do leitor adulto. Cada texto, como aponta Eco (1993: 55-56), possui uma mensagem com determinada intencionalidade, que é preciso, não só saber captar, mas também saber reagir. Desta forma, reagindo ao que lê, o espírito crítico constrói-se, como aponta Moreira (2002:139) pela capacidade de aderir ou rejeitar, apresentar alternativas, formular suposições ou hipóteses, manifestar pontos de vista autónomos, relacionar com o que já sabe sobre o mundo ou comparar com o que já leu no texto ou com outros textos. É este espírito crítico que permitirá à criança, ao leitor que vai crescendo, aprender a ler, gostar de ler, formar-se com o que lê, adquirir competências, ultrapassar níveis de complexidade e exigência de leituras.

#### **(Endnotes)**

1 Mas para que tal aconteça, a escola em geral, e o primeiro ciclo em particular, terá de ter um papel conscientemente activo. De certo, como em cima demos conta, não é com propostas de actividades ou questionários sobre os textos pouco exigentes e pouco motivadores que se obterá, por parte dos alunos, uma atitude crítica.

Ora, no nosso projecto, esta será uma condição: o ensino precoce da literatura associada ao desenvolvimento de espírito crítico do leitor.

#### **3.1. Um projecto de “diálogo” entre textos**

O projecto de leitura que aqui apresentamos tem como ponto de partida dois textos: *Nau Catrineta* e *Bela Infanta*, nas versões de Almeida Garrett. São textos de reconhecida qualidade, que integram elementos do imaginário colectivo pois reenviam-nos para um tema característico da cultura portuguesa – descobrimentos – que, nos aspectos básicos, é do conhecimento dos alunos. Por outro lado, apresentam uma estrutura textual paralela, o que facilita a comparação entre eles, e expõem uma enorme riqueza quanto a aspectos simbólicos (números, atributos, situações...) recorrentes noutras histórias/textos. São, pois, textos que permitem o diálogo, a relação entre eles, entre eles e outros textos (que integram as experiências de leitura dos alunos) e entre eles e os conhecimentos do mundo dos alunos.

##### **3.1.1. Antes de ler**



O ponto de partida, ou melhor, o porto de embarque para esta aventura seria o momento **antes da leitura** ativando os conhecimentos dos alunos a partir de palavras-chave dos títulos *Nau e Bela Infanta*. Estes poderiam ser os indícios que remeteriam os alunos para o tempo dos descobrimentos, auxiliados por ilustrações representativas destas embarcações e personagens associadas a esse tempo (tripulantes das naus, donzelas que os aguardariam,...). Poderiam assim ser criadas expectativas de leitura, inferenciando lugares, acções, personagens, comportamentos.

Neste momento prévio, os alunos também deveriam ser consciencializados para a razão de ser desta unidade: confrontação de textos e pontes de leitura para outros textos de modo a evidenciar os seus objectivos intencionais e características que os tornam obras literárias.

### 3.1.2. Decorrente da leitura

Durante o período de leitura do texto, ou após este, as perguntas, normalmente formuladas pelos professores, ocupam um lugar muito importante no processo da compreensão leitora. Contudo muitas das questões realizadas não contribuem para o ensino da compreensão, por um lado, ou para o desenvolvimento da atitude crítica do aluno, por outro. Se repararmos, perguntas do género *Que desculpa davam as velas para a sua inactividade?* ou *A quem pediu ajuda o moinho?*<sup>8</sup>(Monteiro, 2006:101), recorrentes nos manuais analisados, conduzem a respostas que sobre elas apenas se possa fazer um juízo de certo ou errado (perguntas de avaliação/sobre o produto), pois baseiam-se, apenas, nos elementos do conhecimento de superfície. Esta não é, de certo, a melhor forma de estimular o espírito crítico. Não existe desafio, não se sugere qualquer tipo de raciocínio. Ou seja, não se pede ao leitor/aluno que utilize a sua inteligência para tratar o conteúdo do texto, para o analisar ou criticar. Como questiona Giasson (1993:191), qual a utilidade de um leitor compreender um texto, se for incapaz de ser crítico face a esse mesmo texto?

A este tipo de perguntas sobre o **produto**, opõem-se as perguntas sobre o **processo** que, a nosso ver, estimulam o espírito crítico, pois são perguntas que fazem evoluir o aluno nas suas habilidades de compreensão. As perguntas sobre o processo *levam o aluno a reflectir sobre a maneira como chegou a uma resposta*, dado incidirem sobre o processo utilizado pelo aluno quando este responde à pergunta (Giasson, 1993:299).

Partindo dos textos em análise, poderíamos formular questões de processo que implicariam, por parte dos alunos, capacidade de aderir ou rejeitar, apresentar alternativas, formular suposições ou hipóteses, manifestar pontos de vista, realizar inferências, relacionar textos seja pela estrutura narrativa (quando se trata de narrativas) seja pelos aspectos simbólicos (personagens, números,...). São obviamente operações que exigem que se ultrapasse a compreensão literal. Por exemplo: (1) *O que é que nos faz dizer que os tripulantes da nau estavam em sérias dificuldades?* (2) *Como é*

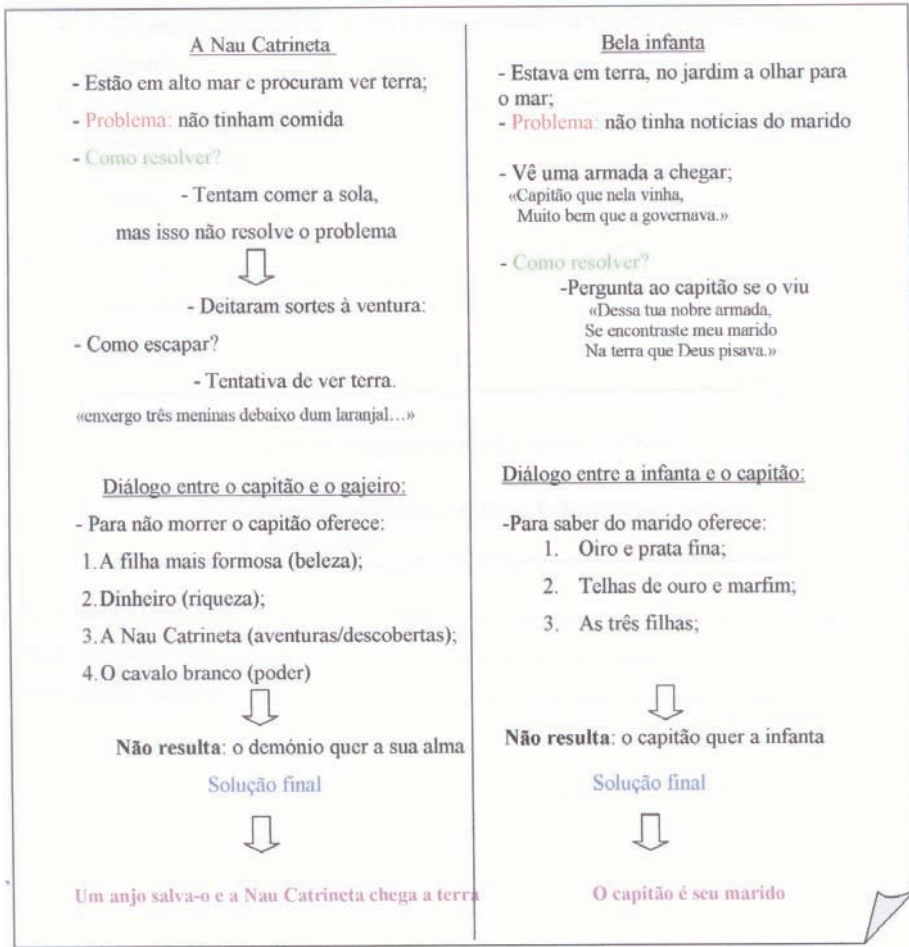
*que podes saber quem é que o “gafeiro” representa? (3) O que é que te faz dizer que o texto apresenta aspectos imaginários/ficcionais (não reais)? (4) Que sentimentos poderão estar associados às personagens ao longo dos textos? (4.1.) Como podes dar conta dessa evolução? (5) Como avalias o comportamento do capitão no texto “Bela Infanta”? (5.1.) Como provas que o capitão e a Bela Infanta eram casados? (6) O que leva a supor que o “capitão”, personagem da “Nau Catrineta”, é o mesmo da “Bela Infanta”? (Ou o inverso); (7) O que te faz gostar mais de um texto do que doutro? (8) Porque é que foram escolhidos estes títulos? (8.1) Qual escolherias em alternativa? ...*

Com base nestas ou noutras questões, o estudo dos textos seria feito em momentos diferentes, de forma progressiva. Num primeiro momento a tónica a colocar seria na relação/comparação entre os dois textos em causa, procedendo à apropriação da sua estrutura narrativa e relação de sentido entre as várias partes e entre os vários intervenientes. Num segundo momento, a tónica no diálogo intertextual com outros textos a partir de linhas de leitura associadas a aspectos simbólicos, por um lado, e estabelecimento de paralelos com a realidade decorrente dos conhecimentos dos alunos, por outro.

### **3.1.2.1. *Nau Catrineta vs Bela Infanta: dialogando entre si***

Relacionando os dois textos, o objectivo passaria pela apropriação do objecto nuclear das narrativas, identificando e relacionando os seus esquemas narrativos, com apoio da sua representação gráfica/ esquemática, o que, acreditamos, facilitaria a compreensão. A tónica devia ser colocada na (1) identificação das ideias importantes e relação entre as mesmas; (2) delimitação das sequências e ordem narrativas; (3) localização das acções no tempo e espaço, estabelecendo a relação entre elas (de tempo, causa-efeito, problema /solução,...).

Consideremos pois o seguinte esquema como proposta de trabalho a desenvolver entre professor e alunos:



Esquema da análise feita aos textos em paralelo  
Quadro 1 (fonte própria)

Este tipo de esquema pode ser trabalhado em conjunto (turma e professor), mas à medida que cada aluno for construindo o seu próprio esquema (decorrente de um ou da comparação de vários textos), envolvendo-se mais activamente na actividade, ajudá-lo-á a reter informação importante e a reflectir sobre a sua leitura e a estabelecer relações entre diversos elementos do texto. Para elaborar um esquema, o aluno tem de identificar as ideias importantes e as secundárias; deve decidir que informação incluir no gráfico, agrupar certas ideias e mostrar as relações que há entre elas. *Trata-se, pois de uma actividade de tratamento de texto em profundidade* (Giasson, 1993:168), logo promotora de uma atitude crítica por parte do leitor.

A par da compreensão da estrutura narrativa dos textos, do seu esqueleto, os alunos contactariam com outros aspectos importantes na construção dos textos, distinguindo a realidade/ficção, identificando universos de referência, inferindo características/sentimentos de personagens, características de espaços, do tempo. A título de exemplo, face às personagens de maior relevo, os alunos poderiam inferir os seus sentimentos em alturas diferentes da narração: do Capitão - quando lhe cabe a má sorte, no diálogo/negociação com o gageiro, quando é salvo pelo anjo. Da Bela Infanta - na situação inicial, quando recebe a má nova do capitão, na negociação com o capitão, na situação final.

### 3.1.2.2. *Nau Catrineta e Bela Infanta*: dialogando com outros textos

Um dos aspectos que levou à escolha destes textos prende-se com a riqueza que apresentam. Nestes encontram-se situações, simbolismos recorrentes em muitos outros textos susceptíveis de fazerem parte das experiências de leitura dos alunos e integrarem conhecimentos que se enquadram na *competência enciclopédica* dos mesmos (Azevedo,2006:23).

Assim, e envolvidos neste projecto que compreende a relação dos textos base com aspectos da realidade ou com outros textos, os alunos, participariam no levantamento de aspectos (objectos, situações, seres) susceptíveis de possuírem carga simbólica por si reconhecida. Desta forma, objectos como o anel (casamento, união), o ouro, o dinheiro (riqueza), o cavalo branco (importância social), a espada (ligada à força, valentia) podiam ser, com maior ou menor dificuldade, reconhecidos.

Por outro lado, podia o professor despoletar algumas associações intertextuais ou com a realidade dos alunos para as quais ainda não estariam despertos. Por exemplo, face à reiteração do número três (de forma mais evidente: 3 filhas, 3 moinhos; ou mais escondida: 3 ofertas feitas pela Bela Infanta ao Capitão) e do número sete (anel com 7 pedras, 7 espadas nuas) os alunos poderiam ser confrontados com a importância destes números tanto:

(1) em situações/aspectos do dia-a-dia, associados a certas áreas do saber ou ligados à própria natureza (alguns exemplos):

- (I) os sete dias da semana
  - (II) as sete cores do arco-íris
  - (III) as sete notas musicais
  - (IV) as sete maravilhas do mundo
  - (V) três voltas/vezes ... número mágico
  - (VI) aspectos associados à cultura cristã (sete pecados/sacramentos; três mentiras, ressuscitar ao terceiro dia,...)
  - (VII)os três lugares do pódio (ouro, prata e bronze)
- expressões várias: *Três, a conta que deus fez*

(2) na sua reiteração em muitas histórias/textos (a título de exemplo):

- (I) os sete cabritinhos
- (II) os sete irmãos /irmãs
- (III) Bota das sete léguas
- (IV) os três porquinhos
- (V) as três irmãs (Cinderela, ...)

O cruzamento com outros textos poderia também partir de expressões/situações que ocorrem nos dois textos base:

- - a situação descrita logo na situação inicial da Bela Infanta: “Pentear o cabelo”. Este costume podemos encontrá-lo, talvez com maior ênfase, em contos como *Rapunzel*, *As Três Cidras do Amor*, *A Bela Adormecida*, onde esta acção vai, de certo modo, condicionar o desenrolar dessas narrativas.
- - A expressão “a mais formosa de todas”, presente em ambos os textos, e associada à terceira filha, é empregue, no mesmo contexto, em contos como *A Cinderela*, *A Bela e o Monstro*, entre muitos outros.

Estas são, apenas, algumas das pistas que poderiam ser tomadas para se constituir um terreno de diálogo com, e entre, os alunos. O exercício intertextual, aqui ensaiado e progressivamente aperfeiçoado a partir do 1º ciclo, cremos, é fundamental, pois reclama a participação do aluno/leitor, fazendo-o cúmplice, como aponta Azevedo (2006:24), no jogo que o texto estabelece com o seu conhecimento do mundo e suas experiências de leitura.

Para concluir, mas deixando em aberto o diálogo que os textos realizam entre si, o professor, enquanto modelo de leitor de literatura (como deve ser encarado pelos alunos) poderia apresentar à turma, mostrando ou apenas falando um pouco deles, livros que se relacionem tematicamente com os textos analisados. A título de exemplo, associado aos descobrimentos, onde se nota a presença do mar, as dificuldades inerentes, entre outros aspectos, poderiam entrar na aula livros /textos como *Naus de Verde Pinho*, de Manuel Alegre, o Episódio de Pero Dias, relatado n’*O Cavaleiro da Dinamarca* ou *Ulisses* de Maria Alberta Manéres. Esta seria uma forma de despertar para a curiosidade de outros textos, sobre os quais já teriam universos de referência e que implicam níveis de complexidade e exigência de leituras mais refinadas. Afinal, só desta forma poderão os leitores crescer!

#### 4. Concluindo

Com esta comunicação quisemos notar que, desde cedo, podemos promover o ensino da literatura através de uma atitude crítica, apelando aos conhecimentos do mundo dos alunos e aos seus (ainda) poucos conhecimentos literários, mas que conscientemente se deve desenvolver. Por isso, a tónica na promoção de uma atitude mais séria, mais exigente e desafiadora em relação à leitura em geral e à leitura literária em particular.

O que observámos em alguns manuais do 4º ano preocupou-nos, porque, sabemos, acaba por reflectir muitas das práticas da sala de aula. Pede-se, maioritariamente, simples reconhecimento da informação já devidamente expressa no texto. São muito poucas as actividades que propõem a interpretação, tornando claro o sentido de..., explicando, comentando, fazendo juízos a respeito de... ou seja, são poucas as actividades que levem ao confronto da informação com a sua (dos alunos) experiência de leitor e conhecimento do mundo.

Colocámos a ênfase do ensino precoce da literatura no desenvolvimento do espírito crítico pela relação entre textos. É este processo que, treinado consecutivamente, facilitará a compreensão, a prática da intertextualidade (presença de uma obra anterior, noutra obra posterior, que a cita, copia, reelabora, parodia através de situações afins, alusões mais ou menos explícitas, personagens, espaços próximos ou comuns, utilização de aspectos simbólicos,...). E é também essa prática, associada a uma atitude crítica por parte do leitor, que reclama a participação activa do leitor, que o torna cúmplice no jogo que o texto estabelece com o seu saber.

Ler confere autonomia e poder, tal como apontávamos no início. Mas mais poder terá aquele que melhor souber relacionar textos, compreender as fontes, ler entre linhas e além das linhas: só assim poderá compreender o alcance de algumas mensagens, ironias... só assim compreenderá efectivamente os textos.

## Bibliografia

- Amor, E. (2004). *Littera - escrita, reescita, avaliação. Um projecto integrado de ensino e aprendizagem do português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Azevedo, F. (2006). Literatura infantil. Recepção leitora e competência literária. In F. Azevedo, (Coord.) *Língua materna e literatura infantil*. Lisboa: Lidel.
- Català, G., Català, M., Molina, E. & Monclús, R. (2001). *Evaluación de la comprensión lectora*. PL (1º-6º de primária). Barcelona: Graó.
- Coelho, N. N. (2000). *Literatura infantil. Teoria, análise, didáctica*. São Paulo: Moderna.
- Debus, E. (2006). Explorando as potencialidades da língua e da literatura infantil e juvenil. In F. Azevedo (Coord.) *Língua materna e literatura infantil*. Lisboa: Lidel.
- Duarte, I., Ferraz, M. J. & Sim-Sim, I. (1997). *A língua materna na educação básica*. Lisboa: ME-DEB.
- Eco U. (1993). *Leitura do texto literário: a cooperação interpretativa dos textos literários*. Lisboa: Presença.
- Figueiredo, O. (2007). Da metalinguagem ao conhecimento metalinguístico. Ou de como o aluno constrói o saber gramatical. In [http://sitio.dgicd.min-edu.pt/linguaportuguesa/Documents/Seminario\\_PPEB/Praticasdoensinodalingua\\_OliviaFigueiredo.pdf](http://sitio.dgicd.min-edu.pt/linguaportuguesa/Documents/Seminario_PPEB/Praticasdoensinodalingua_OliviaFigueiredo.pdf)

- Giasson, J. (1993). *A compreensão na leitura*. Porto: Edições Asa.
- Manzano, M. (1985). *El niño y los libros: como despertar una afición*. Madrid: SM
- Monteiro, A. (2006). *Língua portuguesa 4º ano ensino básico*. Coimbra: Livraria Arnado.
- Moreira, L. (2002). Histórias infantis e desenvolvimento do espírito crítico da criança. In F. L. Viana (Coord.), *Leitura, literatura infantil, ilustração, investigação e prática docente*. Braga: Berzerra Editora.
- Mota, A. (2006). *Eu e a Mariana – língua portuguesa 4º ano*. Vila Nova de Gaia: Gailivro
- Pereira, C., Borges, I., Rodrigues, A. & Azevedo, L. (2006). *Pasta Mágica - língua portuguesa 4º ano ensino básico*. Lisboa: Areal Editores
- Reis, C. & Figueiredo, V. (1995). *O conhecimento da literatura – introdução aos estudos literários*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Rosa, M<sup>a</sup> C. (2006). *Vá de roda 4*. Maia: Edições Nova Gaia.
- Sim-Sim, I. (Coord.) (2006). *Ler e ensinar a ler*. Lisboa: Edições Asa.
- Sim-Sim, I. & Viana, L. (2007). *Para a avaliação do desempenho de leitura*. Lisboa: GEPE.
- Sim-Sim, I., Duarte, C. & Micaela, M. (2007). *O ensino da leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: ME-DGIDC.
- Solé, I. (1998). *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed.

### Notas de fim:

Consulta [http://sitio.dgicd.min-edu.pt/linguaportuguesa/Documents/Seminario\\_PPEB/Praticasdoensinodalingua\\_](http://sitio.dgicd.min-edu.pt/linguaportuguesa/Documents/Seminario_PPEB/Praticasdoensinodalingua_)

OliviaFigueiredo.pdf, em 28.04.08, pp 5-6.

2 Destaque nosso.

3 <http://www.alcultur.org/2005/intervencoes/Jose%20Antonio%20Gomes.pdf> consulta feita em 15.01.08

4 Face à polémica das escolhas dos manuais, não nos podemos esquecer que os alunos são obrigados a comprá-los e, por isso, têm de ser utilizados. Como dar a volta a esta situação?!

5 <http://sic.sapo.pt/online/noticias/vida/20080105Manuais+de+leitura+com+falhas.htm>, consulta feita em 15.01.08

6 Manuais analisados: Monteiro, António (2006) Língua Portuguesa 4º ano Ensino Básico. Coimbra: Livraria Arnado; Mota, António (2006) Eu e a Mariana – Língua Portuguesa 4º ano. Vila Nova de Gaia: Gailivro; Pereira, Cláudia, Borges, Isabel, Rodrigues, Angelina e Azevedo, Luísa (2006) Pasta Mágica -Língua Portuguesa 4º ano Ensino Básico. Lisboa; Areal Editores; Rosa, M<sup>a</sup> Carolina (2006) Vá de Roda 4. Maia: Edições Nova Gaia

7 As unidades nas quais os textos são agrupados privilegiam a “arrumação” cronológica – por períodos, por meses, por festividades de calendário. Não será redutor?

8 A propósito do texto “o Velho Moinho” de Maria Alberta Menéres. As resposta estão à superfície do texto: desculpas para a inactividade: porque não há vento. Quem ajuda: areias do ar, andorinhas e ventos do norte e do sul.

