

**Práticas de interculturalidade em didática do português:
As potencialidades do(s) lugar(es) do literário**

Fernando Azevedo

CIEC, Instituto de Educação da Universidade do Minho
fraga@ie.uminho.pt

Maria da Graça Sardinha

Universidade da Beira Interior
mggs@ubi.pt

João Machado

Instituto Politécnico de Castelo Branco
joao.machado@ipcb.pt

Resumo

O artigo apresenta uma proposta de planificação para o 9º ano de escolaridade, baseado na metodologia do *whole language approach* e no programa de leitura fundamentado na literatura. Na perspetiva de que a escola pode e deve trabalhar autores da região, frequentemente ausentes do cânone escolar, visando o desenvolvimento de culturas de proximidade, apresentamos um estudo baseado na obra de Marmelo e Silva que, em nosso entender, é passível de ser relevado ao contexto pedagógico na escola da vila de onde o autor é oriundo.

Palavras-chave: Leitura, Didática, Metodologia.

Abstract

The article presents a planning proposal for the 9th year, based on the methodology of the whole language approach and the reading program based on literature. With the prospect that the school can and should work authors from the region, often absent from the school canon, aiming at the development of local cultures, we present a study based on the work of Marmelo e Silva, which, in our opinion, is susceptible to be relayed to the pedagogical context in the village school from which the author originates.

Keywords: Reading, Didactics, Methodology.

Introdução

O presente artigo tem origem no trabalho desenvolvido pela Casa da Cultura Marmelo e Silva¹, situada na freguesia do Paúl (Covilhã), cuja interação com a escola local, frequentada por estudantes oriundos de contextos culturais, sociais e económicos variados, permite não só a adaptação da escola a vários saberes, como a correção desejável de muitas assimetrias existentes, podendo ser colmatadas ao abrigo do artigo 3º (Princípios organizativos) da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de outubro). Nesse pressuposto, refere Custódio (2010: 235): “O conceito de currículo deve ser entendido

¹ Esta Casa da Cultura é dedicada à memória e à figura de José Antunes Marmelo e Silva (Paúl, 7/5/1911 – Espinho, 11/10/1991), que foi aluno no seminário do Fundão e em escolas oficiais da Covilhã e de Castelo Branco. O conhecido professor e jornalista estudou na Universidade de Coimbra, mas foi na Universidade de Lisboa que terminou a licenciatura em Filologia Clássica. Fixou-se em Espinho, onde desenvolveu a sua atividade de professor. Publicou dezenas de livros. Foi agraciado com a medalha de ouro da cidade de Espinho (1987) e com o grau de Comendador da Ordem de Mérito pela Presidência da República (1988). Ligado à corrente literária neorrealista, a sua obra marca a transição entre o movimento "presencista" e os valores ideológicos e estéticos do neorrealismo. Nas suas novelas, romances e contos perpassa a temática da sexualidade, abordando temas ligados a ambientes fechados e opressivos (como a vida de seminário), intimamente relacionados com as suas experiências pessoais.

enquanto instrumento de escolarização, gizado em função de um determinado sistema educativo.”

A construção de materiais didáticos, recorrendo, quer a aspetos do quotidiano, quer aos textos extraídos do autor, darão o mote à publicação que se apresenta. Retomando Custódio (2009: 151), este propõe um “vasto conjunto de recursos disponibilizados aos alunos [...], onde se contam as fichas de trabalho, os guiões de leitura, as atividades de compreensão de texto, de interpretação, de análise, de recurso, de reconto e outros.” Assim sendo, a escola tem legitimidade para disponibilizar outros textos, que, embora não estejam previstos nos normativos, contribuem para ir ao encontro das aprendizagens que os alunos já possuem, potenciando-as naquilo que é entendível como compreensão do mundo.

1. Justificação da escolha da obra

A obra por nós selecionada permite ao leitor conhecer os modelos narrativos e poéticos próprios das suas respetivas culturas, vinculando, como refere Colomer (1999), a envolvência dos leitores na produção de significados culturais.

José Marmelo e Silva (2016), em *Adolescente Agrilhoado*², transporta-nos a outros lugares pela mão do discurso literário, cabendo ao professor de Português a sua exploração, assente numa perspetiva antropológica, que simultaneamente pode reinventar e reelaborar a estética do mundo, na descrição do passado, enquanto compreensão de si e do Outro.

Ao professor de Português, através da obra, é dada a oportunidade de poder explorar o imaginário de um povo que faz parte da sua própria história, recordando um passado que se vai tornando presente.

Um outro aspeto a ter em conta é a possibilidade de discorrer sobre a harmonia da natureza dentro de um modelo ecológico possível.

Igualmente, contrariamos a tendência para que os alunos conheçam apenas e exclusivamente textos e autores do cânone literário escolar. Roig-Rechou (2010) alertou-nos para o facto de os cânones literários escolares, quando lidos numa perspetiva diacrónica, se

² Composição da obra: *O clarão da cidade, O viajante volta para trás ludibriado, Monólogo, O mundo das imagens gostosas, Um rio galopa no escuro, Outro rio caudaloso: a vida, Confissão ardente, E o que logo adiante aconteceu, A hostilidade das mulheres e a raposa do Queiró, Luar trágico, Onde se concluiu o que era um adolescente, agora é livre e anda pelos montes, Adolescente Agrilhoado.*

configurarem frequentemente em linhas descontínuas e com sucessivas mudanças de orientação, mesmo do ponto de vista estético que servia como princípio de seleção. Defendemos assim que, pese embora não esteja presente nos programas de ensino, afastada do cânone por imposições ocultas ou mesmo questões de ordem temporal, a obra de José Marmelo e Silva pode e deve ter lugar na escola.

2. Texto: “Um rio galopa no escuro”

O texto por nós selecionado, incluído na obra supracitada, intitula-se “Um rio galopa no escuro”.

Breve sinopse

Uma noite de inverno escura como breu, a inquietação instala-se na casa de Luís, perante o desaparecimento deste. O rio e o forte caudal motivado pelas chuvadas intensas tornou-se um possível cenário de desgraça, inquietando os pais e a irmã: o padre da terra recebera uma carta do reitor do seminário e a família temia a reação do rapaz que estava em casa de férias.

Depois de várias horas de pensamentos e conjeturas sobre o passado o presente e o futuro do Luís Miguel e da família, resolvem sair à sua procura, até que a cunhada anuncia que ele se encontra em casa de um vizinho em amena cavaqueira.

2.1. Objetivos

- Conhecer autores de literatura portuguesa
- Desenvolver a competência comunicativa através do texto literário
- Desencadear emoções
- Compreender linguagens simbólicas
- Utilizar linguagens simbólicas
- Promover a literacia do espaço
- Promover práticas de cidadania

2.2. Planificação: proposta

A fundamentação metodológica para esta proposta assenta no projeto *Whole Language Approach*, no qual se defende que a promoção e exercitação da Leitura e da Escrita devem fazer-se em simultâneo, permitindo ao sujeito aprendiz a visão de que a língua é uma atividade social promotora do desenvolvimento da competência enciclopédica dos sujeitos. No contexto desta metodologia merece destaque o Programa de Leitura fundamentado na Literatura (Yopp & Yopp, 2006; Azevedo, 2007; Balça e Pires, 2013), cujas propostas assentam no desenvolvimento simultâneo da competência linguística e literária do sujeito aprendiz, valorizando a leitura e a interpretação de textos autênticos, e não apenas de extratos de manuais escolares, e integrando as aprendizagens em situações reais, para que o aprendiz possa construir sentidos a partir das suas vivências pessoais. É a partir deste ambiente rico em produtos literários que, por processos de integração, aprendizagem colaborativa e com elevado grau de flexibilidade, os professores trabalham com os alunos as diversas áreas curriculares.

A utilização de textos literários justifica-se igualmente à luz dos princípios da educação literária. Como bem enfatizaram Azevedo e Balça (2016), o conceito de educação literária refere-se ao desenvolvimento de competências que permitem ler o mundo de forma sofisticada e abrangente, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, capazes de ler e de interrogar a práxis, constituindo uma espécie de capital simbólico para todos. Sendo uma arte da palavra escrita, a literatura é também um canal de integração social (Villanueva Roa, 2016), extremamente relevante para o desenvolvimento da competência comunicativa do indivíduo.

Na elaboração da proposta de planificação, tivemos em conta a relação Homem-Natureza-Água, alertando para a promoção da literacia ambiental, tão desejável quanto necessária, num enquadramento geográfico em que a água, na sua pureza, assume papel determinante na continuação da agricultura e da piscicultura. Aliás, como diz o geógrafo Orlando Ribeiro (1994), saber interpretar o terreno que se pisa é interpretar heranças e imposições do próprio *sítio genético*, por forma a adaptá-las à realidade que os tempos nos vão impondo.

Assim, cremos poder contribuir para um olhar mais atento sobre as paisagens circundantes, onde a água, materializada na ribeira, outrora com um grande caudal, vem

reforçar redes semânticas, desdobradas em múltiplas possibilidades, onde Literatura e Cultura ajudam a formar leitores donos da sua língua e linguagens, acionando-as conscientemente nas várias situações do quotidiano, muitas vezes limitados de possibilidades interpretativas e polifónicas. Simultaneamente, apresentamos propostas para o desenvolvimento de competências em leitura e em escrita, sendo que a pedra de toque será a utilização de nomes, adjetivos, verbos,...

2.3. Unidade Didática

Apresentamos, igualmente, esta planificação, assente numa unidade didática como instrumento e elemento regulador. Entendemos, seguindo Pais (2013), que a unidade didática deve ser a base motivacional do aluno, permitindo ativar o seu conhecimento prévio e a verificação de pré-requisitos subjacentes a uma determinada aprendizagem, estimulando a comunicação multilateral e assegurando a coerência temática e a coesão metodológica.

Tema integrador: a Liberdade

Elemento integrador: a água da ribeira

2.3.1 Motivação inicial/pré-leitura

Recorremos à pré-leitura do texto (Yopp e Yopp, 2006), visando materializar um ambiente democrático, onde os aprendentes têm oportunidade de formular hipóteses interpretativas acerca do conteúdo da obra, ativando um determinado horizonte de expectativas e uma competência enciclopédica relevante para a leitura e adequada interpretação da mesma. Estes procedimentos estimulam a motivação e possibilitam respostas pessoais (Schiefele, Schaffner, Möller, & Wigfield, 2012), pela convocação de experiências e vivências de cada um. O aluno faz previsões, constrói imagens mentais, estabelece ligações entre os conhecimentos do presente e do passado. Estas atividades de pré-leitura podem passar por um diálogo prévio estabelecido entre o docente e os alunos acerca dos objetos abaixo apresentados, bem como a partir de pequenos excertos textuais susceptíveis de se configurarem como uma espécie de programa narrativo potencial (*Book Talk*, *Book Bites*, etc). Exemplos: pensar na liberdade ou na falta dela, nas águas que correm na ribeira, nas lavadeiras que cantam, nos peixes que nela vivem, no canto dos

pássaros, etc..

- Audição da canção “Lava, lava lavadeira” (anexo 1)
- Leitura do poema Sísifo, de Miguel Torga (anexo 2)
- Projeção de um filme sobre o trabalho de extração de volfrâmio nas Minas da Panasqueira, enquanto cenário envolvente da aldeia e simultaneamente fonte de sustento e causa de graves doenças
- Exposição de fotografia sobre as adversas condições de trabalho no campo e exploração de mão-de-obra infantil

2.3.2 Exploração

As atividades durante a leitura podem revelar-se importantes ferramentas conceptuais e gnosiológicas, capazes de guiar o olhar do leitor para a detecção de detalhes importantes na emergência da pluri-isotopia, convidando-o a interagir com o texto e a cruzar informação deste com saberes acerca do mundo empírico e histórico-factual. De entre o manancial de atividades possíveis (Yopp & Yopp, 2006), susceptíveis de estimular respostas pessoais, mantendo o interesse pela leitura e auxiliando o leitor a estabelecer cartografias orientadoras da sua interação com o texto, sublinhamos, para esta proposta, as seguintes:

Feelings Charts (Mapa de Emoções) e Mapas de Contrastes, preenchidos com linhas de leitura simbólicas: antes/depois, solidão/companheirismo, tristeza/alegria, desalento/esperança,...

Estes mapas podem ser utilizados como atividades susceptíveis de enriquecimento vocabular e de ativação/organização dos saberes já possuídos pelo aluno relativamente a um tema dado. Se no caso dos mapas de contrastes se procura que os alunos explicitem aspetos eufóricos e aspetos disfóricos relativos a uma temática a trabalhar, facilitando, deste modo, a organização das ideias e estimulando o contributo das experiências pessoais para a construção do conhecimento, os mapas de emoções funcionam de acordo com a técnica do “brainstorming”: determinada(s) palavra(s) pode(m) ser encarada(s) como elemento(s) gerador(es) de atributos, os quais, uma vez devidamente organizados, auxiliam os alunos a organizar a informação e a estar atentos aos indícios disseminados ao longo do texto que

vão ler. Nesta perspectiva, eles podem revelar-se uma preciosa ajuda na integração de nova informação e na reestruturação de informação já existente.

Atividades

- Leitura do texto em voz alta.
- Registo dos vocábulos Justiça e Liberdade no quadro.
- Preenchimento de três Organigramas / Mapas de contraste
 - Teia das Personagens (atividade que consiste no preenchimento de uma tabela com a personagem Luís no centro para que os alunos possam analisar, debater e compreender o seu papel face às restantes personagens, desenvolvendo o raciocínio crítico e estabelecendo relações entre elas).
 - Casa: Interior/Exterior
 - Ação: Antes/Depois

2.3.3 Pós-leitura

Dando sequência ao programa de leitura fundamentado na literatura, procede-se à pós-leitura do texto (Yopp e Yopp, 2006). As atividades selecionadas ajudam o aluno a monitorizar o essencial, a desenvolver a capacidade de síntese, a apreender o sentido global do texto e a distinguir as diversas teias que o compõem.

Atividades

- **Preenchimento de um Boletim Literário** (Yopp & Yopp, 2006), que consiste numa classificação valorativa das personagens, numa escala de 0 a 10, devendo cada aluno justificar a nota atribuída.
- **Chuva de palavras** (Tavares, 2007). No final, a partir da palavra LIBERDADE, propõe-se uma “chuva de palavras”, em que se preencherão quatro colunas a partir de classes de palavras, procedendo-se à análise morfológica das mesmas.
- **Produção de texto.** A partir desta “chuva de palavras”, o professor desafia cada aluno a escrever um poema intitulado “A Liberdade”.

- **Leitura.** Leitura expressiva dos poemas pelos alunos.

Conclusões

A literatura, como referiram Yopp e Yopp (2006), pode ser uma força poderosa nas nossas vidas. Os textos, pela sua capacidade de nos interrogarem e de nos fazerem pensar, permitem-nos conhecer pontos de vista diversos, alternativos e complementares aos nossos. Trabalhar a literatura em sala de aula passa por permitir que o aluno frua o texto literário, se deixe seduzir por ele e, percebendo-o ao nível da sua estrutura profunda, articule o texto com as suas vivências pessoais, tornando-se um leitor voluntário do mesmo e que quer fazer da leitura um projeto pessoal (Liang & Galda, 2000; Barros, 2014).

A proposta didática que aqui apresentamos funda-se numa metodologia que vê a língua numa perspectiva holística e que possibilita que o sujeito aprendente seja um ator relevante nas próprias aprendizagens.

É nossa convicção que, sendo a literatura uma experiência humanizante, que nos mostra o mundo numa paleta plural de cores, a escola jamais se poderá alhear de um projeto sistemático, reflexivo e intencional de formação de leitores literários. E a relevância e urgência deste projeto são tais que, como sublinharam Azevedo e Balça (2016), a capacidade de ler o mundo de modo sofisticado e abrangente (a leitura em quantidade e em qualidade) se correlaciona com o efetivo exercício da cidadania e é um elemento determinante na nossa configuração coletiva como sociedade democrática.

Anexo 1

Lava, lava lavadeira

I

Lava, lava lavadeira

Na ribeira do Paúl

Põe a roupinha a brilhar

Como oiro sobre azul

REFRÃO

Bate lavadeira, lavadeira bate,
Que as tuas cantigas não têm remate

II

A ribeira do Paúl
Encanto das raparigas
Que desfiam quando lavam
Seu rosário de cantigas

III

Ó ribeira d'águas claras
Teu encanto de embalar
Tuas águas cristalinas
Têm espuma de luar

IV

Amieiros da ribeira
Onde tendes a raiz
Debaixo do lavadouro
Onda lava a Beatriz

Anexo 2

Sísifo (Miguel Torga)

Recomeça...

Se puderes

Sem angústia e sem pressa.
E os passos que deres,
Nesse caminho duro
Do futuro,
Dá-os em liberdade
Enquanto não alcances
Não descanses.
De nenhum fruto queiras só metade.
[...]

Referências Bibliográficas

- Azevedo, F. (Coord.) (2007). *Formar leitores. Das teorias às práticas*. Lisboa: Lidel.
- Azevedo, F. e Balça, A. (2016). Educação literária e formação de leitores. In F. Azevedo e A. Balça (Eds.), *Leitura e Educação Literária* (pp. 1-13). Lisboa: Factor.
- Balça, A. e Pires, M.N. C. (2013). *Literatura infantil e juvenil: formação de leitores*. Carnaxide: Santillana.
- Barros, L. (Coord.) (2014). *A leitura como projeto: percursos de leitura literária do jardim de infância ao 3º CEB*. Porto: Tropelias & Companhia.
- Colomer, T. (1999). *Introducción a la Literatura Infantil y Juvenil*. Madrid: Síntesis.
- Custódio, P. (2009). Análise e produção de materiais didáticos de Português no Ensino Básico: alguns princípios orientadores. *Exedra*, 2,147-160.
- Custódio, P. (2010). O novo programa de Português para o 1º Ciclo do Ensino Básico: orientações e perspectivas. *Exedra*, 235-244.
- Liang, L. A. & Galda, L. (2009). Responding and Comprehending: Reading with Delight and Understanding. In D. A. Wooten & B. E. Cullinan (Eds.), *Children's Literature in the Reading Program: An Invitation to Read* (pp. 99-109). Newark, DE: International Reading Association.
- Marmelo e Silva, J. (2016). *Sedução e outras ficções*. Porto: Edições Afrontamento.
- Pais, A. (2013). A unidade didática como instrumento e elemento integrador de desenvolvimento da competência leitora. In F. Azevedo e M. G. Sardinha (Coord.), *Didática e Práticas. A língua e a educação literária* (pp.65-86). Lisboa: Lidel.

- Pereira, I. (2009). Literacia crítica: conceções teóricas e práticas pedagógicas nos níveis iniciais de escolaridade. In F. Azevedo e M. G. Sardinha (Coord.), *Modelos e Práticas em Literacia* (pp.17-34). Lisboa: Lidel.
- Ribeiro, O. (1994). *Opúsculos Geográficos. V Volume: temas urbanos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Roig-Rechou, B.-A. (2010). Educação literária e cânone literário escolar. *Letras de Hoje*, 45(3), 75-79.
- Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J., & Wigfield, A. (2012). Dimensions of Reading Motivation and Their Relation to Reading Behavior and Competence. *Reading Research Quarterly*, 47(4), 427-463. doi: 10.1002/rrq.030
- Tavares, C. (2007). *Didáctica do português língua não materna no ensino básico*. Porto: Porto Editora.
- Villanueva Roa, J. de D. (2016). Didática da literatura a partir da prática. In F. Azevedo e A. Balça (Eds.), *Leitura e Educação Literária* (pp. 75-86). Lisboa: Pactor.
- Yopp, R. e Yopp, H. (2006). *Literature Based Reading Activities*. Boston: Pearson.