



UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR

Artes e Letras

Contos Tradicionais e Tecnologias Digitais – Proposta para o contexto pedagógico em Angola

Paulo Sachinganguela Mulele

Dissertação para obtenção do grau de Mestre em
Estudos Lusófonos
(2º ciclo de estudos)

Orientadora: Prof. Doutora Maria da Graça Guilherme Almeida Sardinha

Covilhã, junho de 2018

Pensamento

Fronteiras se modificam, dinastias se apagam, governos desaparecem, mas os contos, os mitos e as lendas permanecem, pois não se identificam com o irreal, como estaríamos propensos a pensar, pelo contrário, ensinam-nos o que há de mais autêntico: o símbolo. Demonstram-nos os valores do passado não são obsoletos; que o património espiritual herdado dos nossos antepassados pode ser transformado numa atualidade vivaz.

Cultura oral ligada ao ambiente sagrado ou ao ambiente profano, fielmente divulgada pelos inovadores, reflete a alma do povo que os criou.

Charles Apovian

Dedicatória

Às minhas quatro mulheres: Laura, Beatriz, Tagilde e Chelsea!

Agradecimentos

Tudo aquilo que as pessoas fazem por nós para o nosso bem, mormente, para o nosso crescimento, de um modo geral, por mais ténue que seja, a cultura bantu recomenda agradecer sempre.

Assim, os meus agradecimentos são dirigidos a Deus pelo dom da vida e por nos cuidar até aqui;

Aos meus pais (Cipriano Mulele e Laura Baca), por tudo;

Ao Prof. Dr. Mário Rodrigues;

Ao Prof. Dr. Inácio Valentim;

À Universidade da Beira Interior, pela oportunidade;

À professora Doutora Maria da Graça Sardinha, pelos calorosos debates e atenção prestada ao longo da feitura da dissertação e o exemplo de orientadora que nos transmitiu;

À eterna namorada Beatriz Caquinda Mulele, pelo apoio, carinho, força e presença;

Ao Matias Joaquim Tchivela, grande camarada!

Aos meus irmãos;

À turma dos Estudos Lusófonos;

Aos meus kotas de luta: Alcides Vapor e Eliseu Chipaco, pelos momentos de calorosos debates de variados temas...

E a todos quanto se dignaram contribuir, mesmo sem ter a consciência de tal, para que a presente etapa formativa, apesar das dificuldades, corresse da melhor forma possível.

O meu muitíssimo obrigado e um bem-haja a todos!

Resumo

Os contos, ao serem fixados por meio da escrita, ganharam contornos pedagógicos significativos e, inseridos no contexto das tecnologias digitais, não só se revitalizam, como contribuem no campo do ensino das línguas, quer seja para a sua aprendizagem, quer para o aperfeiçoamento de uma língua. As Tecnologias de Informação e Comunicação na hodiernidade têm-se apresentado como um verdadeiro instrumento para o ensino-aprendizagem das línguas, podendo tornar as lições mais fáceis, modernas, divertidas e mais profícuas. Trata-se de uma investigação assente nas potencialidades dos contos, desde o modelo oral ao escrito e suas implicações no ensino, pois as possibilidades pedagógicas que as aplicações da Web 2.0; Facebook, Podcast, PowerPoint e Youtube oferecem, para potenciar o ensino da língua portuguesa, são inúmeras. Tendo em conta o ponto de partida que se subordina ao ensino-aprendizagem da língua portuguesa por meio do conto, usando as tecnologias digitais, de forma a torná-lo moderno, o presente trabalho investiga sobre os contos e as potencialidades de algumas das muitas ferramentas existentes disponibilizadas pela Web. 2.0. Assim, apresentamos uma proposta assente nas novas tecnologias, bem como em modelos pedagógicos que vão desde a sequência didática, à pré-leitura, leitura e pós leitura defendidos no modelo de leitura baseado na literatura.

Palavras-chave: Conto tradicional, tecnologias digitais, ensino-aprendizagem.

Abstract

Folk Tales, after they were written, have acquired significant pedagogical meanings. When inserted on digital technologies, they have not only revitalized, but contribute to the language teaching field, either for learning a new language or to improve knowledge. Information and Communication Technologies have become an important tool for teaching-learning languages; making lessons easier, more dynamic; fun and fruitful. This study investigates the Tales' potential, from oral to written forms, and its implications to teaching; Web 2.0 applications, Facebook, Podcast, PowerPoint and YouTube countless pedagogical possibilities and what they offer to increase Portuguese teaching effectiveness. Taking in consideration that the starting point is tied to the teaching-learning process of the Portuguese Language through the use of tales, using digital technologies, in a way to make it modern, this work investigates Tales potentialities and some of the many tools available at Web 2.0. Thus, we present a proposal founded on new technologies, also in pedagogical models that go from the didactic sequence, pre- reading, reading and after reading models of reading based on literature.

Key words: Traditional tale, Digital technologies, teaching-learning.

Índice

Pensamento	ii
Dedicatória.....	iii
Agradecimentos	iv
Resumo	v
Abstract	vi
Índice	vii
Lista de figuras.....	ix
Lista de Acrónimos	x
INTRODUÇÃO.....	11
Primeiro capítulo – Do conto oral ao conto escrito	13
1.1. O conto	13
1.2. A origem e conceito do conto.....	14
1.3. A função do Conto	20
1.4. Tipos de Contos.....	24
1.5. O Conto: Realidade angolana	25
1.6. O conto e o ensino do português	27
Segundo capítulo – A utilização das tecnologias de informação e comunicação (TIC) na sala de aula.....	29
2.1. Enquadramento evolutivo das TIC no ensino	29
2.2. O papel do professor na utilização das TIC.....	33
2.3. A Web e a sua integração no âmbito escolar.....	36
2.4. Caracterização e apresentação das ferramentas da Web 2.0 aplicáveis na aula de Língua Portuguesa	40
2.4.1. Facebook	42
2.4.1.1. O uso do Facebook na prática pedagógica.....	43
2.4.2. PowerPoint	46
2.4.3. Podcast	46
2.4.3. O Youtube.....	48
2.4.3.1. Possibilidades Pedagógicas para o uso do youtube na sala de aula	49
Terceiro capítulo – Proposta Pedagógica	51
3.1. O conto: Subsídios para a sua promoção e compreensão	51
3.2. O Conto	54
3.1.1. Sinopse do conto intitulado “O Leão e o Chacal” de Lígia Guterres	55
3.2. Razões da escolha - Significado	56
3.3. Objetivos	58
3.4. Unidade Didática	58
3.4.1. Motivação inicial/pré-leitura.....	59
3.4.2. Exploração do conto (durante a leitura)	60

3.4.3. Pós-leitura	61
3.5. Público alvo	62
3.6. Tecnologia educativa a usar	63
3.7. Considerações acerca da proposta	64
Considerações finais.....	65
Referências bibliográficas	67
Sítios eletrónicos.....	71
Anexo I – Programa de Língua Portuguesa do primeiro Ciclo do Ensino Secundário	73

Lista de figuras

Figura 1: primeiro computador.....	37
Figura 2: Diferença entre a Web 1.0 e a Web 2.0	38
Figura 3: Logótipo do software Facebook.	43
Figura 4: logótipo do software PowerPoint.	46
Figura 5: interface do youtube	49

Lista de Acrónimos

TIC- Tecnologias de Informação e Comunicação

IMAVE- Instituto de Meios Audiovisuais no Ensino

CPTV- Ciclo Preparatório TV

ITE- Instituto de Tecnologia Educativa

TE- Tecnologia Educativa

CRSE- Comissão de Reforma do Sistema Educativo

PRODEP- Programa de Desenvolvimento Educativo Para Portugal

SI- Sociedade de Informação

CNTI- Comissão Nacional de Tecnologias de Informação

PASI- Plano de Ação para a Sociedade da Informação

PNSI- Plano Nacional para a Sociedade da Informação

REMA- Rede de Mediatecas de Angola

WWW- Word Wide Web

INTRODUÇÃO

O conto esteve sempre, ao longo dos anos, presente na vida das comunidades. Conforme as regiões, foi tendo várias funções, mantendo sempre a função primordial, que é a que prima pela transmissão de testemunhos de geração em geração, até que (re)descoberto e passado para a escrita ganhou outros contornos pedagógicos, principalmente, no campo do ensino das línguas e da aquisição dos hábitos de leitura e escrita. O conto, além de ser um meio de transmissão de cultura, intrínseco a uma determinada sociedade ou país, é igualmente, fonte de enriquecimento lexical, de aquisição de novas formas frásicas e aperfeiçoamento de uma língua materna ou segunda, bem como um processo cultural de enraizamento a uma cultura comum.

Ora, as tecnologias digitais, na modernidade, estão presentes na vida das pessoas de tal sorte que passaram a ter presença considerável em todas as esferas e, por conseguinte, significativa em quase tudo o que envolva a comunicação e não só, sendo que merece a atenção dos profissionais, de um modo geral. Assim, o facto de as novas tecnologias se mostrarem como novas potencialidades para o ensino - aprendizagem, os profissionais da educação, de um modo geral, e particularmente os que estão ligados à área do ensino das línguas e principalmente da língua portuguesa, não deveriam estar alheios a esta realidade digital presente em tudo e em todos. Mas, o uso das mesmas não está, por vezes, muito presente na vida da escola que, por razões de urgência utilitária, há necessidade de os professores aglutinarem os instrumentos que as tecnologias digitais nos oferecem aos instrumentos usuais para a transmissão de conhecimentos, de modo que, se aprimore e se torne mais atrativo o ensino da língua portuguesa por meio do conto tradicional¹. Deste modo, abre-se um quadro realmente atrativo para vigorar a necessidade da permanência da tradição oral na escola, por meio do suporte revitalizador e extraordinário da tecnologia digital.

Nesse sentido, por vivermos numa sociedade do século XXI, onde há cada vez mais o uso das tecnologias de informação e comunicação, sendo a escola, por vocação, a instituição para a formação do homem e torná-lo útil à sociedade, não pode ignorar o que se passa na sociedade e, sobretudo, no que tange ao dia - dia dos que a frequentam fora da sala de aula (nativos digitais), de modo a incorporar e fazer o bom uso das mesmas no âmbito escolar e, deste modo, utilizá-las além do propósito para que foram concebidas. É, nesse âmbito, que nos propomos refletir em jeito de investigação sobre os Contos Tradicionais e Tecnologias Digitais com a apresentação de uma Proposta para o contexto pedagógico em Angolano.

Sendo assim, os objetivos que nos propomos alcançar são os seguintes:

- contribuir para o ensino-aprendizagem da língua portuguesa por meio do conto, usando as tecnologias digitais, de forma a modernizá-lo.

¹ Falamos, obviamente, da realidade angolana, uma vez que, sendo em Portugal, onde residimos e estudamos atualmente, este aspeto apelativo à presença das novas tecnologias na escola assume outros contornos.

- compreender a importância do conto na vida da sociedade e o papel que desempenha na aprendizagem da língua;
- Explorar as potencialidades que as ferramentas da Web 2.0 apresentam no contexto de ensino-aprendizagem;
- Apresentar em jeito de proposta pedagógica um programa de ensino da língua por meio do conto tradicional usando as TIC.

Tendo em conta os objetivos elencados anteriormente, o presente trabalho de investigação está estruturado em três partes.

Na primeira parte, que compreende o primeiro capítulo, fez-se uma investigação sobre o conto e as suas diferentes etapas, que vão do oral ao escrito e as funções que os mesmos foram tendo; os tipos e formas com especial realce para a tipologia do conto angolano e a função que o mesmo tem nessa sociedade, sendo que, dos vários tipos de contos investigados e analisados se primou por aquele que mais se compatibiliza com os objetivos da escola, no contexto de sala de aula de português, quer seja como língua materna, tanto seja língua segunda.

A segunda parte, prende-se com as fases da implementação das TIC na escola e a investigação das potencialidades pedagógicas de algumas ferramentas da Web 2.0 (Facebook, Podcast, Youtube e PowerPoint) para o uso das mesmas, no âmbito da práxis, bem como da proposta feita na terceira parte, onde se procedeu a uma sumária apresentação das diversas técnicas de leitura de um conto cujo título é o Leão e o Chacal. Este conto tem origem na tribo Cuanhama, retratando as relações entre dois animais, o leão e o chacal, as quais são pautadas pelo reconhecimento da existência de uma hierarquia e as respetivas atividades. Depois da leitura e interpretação do mesmo, usando as tecnologias exploradas/investigadas para o desenvolvimento das competências comunicativas e sócio - culturais, na aula de português, procedemos às considerações finais.

Para a concretização do presente trabalho de investigação e para que se fizesse face ao cumprimento dos objetivos do mesmo, das várias tipologias de pesquisas existentes, optou-se pelo tipo de pesquisa bibliográfica, por ser a mais adequada para a concretização da abordagem do tema.

Primeiro capítulo – Do conto oral ao conto escrito

1.1. O conto

Os seres humanos desde sempre se preocuparam em transmitir, de geração em geração, os modos de vida característicos, considerados positivos e recomendáveis, aos mais novos. A transmissão dos valores, consubstanciados na forma de ser, na identidade de um povo, tem como condutor vários instrumentos. De entre estes, o conto configurava-se e, continua a configurar-se como predileto, seja para fins didáticos, lúdicos, morais ou práticos. Desempenhou, como continua a desempenhar um papel importante na passagem de valores, dos mais experientes para os menos experientes.

A necessidade de o homem contar as histórias, sobretudo recorrendo ao conto maravilhoso, conforme veremos mais adiante, transmitia-se por meio da oralidade, da transmissão de boca em boca, sofrendo as alterações normais de quem moldava as histórias do seu próprio eu e ao seu meio social e cultural, porque como dita o povo “quem conta um conto acrescenta-lhe um ponto”. Segundo Ana e Oliveira, “foi através da “literatura” oral que os nossos antepassados e nós, enquanto crianças, subemos da nossa história, da nossa cultura, dos nossos valores e crenças, da nossa maneira de perceber o mundo e de nos integrarmos na nossa comunidade.”²

De um modo geral, vemos nos contos tradicionais ou populares uma das primeiras preocupações, que é a de fazer a criança, o jovem e o adulto mergulhar, de novo, numa cultura esquecida e perdida, ou ainda abafada pelas novas formas de transmissão de conhecimentos, que podem igualmente ser usados para a eternização dos mesmos. Deste modo, estamos de acordo com a posição de George Jean segundo a qual “os contos de outrora ainda nos podem abrir as portas de um outro futuro”³. Está-se diante de uma sociedade na qual, mercê da vida mediatizada de uma quantidade de fatores culturais e sociológicos, se assiste à morte acelerada dos contadores tradicionais ou populares e os privados como os avós e tios, que fizeram parte da primeira socialização de quase todos nós. Assiste-se a uma passagem de funções e da salvaguarda dos contos populares e, por conseguinte, da memória de um povo, onde se distinguem os contadores populares. Estes são muitas vezes iletrados para a escola, para a criança, para os educadores, pois ainda segundo Jean, “os professores tornam-se ou deveriam tornar-se os guardiões do tempo, os contadores de histórias de hoje”⁴.

² Ana Cristina Ribeiro, Ana Paula Oliveira, Como abordar o conto tradicional, Porto, Areal Editores, s/d, p. 10.

³ Prefácio ao livro de Maria Emília Traça, O fio da memória, do conto popular ao conto para as crianças, Porto, Porto Editora; 1992.

⁴ *Idem*.

Ademais, nós achamos que devem e podem tornar-se não só guardiões da história de hoje, bem como as de ontem, por meio das quais conhecemos, imaginamos o mundo e recebemos, por meio destes, os modos de estar e ser no mundo que nos rodeia.

1.2. A origem e conceito do conto

Os contos, de uma maneira geral, são considerados verdadeiros aliados para a passagem de experiências há muito vividas, com fins diversos e, na maioria das vezes instrutivos. Qual é a origem do conto? É uma pergunta á qual diferentes teóricos se têm ocupado na procura de respostas.

Segundo Coelho, "os contos surgiram há muitos anos, através da tradição oral, mas a sua valorização concretizou-se há alguns séculos atrás, quando os contos passaram a ser contados para as crianças de maneira lúdica e nesse sentido, os contos encantam e cativam crianças e adultos até ao dia de hoje"⁵. A posição de Coelho é convergente com a de Oliveira, para quem, a determinação da origem dos mesmos se torna algo difícil por "serem narrativas muito antigas. No começo, não se destinavam às crianças, eram mitos difundidos por hindus, persas, gregos e judeus. Essas primeiras histórias eram caracterizadas como mitos, por transmitirem expressões narrativas entre o homem e a natureza"⁶. O conto esteve sempre ao serviço do homem, em várias circunstâncias por meio da transmissão oral, por serem uma constante na história da humanidade.

O conto, segundo garante André Jolles, só adotou "verdadeiramente o sentido de forma literária determinada no momento em que os Irmãos Grimm deram à uma coletânea de narrativas o título de *Kinder-und Hausmarchen*"⁷, sendo este o trabalho que reuniu todos os contos que até então existiam. Não obstante a afirmação de Jolles, para os autores citados por este, "as verdadeiras coletâneas de contos começaram no final do século XVII com Charles Perrault"⁸. A recolha e a posterior publicação de Charles Perrault foi a primeira, sendo depois publicada a obra dos Irmãos Grimm. Assim, observa-se uma razão mais do que suficiente para a reflexão de Santos quando afirma que a origem dos contos de fada tem uma grande ligação com o Perrault e os Irmãos Grimm, cujos contos são conhecidos como "os contos dos Irmãos Grimm".

Nessa ótica, pode dizer-se que a literatura infantil e juvenil teve início na Europa e que os pioneiros e difusores por um lado, temos o francês Charles Perrault, ao reunir num livro as histórias narradas pelas populações francesas de Ancié Regimé; por outro, os Irmãos Grimm aos que nos referiremos mais adiante. A decisão tomada por Perrault consistia na

⁵ Coelho, N. N. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. 1 ed. São Paulo: Moderna, 2000, s/p.

⁶ OLIVEIRA, P. S. T. de. A construção dos contos de fadas no processo de aprendizagem das crianças, 2010, p.62. Trabalho de Conclusão de Curso - UNEB, Salvador, 2010. Disponível em: <<http://www.uneb.br/salvador/dedc/files/2011/05/Monografia-PATRICIA-SUELI-TELESDE-OLIVEIRA.pdf>>. Acesso em: 03.12.2017.

⁷ Cf. André Jolles, 1976, p.181.

⁸ *Idem*.

coleta de histórias que eram contadas de boca em boca, sendo que o contista não criou a narrativa dos seus sonhos, somente foram adaptados aos objetivos da corte francesa do rei Luís XIV.

Segundo Isabela e Alessandra:

Ao documentar esses contos, o autor, arquiteto da corte, poeta e admirador do gênero, realizou um trabalho de adaptação de maneira a introduzir essas narrativas a inteligência da corte. Perrault ao fazer alguns retoques nos contos originais suprimiu questões referentes à violência e à sexualidade fazendo com que as histórias sejam aceites diante da população erudita. Podemos citar o conto do chapéu vermelho, em que a versão recolhida por Perrault, difere da versão recolhida por nós.⁹

Deste modo, está mais do que claro, que alguns contos foram reestruturados de modo a agradar ao público, aos nobres, para quem, os contos com temas de sexualidade e violência não interessavam. Neste sentido, Perrault passa a ser o primeiro a reestruturar os contos para melhor serem aceites socialmente. As histórias provenientes de uma baixa cultura, devido às mudanças a que foram submetidas, tornaram-se agradáveis para os nobres e apreciadas igualmente pelas crianças, porque se apresentavam com narrativas simples e sensíveis. A importância dos contos orais ganha relevo pelo contributo que dá para o crescimento intelectual, afetivo, das crianças, favorecendo a integração dos mesmos no seu imaginário. Daí a expansão do conto, Segundo Coelho:

Vulgarmente, tais histórias circulam na França (e daí para os demais países) como “contos de fada”, rótulo que os franceses usam até hoje, para indicar “contos maravilhosos” em geral. Nessa coletânea a metade não apresenta fadas. São “apenas contos maravilhosos” por existirem num espaço “maravilhoso”, isto é, fora da realidade concreta. É o caso do “Chapeuzinho Vermelho”, “O Barba Azul”, “O Gato de Botas” e “O Pequeno Polegar”¹⁰.

Verifica-se que a intenção de Perrault não se limita apenas à diversão da população, de um modo geral, mas a de moralizar e instruir as pessoas por meio do conto, ainda que, no princípio se destinasse ao adulto e posteriormente à criança. Ainda assim, temos, por outro lado, os Irmãos Grimm, alemães que depois da publicação “A Mãe Gansa” surge as obras, conjunto de textos que buscavam outrossim o mundo maravilhoso de fantasias, mas com alguma diferença. Enquanto aqueles se destinavam a leitura na corte, as obras dos Irmãos Grimm tinham como escopo preservar todo o património oral do povo alemão, reunidos numa só obra. Se tivermos em atenção o aforismo segundo o qual “as palavras voam e a escrita permanece,” notamos que a preocupação dos Irmãos é de registar e preservar a memória coletiva. Assim, procuravam através das lendas, a história da tradição oral, resguardar e reafirmar as origens da realidade histórica do povo alemão.

⁹ Isabela Mendes Falconi, Alessandra Corrêa Farago, Contos de fadas: Origem e contribuições para o desenvolvimento da criança, 2012, p.5, disponível em: <http://www.facsaoaque.br/novo/publicacoes/pdf>.

¹⁰ *Idem*, p.90.

Alberti afirma que no século XIX, na Alemanha, os irmãos Jacob e Wilhelm Grimm recolhiam acervos de histórias folclóricas, para a produção dos seus contos. A necessidade da coletânea das histórias folclóricas prendera-se com a preocupação que ambos tiveram em fazer o levantamento linguístico nas fontes, tendo como objetivo a recolha de elementos linguísticos para a fundamentação do estudo da língua alemã, procurando registar as palavras pronunciadas no contexto linguístico dos contos relatados.

Neste sentido, Coelho certifica que:

Em meio à imensa massa de textos que lhes servia para os estudos linguísticos, Os Grimm foram descobrindo um fantástico acervo de narrativas maravilhosas que, selecionadas entre as centenas registadas pela memória do povo, acabaram por formar a coletânea que é hoje conhecida como Literatura Clássica Infantil.

Os Irmãos registaram por escrito os contos transmitidos pela tradição oral. Deste trabalho, surgiram várias publicações que vão desde o livro Contos da criança e do lar que continha, entre outros como A Bela Adormecida no Bosque, Cinderela, O Gato de Botas. Outrossim, foram registadas outras histórias como A Branca de Neve e os Sete Anões, entre outras. Ainda segundo Isabela e Cassandra:

Jacob e Wilhelm realizaram importantes pesquisas na tradição popular, deixando um acervo riquíssimo de histórias, lendas e fábulas. Através da gramática germânica, Os Irmãos tinham como objetivo estabelecer algo comparado aos mitos já bastantes divulgados.¹¹

Para fazer face a esta problemática, os Irmãos Grimm percorreram a Alemanha em busca de narrativas populares que recolhiam de pessoas humildes, muitas vezes, analfabetas, tais como: comadres que habitam a mesma aldeia, velhos camponeses, barqueiros, músicos e cantores. Tudo isto, como dissemos anteriormente, acontecia nos primeiros anos do século XIX, quando os velhos costumes pouco tinham mudado.

A primeira coletânea de contos infantis foi publicada no século XVII, em França durante o faustoso reinado de Dom Luís XIV, onde tais contos nasceram para interagir com os adultos. As nações começaram a preocupar-se com o estudo da literatura folclórica durante o século XIX, destacando-se Charles Perrault com o livro intitulado Contos da mãe Gansa, publicado em 1697, conforme Isabela e Cassandra¹².

Assim, Segundo Maria Traça, observa-se o seguinte enquadramento:

Indo-europeia defendida pelos Irmãos Grimm, desenvolvida por Max Muller, aplicada por Hyacinthe aos contos de Perrault, a teoria indianista criada por Theodor Benfey segundo a qual todos os contos provinham da Índia, a teoria etnográfica que teve em Andrew Lang um empenhadíssimo defensor, a teoria ritualista retomada e sistematizada por Pierre Saintyves, a teoria marxista

¹¹ *Idem*, p.8.

¹² *Idem*, p.6.

apresentada por Vladimir Propp que considera o conto maravilhoso como uma superestrutura.¹³⁷

Importa lembrar que, a teorização que Traça defende, refere-se ao conto, enquanto literário ou escrito, pese embora este esteja presente onde há passagem de testemunho por meio de várias tipologias, de uma geração para outra; o conto está presente onde existem comunidades. Maria Pires afirma que contar e ouvir histórias é uma das muitas atividades humanas mais antigas de que se tem conhecimento e, que, inicialmente, a atividade de contar histórias não era unicamente dirigida para as crianças, como temos vindo a elucidar:

Durante muito tempo as crianças foram consideradas adultos em miniaturas ou imperfeitos que teriam, portanto, os mesmos interesses e as mesmas reações que os mais velhos, não havendo por isso necessidade de distinguir entre os que se destinava uns e a outros. Este é certo o motivo pelo qual, quando se começa a estudar a literatura infantil, se verifica a mesma evolução cronológica e sofreu a influência dos grandes movimentos literários e das mudanças sociais que afetaram a literatura em geral.¹⁴

Daí a afirmação de Parafita fazer sentido, quando afirma, e de acordo com leituras feitas, também nós concordamos que, a origem do conto, enquanto atividade é transmitida através da oralidade, perdeu-se no tempo e diz mais” ninguém é dono e senhor dos contos populares. Por isso, cada povo e cada geração contam-nos à sua maneira, às vezes corrigindo e acrescentando um ou outro pormenor no enredo”¹⁵. Daí o provérbio: “Quem conta um conto, acrescenta-lhe um ponto”.

Por essa razão, os contos que conhecemos hoje diferenciam-se daqueles que durante milhares de anos foram transmitidos de geração e geração, devido à passagem do tempo, ou à afixação na escrita, como vemos pelas recolhas feitas, com destaque para a segunda metade do século XIX, que obrigou à sua reelaboração, isto é, a modificações. Nesta ótica Propp diz que os contos são geradores de outros contos.

A preocupação de se encontrar uma definição perfeita e explícita que cubra a forma de narrativa a que nos acostumámos a designar por conto, mormente o conto popular tradicional, tem motivado estudos por parte de inúmeros estudiosos, pelo que, no que tange ao conto em geral, há mais do que uma interpretação. Por exemplo:

Ana Bárbara Martins Janela¹⁶ Apoiando-se numa definição dicionarista, salienta que, o conto é-nos apresentado como uma narrativa breve e concisa, contendo um conflito, uma única ação, unidade de tempo e o número restrito de personagens, podendo, ainda, definir um relato intencionalmente falso e enganoso.

Não obstante ao que Janela nos apresenta, uma outra definição complementar é nos mostrada pelo Alexandre Parafita, para quem o conto tradicional, também conhecido, como

¹³ Maria Emília Traça, *O Fio da Memória - do Conto Popular ao Conto para Crianças*, Porto, Porto Editora, 1998, p.17.

¹⁴ Maria Laura Bettencourt Pires, *História da Literatura Infantil Portuguesa*, Lisboa, Veja, 1981, p. 28.

¹⁵ Alexandre Parafita “Histórias de arte e manhas”, Texto Editores, Lisboa, 2005, p. 30.

¹⁶ Ana Bárbara Martins Janela, *Influência do conto infantil na formação de leitores*, UBI, Covilhã, 2017, p. 4.

conto popular, é um texto narrativo, geralmente curto, criado e enriquecido pela imaginação popular e que procura deleitar, entreter ou educar o ouvinte.¹⁷ Assim, podemos acrescentar o leitor dada a nova dimensão que o conto ganhou, se olharmos para o trabalho empreendido pelos Irmãos Grimm e outros. Não se trata apenas do ouvinte, mas igualmente do leitor.

Para Júlio Casares há três aceções da palavra conto, que Júlio utiliza no seu estudo sobre Poe: 1. Relato de um acontecimento; 2. Narração oral ou escrita de um acontecimento falso; 3. Fábula que se conta às crianças para divertilas. Todas apresentam um ponto comum: são modos de contar alguma coisa e, enquanto tais, são todas narrativas. Pois, " toda narrativa consiste em discurso integrado numa sucessão de acontecimentos de interesse humano na unidade de uma mesma ação."¹⁸

Tal como os autores anteriores, também Nelly Novaes Coelho, sobre o conto em geral, afirma o seguinte:

Do lat. *Comentum, in.* (invenção, ficção, plano, projeto), ligado ao verbo *contueor, eris* (olhar atentamente para, contemplar, ver, divisar). Narração oral ou escrita (verdadeira ou fabulosa); obra literária de ficção, narração sintética monocrónica de um facto da vida. Podemos afirmar que o contar é tão antigo quanto a vida em comunidade, pois é inerente à natureza humana, o falar, a necessidade de comunicarmos ao outro o que sentimos, descobrimos, queremos, desejamos, etc. Como o é também a curiosidade de ouvir, conhecer, sabermos dos outros. E cada qual contando e ouvindo de acordo com a sua imaginação, fantasia, temperamento. Fácil é imaginarmos que, em tempos primitivos, foi das diferenças de temperamento ou fantasias dos que falavam, que foram surgindo aqueles que fabulavam. Isto é, dos "contadores", aqueles que (por particular magia da voz ou da imaginação) fabulavam os factos ou acontecimentos e davam-lhes uma forma-de-dizer sedutora que seus ouvintes passavam a repetir e que se transformava na versão dominante, no conto que, de geração em geração, era narrado e transformado em detalhes ou variantes, pois como diz o ditado: " Quem conta um conto, aumenta um ponto" [...]¹⁹

Ainda sobre o conto, no campo da origem e o modo como o mesmo passou da oralidade para o escrito, Nelly Novaes Coelho, citando Juan Valera, diz:

Juan Valera (1824-1905), notável escritor e erudito humanista espanhol, analisando a omnipresença do conto na tradição de todos os povos da antiguidade (mesmo naqueles que desconhecem poesia épica, filosofia ou legislação), justifica o fenómeno como resultante da necessidade humana de conhecer e de comunicar-se: (O pouco comum (e difícil) que era a comunicação dos homens de uma região com outras; as vagas notícias sobre geografia e o perigo das peregrinações por mar e por terra, deram origem a multidões de histórias, que se transformaram em contos ou novelas. Gigantes enormes e desconhecidos, ogros que viviam de carne humana. Pigmeus que combatiam contra gruas, entes fantásticos, ciclopes de um só olho, faunos e satíricos e centauros; republicas e reinos que não se sabe onde se localizam ou que afundaram no seio dos mares, tudo isto foi aparecendo e dando assunto a mil narrativas orais, muitas das quais foram escritas depois e criaram a tradição dos contos" (apud Sainz Robles). [...])

¹⁷ Alexandre Parafita, *A comunicação e a literatura popular*, Lisboa, Plátano, 1999, p. 47.

¹⁸ Nádia Battella Gotlib, *Teoria do conto*, São Paulo, Ática, 2002, p. 11.

¹⁹ Coelho, Nelly Novaes, s.v. "Conto", *E- Dicionário de Termos Literários*, coord. de Carlos Cedia, ISBN: 989- 20-0088-9, <http://www.fcsh.unl.pt/edtl> (acesso: 23-01-2018).

Nota-se aqui que, a definição do conto mostra um terreno fértil de controvérsias entre os estudiosos, desde sempre, sobretudo na questão que se prende com o conteúdo, se é real ou fictício. O certo é que os contos estão presentes em todas as culturas, desde há muitos séculos.

André Jolles, a esse respeito, afirma que o conto é uma “forma simples”, quer isto dizer, é uma forma que perdura através dos tempos, recontada por vários, sem perder a sua forma e opoñdo-se, obviamente, à “forma artística”, elaborada por um autor, única e impossível de ser recontada sem que perca a sua particularidade. Em concordância com Jolles Júlio Cortazar²⁰, na perspectiva de encontrar uma definição que se adeque a este género literário, de certa forma reforçando a oposição teórica existente, estabelecida por aquele entre a “forma simples” (conto popular tradicional) e a “forma artística” (conto literário ou de autor) diz que a função do conto é justamente quebrar os seus próprios limites, para ir além da pequena história que narra.

Se bem que, explicitando a diferença entre o conto popular tradicional e conto literário ou conto do autor, é uma diferença cujas balizas não são bem definidas, pois o conto de tradição oral, também é um relato artístico. Segundo o que afirmam Rafael Beltrán e Marta Haro:

[...] por tanto, es el cuento folclórico verdaderamente um relato artístico, que merece estúdios académcos como cualquier género literário? Por supuesto sí. Aunque sera transmitido en muchas acasiones por personas sin conocimientos letrados, sin técnicas de «escritura»? Naturalmente. La oralidad tiene su especificidad artística. El arte es técnica y el arte de la narración és técnica narrativa, que se podrá dar o bien en la oralidad, o bien en la escritura, o bien en ambas. Así, el cuento folclórico representará de manera artística (técnica y, en esse sentido artificiosamente) pulsiones y deseos del vivir humano, en los inmensos espacios contingentes que se abrem en esa galáxia que media entre la realidad y la fantasia [...] ²¹

Ao conto, via de regra, associa-se-lhe a noção de narrativa de pequena extensão. Edgar Allan Poe²² assevera que “o conto é uma narração curta em prosa”, uma forma narrativa de menor extensão. A aceção foi aproveitada no termo inglês para o conto propagado nos Estados Unidos da América, a partir da segunda metade do século XIX. *Short story* (história curta).

²⁰ Gotlib, Nádía Batella, “Uma forma simples” (A.Jolles) in *Teoria do Conto*, <http://Sabotagem.revolt.org/node/58>.> (acesso: 24-01-2018).

²¹ Rafael Bertrán e Marta Haro Cortés, eds, *El cuento folclórico en la literatura y tradición oral*, Universitat de València, 2006, p.12.

²² Duclós, Miguel “O conto: Dificuldades de definição do género e abordagem de alguns teóricos” http://consciencia.org/sobre_conto.shtml (acesso: 31-01-2018).

1.3. A função do Conto

Tal como a origem, a definição do conto tem merecido calorosos debates entre estudiosos de várias áreas do saber e a consequente distinção entre o conto popular/tradicional e de conto literário; as funções do conto têm sido, de igual modo, fruto de controvérsias de vários estudiosos. De entre estes, Charles Apovian sobre as funções dos contos e os mitos e lendas diz:

Fronteiras se modificam, dinastias se apagam, governos desaparecem, mas os contos, os mitos e as lendas permanecem, pois não se identificam com o irreal, como estaríamos propensos a pensar, pelo contrário, ensinam-nos o que há de mais autêntico: o símbolo. Demonstram-nos os valores do passado não são obsoletos; que o património espiritual herdado dos nossos antepassados pode ser transformado numa atualidade vivaz. Cultura oral ligada ao ambiente sagrado ou ao ambiente profano, fielmente divulgada pelos inovadores, reflete a alma do povo que os criou.²³

De igual modo, Bettelheim relativamente às funções do conto, sobretudo o conto de fadas no introito ao seu labor, cujo título é *Psicanálise dos contos de Fadas*, afirma que:

Ao longo de séculos (senão milénios) contados e recontados, os contos de fadas foram-se refinando cada vez mais e acabaram por transmitir, ao mesmo tempo, significações manifestas e latentes - dirigindo-se simultaneamente a todos os níveis da personalidade humana e comunicando de uma forma que chega ao espírito inculto da criança, assim como ao do adulto sofisticado. Aplicando o modelo psicanalítico da personalidade humana, os contos de fadas são portadores de mensagens importantes para o psiquismo consciente, pré-consciente ou inconsciente, qualquer que seja o nível em que funcione. Lidando com problemas universais, especialmente com os que preocupam o espírito da criança, as histórias falam ao seu ego nascente, encorajando o seu desenvolvimento, enquanto, ao mesmo tempo, aliviam tensões pré-conscientes ou inconscientes.²⁴

É visível e verificável a característica adjacente aos contos, o cultivo de emoções, de crenças nos seres humanos de um modo particular e nas comunidades em que se inserem. As nossas ações dependem das emoções negativas ou positivas que tomam conta de nós nos vários momentos da nossa vida²⁵. Além disso, na ótica de Abramovici:

É ouvindo histórias que se pode sentir, também emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade, e tantas outras mais, e viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve.²⁶

²³ Charles Apovian, <http://www.armenia.Brasil.nom.br/contos.htm>. (acesso: 31-01-2018).

²⁴ Bruno Bettelheim, *Psicanálise dos contos de Fadas*, Venda Nova, Bertrand Editora, 6ª edição 1998, pp. 12-13.

²⁵ António Damásio, *A Estranha ordem das coisas, a vida, os sentimentos e as culturas humanas*, trad. Luís Oliveira Santos e de João Quina Edições, Lisboa, Temas e debates, 2017, p. 15.

²⁶ Fanny Abramovich, *Literatura Infantil, gostosuras e bobices*, Editora Spicione, São Paulo, 1989, p.17.

Não obstante ao que se disse, existem elementos comuns à grande maioria dos contos. Propp parte da análise da Ação dos protagonistas e considera que existem ações contínuas, que denomina funções. Tais funções podem ser praticadas por personagens diferentes e de diferentes maneiras.

Neste sentido, Propp diferencia 31 funções que são idênticas entre os vários contos. As primeiras sete constituem a parte inicial do conto, a intriga. Inicia-se quando o mal entra em ação, sendo as primeiras sete funções as seguintes: 1- Afastamento: este no dizer de Propp, ocorre normalmente porque um dos membros da família sai de casa, quer seja para ir trabalhar, ou para partir numa grande viagem ou para a guerra. A morte dos progenitores é vista como uma forma intensificada de afastamento. 2- Proibição: impõem-se ao herói uma proibição, tanto a proibição de falar quanto a de sair de casa, ou como a da torre no caso de Rapunzel. 3- Transgressão: O herói transgredir a proibição anterior. Esta transgressão pode acontecer sem o ponto anterior, como chegar atrasado a casa. 4- Interrogatório: o agressor tenta obter informações acerca das vítimas. 5- Informação: o antagonista consegue obter informação sobre as vítimas por meio direto ou indireto. 6- Armadilha: o antagonista tenta ludibriar a vítima para apoderar-se dela, ou dos seus bens geralmente agindo por meio da persuasão ou de meios mágicos. 7- Convivência: a vítima deixa-se enganar, ajudando assim o seu inimigo.

As funções restantes respeitam à ordem estabelecida e nem sempre estão presentes em todos os contos. São elas: 8- Dano: O inimigo faz mal à sua vítima ou a um dos membros da família deste; 9- Carência: um dos membros da família deseja ou necessita possuir algo; 10- Mediação: é divulgado o dano ou carência, o herói entra em ação; 11- Partida do herói o herói deixa a casa; 12- Provação: o herói passa uma prova, que o prepara para o recebimento de um objeto ou auxílio mágico; 13- Reação do herói: o herói reage às ações do doador; 14- Receção do meio mágico: o objeto mágico é posto à disposição do herói; 15- Transferência: o herói desloca-se até ao local onde está o que procura; 16- Combate: o herói e agressor confrontam-se; 17- Marca: o herói recebe uma marca; 18- Vitória: o agressor é vencido; 19- Reparação do dano ou carência: o objeto inicial roubado é recuperado ou o dono é vingado; 20- Regresso: o herói volta; 21- Perseguição: o herói é perseguido; 22- Salvamento: o herói é salvo da perseguição. 23- Chegada incógnita do herói: O herói chega incógnito à sua casa ou ao outro país; 24- Pretensões infundadas: um falso herói assume carácter de bom. 25- Tarefa difícil: é proposta ao herói uma tarefa de grande dificuldade; 26- Realização: a tarefa é cumprida; 27- Reconhecimento: O herói é reconhecido; 28- desmascaramento: o falso herói é desmascarado; 29- Transfiguração: o herói recebe uma nova aparência; 30- Punição: o antagonista é punido; 31- Casamento: o herói casa-se, sobe ao trono.

Importa sublinharmos que, em Morfologia do Conto, Propp elenca as funções do conto a partir, do comportamento das personagens e dos objetivos dos mesmos, de um modo geral.

De todos os modos, os contos servem para deleitar, preencher os espaços de lazer, entreter ou educar o ouvinte. Conforme afirma Traça, ao ouvir uma narrativa, o sujeito deixa-se seduzir pelo poder mágico das palavras. O conto foi e, é, pelo que tudo indica será

durante séculos, uma das maiores formas de entretenimento de todo o tipo de sociedade, tanto nas mais cultas e requintadas, bem como nas agrárias e em sociedades de transição mais lentas de industrialização e nas globalizadas²⁷. Por essa razão, através deles, os povos transmitem os seus saberes, os seus valores, as suas crenças, numa só palavra, a sua cultura. E mesmo os que não têm mensagens explícitas no seu conteúdo, estes continuam a valer pela capacidade que têm de criar uma boa relação entre aquele que fala e aquele que ouve. Neste sentido, o saber ouvir é, cada vez mais, uma qualidade que importa cultivar e fazer cultivar.²⁸

Com cada conto conseguimos expressar as verdades de cada momento e de cada objetivo no nosso no nosso caminho como seres humanos, ou o que acreditamos que possa sê-lo, porque o conto é ensinamento e escola. Na narração estão contidos os comportamentos que deves desejar, os comportamentos que tens de evitar, a forma de te comportares perante o previsto e o imprevisito, a conduta e os hábitos dos seres que vamos encontrando na nossa exploração do “orbe”, a procura da imortalidade e outras coisas mais.²⁹

Para além de Traça e outros autores que referimos, ao longo do trabalho, afirmam, diga-se também, que os contos são um meio facilitador em contextos de aprendizagem de línguas, na modernidade.

Contudo, de acordo com o que Cunha afirma, os contos, tal como as lendas, têm o condão de incutir nas crianças e nos adolescentes, de um ponto de vista geral, o gosto pela leitura e a criação de um senso crítico do mundo, bem como a abertura de novos horizontes:

Sabe-se, contudo, que os contos, quer sejam de cariz popular, fantástico ou maravilhoso, assim como as lendas têm o condão de possibilitar uma racionalização do imaginário para proveito de um mundo real mais benéfico para todos, quer a nível individual, quer social e o de incutir nas crianças o gosto pela leitura e o desenvolvimento da sua compreensão, para que, dessa forma, possam alcançar o conhecimento e tomar consciência do universo envolvente e do mundo.³⁰

Advém, sem sombra de dúvida, um inquestionável valor educacional dos contos, na medida em que através das narrativas dos mesmos são trabalhados fatores como: a formação do carácter; a construção do raciocínio lógico, tendo em conta as situações mais ou menos complexas propostas pelas histórias; o desenvolvimento da imaginação e da criatividade, pelo meio do maravilhoso e das fantasias. O aperfeiçoamento do sentido crítico, capaz de criar na criança, ou no adolescente as condições necessárias às escolhas, aos discernimentos e aos critérios de opinião.

Ainda assim, conforme Maria José Cunha, para além das benesses que os contos carregam, há que acrescentar, a possibilidade que os contos e lendas dão de descobrir outros

²⁷ Maria Emília Traça, *O fio da memória. Do conto popular ao conto para as crianças*, Porto, Porto Editora, 1992, p.42.

²⁸ Alexandre Parafita, *Contos de animais com manhãs de gente*, Âmbar, Porto, 2005, p.40.

²⁹ Maria Emília Traça, *O fio da memória. Do conto popular ao conto para as crianças*, Porto, Porto Editora, 1992, p. 43.

³⁰ Maria José Cunha, “Contos e Lendas: Instrumentos privilegiados para o desenvolvimento da compreensão leitora e conhecimento do mundo”, Armindo Mesquita (coord.), *A Magia do Mundo Lendário na Literatura Infantil*, Âncora, 2012, p. 207.

lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e ser, mas também a importância de, através delas, se poder preservar um património passado de geração em geração e ainda como se não bastasse por meio delas educarem o ouvido, aperfeiçoar e aprender nova língua ou mais.

1.4. Tipos de Contos

Os temas abordados nos contos populares são variados, daí que sejam possíveis diferentes classificações. Assim, as classificações variam de autor para autor, porém, pelo que pode constatar, a variação incide-se mais no âmbito da terminologia, pois do ponto de vista daquilo que significa, a classificação parece ser a mesma.

Para o professor António Alves, de acordo com a variedade do conteúdo que os contos veiculam, podem tipificar-se da seguinte forma: contos maravilhosos ou de encantamento; jocosos e divertidos; de exemplo; religiosos ou morais; contos de animais e contos etiológicos.³¹ Ao passo que, para o outro autor,³² tipifica-os em contos maravilhosos ou de encantamento, contos de exemplos, contos religiosos ou morais, contos de animais ou fábulas, contos etiológicos e contos históricos. Por outro lado, a tipificação vai desde o conto cosmogónico, o conto clanístico, o conto etiológico ao tipo de conto didático ou de censura preventiva.

Em relação às tipificações apresentadas, como se pode observar, da primeira e da segunda nota-se apenas mudança de terminologia, com exceção do aumento de duas funções. Relativamente à terceira, embora haja semelhança, a diferença é notória, pelo facto de a tipificação tender para um fim específico.

Assim, são do tipo cosmogónico aqueles cuja narração visa a constituição e a génese do universo; o tipo de conto clanístico, de um modo geral, reúnem todos os contos em que a narrativa está repleta de explicações de determinados grupos, clãs ou tribos; o conto etiológico é aquele cuja diegese tem como escopo dar a conhecer sobre o surgimento de determinadas causas que deram origem e desenvolvimento a elementos variados, nomeadamente os factos, hábitos e costumes, no seio da comunidade e a fenómenos da natureza, os relacionados com a fundação de um determinado local, e o tipo de conto didático ou de censura preventiva, que são, em regra, relatos de eventos fantásticos ou do quotidiano transformado, que servem de protótipo do bem e do mal dados como exemplos à sociedade ou comunidade. Igualmente para que os seus membros assimilem os modelos de comportamento valorizados e deste modo, evitem os desencorajados, criticados ou desvalorizados.

As narrativas que caracterizam os contos didáticos, ou de censura preventiva têm o propósito de criticar e, criticando, ensinam as regras de boa conduta admissíveis pela e na comunidade que as engendrou, ou pela sociedade que as cria, de um modo geral.

Fruto das experiências vividas, ao longo dos tempos, o bem-estar social e, sobretudo comportamental, encabeçou as preocupações do homem mais velho em relação ao mais novo, pelo que, teve sempre como preocupação a transmissão dos valores, e, concomitantemente, os saberes, que lhe foram legados pela sociedade em que está inserido. Para fazer face a tal,

³¹ [Http://linguaportuguesa8ano.blogspot.com](http://linguaportuguesa8ano.blogspot.com) (acesso: 01-02-2018).

³² [Https://pt.slideshare.net](https://pt.slideshare.net) (acesso: 01-02-2018).

socorre-se de ações paradigmáticas, positivas ou negativas, dando a conhecer, de modo a serem interiorizadas ou aprendidas, sendo este de evitar.

A narrativa do conto tem como objetivo pura e simplesmente ensinar, louvando comportamentos meritórios e criticando os censuráveis. Recorrentemente, os tipos de contos didáticos têm como protagonistas ou integram animais que se comportam como gente. Os animais personagens destes contos têm, como regra geral, comportamento do homem, isto é, são o seu espelho e sua imagem refletida, servindo-lhe, assim, de paradigma e também de catarse.

É exatamente o tipo de conto didático ou de prevenção que servirá de base para a proposta, por ser o que serviu de ponto de partida para o nosso trabalho, tendo em consideração que, para uma aula de Língua Portuguesa, dados os objetivos que se pretendam alcançar com a mesma, usando as tecnologias digitais, reverta em uma grande valia cabal do cumprimento dos objetivos.

1.5. O Conto: Realidade angolana

Angola é um país, situado no continente africano, no hemisfério sul, sector ocidental do continente.

Etimologicamente Angola deriva de «Ngola»³³, nome atribuído a uma dinastia dos povos «Ambundo»³⁴, fixados no médio-Kwanza. O território tem uma superfície de 1 246 700km e corresponde a sua quase totalidade, a um imenso quadrilátero; no entanto, inclui a norte, pouco afastado, o pequeno enclave de Cabinda, com 7270km².

Segundo o censo geral da população realizado em 2013, «A população angolana é constituída atualmente por 25 milhões 789 mil e 24 habitantes, a capital e principal cidade é Luanda, com seis milhões 945 mil e 386 de habitantes»³⁵. «A latitude varia aproximadamente entre 4° S e 18° S e a longitude entre 12° E e 24° E. As maiores distâncias, no sentido dos meridianos e nos paralelos, são equivalentes: 1277 km de Norte para Sul, 1236 km de Oeste para Este».³⁶

Tal como temos vindo a afirmar, apoiando-nos em autores lidos, o conto é uma realidade presente no espaço africano e principalmente no angolano, se atentarmos ao facto, de que, se trata de uma sociedade, antes da chegada dos portugueses e mesmo depois essencialmente agrafa.

³³ O que pertence à etnia Mbundu. O que pertence ao grupo Ambundo. O que fala a língua Kimbundu. Habitante de Luanda. In, Adriano Parreira, *Dicionário Glossográfico e Toponímico da documentação sobre Angola - séculos XV-XVII*, Lisboa, Editorial Estampa, 1990, p. 24.

³⁴ Eduardo dos Santos, *Religiões de Angola*, Lisboa, Junta de Investigações do Ultramar, 1969, p. 19.

³⁵ <https://www.rtp.pt> (acesso: 05-02-2018).

³⁶ Fernando Cristóvão (Dir. e Coord.), *Dicionário Temático Da Lusofonia*, Lisboa, Luanda, Maputo e Praia, Texto Editores, 2005, p. 454.

Logo, percebe-se, que a transmissão das experiências, os hábitos e costumes, a explicação dos vários fenómenos e outros inerentes a vida da comunidade era ontem, assim como continua a ser hoje baseada em contos, lendas, fábulas e outros veículos. Tal como nos confirma Carlos Ervedosa:

Os autóctones de Angola, desde os tempos mais recuados, são portadores duma riquíssima literatura tradicional que se vem transmitindo oralmente de pais a filhos através das suas línguas, sob forma de contos, lendas e fábulas.³⁷

Embora os contos sejam uma realidade presente em todas as culturas humanas, no entanto, umas mais desenvolvidas do que as outras, importa salientar que, nas culturas europeias ou habitualmente designadas por culturas ocidentais, os temas abordados nos contos tradicionais são, pese embora há algumas diferenças, muito semelhantes. Os contos africanos, com principal destaque aos angolanos, nem sempre obedecem ao cânone de narrativa curta em que se inscreve o conto tradicional europeu ou o português.

No conto angolano, verifica-se facilmente uma fusão de características que fazem dele um género misto entre o mito, a lenda e o conto, tal como estes são entendidos nas culturas europeias que se vão divorciando das suas raízes míticas.

As experiências no âmbito angolano, por intermédio do conto, normalmente são passadas de pais para filhos, ou seja, de mais velhos para mais novos à noite, em momentos do quotidiano.

Assim, um dos momentos apropriados para se contar um conto, em Angola, é ao redor das fogueiras durante as quatro ou as cinco semanas em que os jovens recém-circuncidados têm de permanecer na mata, longe do convívio familiar e dos adultos. Aí o ancião é guardião e *kimbanda* (médico), relata-lhes os efeitos dos seus heróis. As proezas narradas, individuais ou coletivas, têm, de um modo geral, mais do que uma função entre elas. A lúdica e a didática estão quase presentes, em especial a última, com o objetivo de ensinar e inspirar feitos heroicos.

Um outro momento de grande importância é o inerente ao falecimento de um “seculo” (ancião) que, quer tenha sido ou não responsável pela condução da vida da comunidade, teve uma conduta exemplar, portanto merecedor de uma homenagem. Durante as cerimónias fúnebres, são relatados os feitos do falecido, nas grandes caçadas, nas lutas travadas, verdadeiras ou apenas fruto da imaginação, em que se sagrou um verdadeiro herói, a forma como nos anos das grandes secas conseguiu superar as dificuldades e outras ações por ele praticadas de valor indiscutível e que, por isso, podem servir de exemplo aos jovens.

Não obstante, aos momentos da atividade de contar, descritos, existe um outro momento extensível a todas as casas, onde, normalmente, depois do repasto, as famílias se reúnem e, sob a égide de um mais velho, em todos os sectores da vida, em volta de uma lareira ou fogareiro, conforme as condições da família, contam-se contos com o objetivo

³⁷ Carlos Ervedosa, A literatura angolana, Lisboa, Casa dos Estudantes do Império, 1963, p.7.

primário de entreter e, ao mesmo tempo de passar experiências de vida e educar as gerações futuras das famílias e das comunidades.

Em Angola, há atualmente uma grande pujança de contos, principalmente os de autor que, muitas vezes, são corolário dos contos da tradição oral. E, quando assim acontece, revelam influências culturais que convergem, nas características que compreendem o conto ocidental, deixada pela presença lusa no território que hoje é Angola e, portanto, tradicional. São histórias que revelam a alma dos povos de Angola, o seu pensamento e o seu sentimento, fruto da liberdade conseguida através da independência proclamada em 1975.

De qualquer modo, tal como em outros locais do mundo, como por exemplo na Europa, no Oriente, na Ásia, na América, o objetivo primordial do conto, na realidade africana, sobretudo na angolana, é que constituí o destino da nossa proposta: é distrair despertando o interesse para diversas finalidades, que o conto encerra.

1.6. O conto e o ensino do português

O conto, como elemento didático na comunidade, é usado desde que estas existem, conforme temos vindo a afirmar ao longo desta investigação:

Advindo do passado, o conto tradicional, a par de outras realizações culturais humanas, transporta consigo um conjunto de fatores muito alargados - como informar, educar, estabelecer laços entre grupos, conservar raízes, apresentar e combater os desvios de comportamentos, ajudar a suportar o trabalho, suscitar reconhecimento e recompensa, galantear, enaltecer, recriar... e até, por vezes, ridicularizar e agredir³⁸

Desde que, estudiosos e interessados em matéria relacionada com o conto decidiram perpetuá-lo, fixando-o pela escrita, ganhou contornos pedagógicos significativos, mormente, no campo do ensino das línguas, passando a ser considerado como elemento de carácter obrigatório para o cumprimento dos objetivos no campo da aprendizagem e de aperfeiçoamento de uma língua, conforme evidencia Moreira:

o conto tradicional tem direito a ocupar um lugar de destaque na escola, não apenas pelo seu próprio valor (social, cultural, linguístico, literário...), mas, também porque as comunidades precisam de referências que as orientem e façam compreender de onde vieram, por mais que se proponham corrigir o horizonte para onde vão.³⁹

O conto sendo um texto literário, apresenta a língua num discurso genuíno. Deste modo, constitui para os professores e para os aprendentes, ou alunos, a certeza de corresponder a um uso concreto, real, afetivo da língua em que está escrito, que é aquele por

³⁸ Lino Moreira, O conto tradicional português na aula: proposta de atividades, p.4 in http://magnetesrvk.no-ip.org/casadaleitura/portalpha/bo/documentos/ot_conto_trad_pt_a.pdf, (acesso: 04-04-2018).

³⁹ *Idem*, pp. 4 e 5.

meio do qual a escola deve transmitir os conhecimentos e deve ensinar àqueles que a frequentam.

Assim, para além de o conto escrito se estabelecer como protótipo de uma comunicação realmente exemplar, ajuda, ainda, no ganho da motivação de outras leituras, quer sejam contos ou outros tipos de textos. Nesse sentido, o conto não só se apresenta como mola impulsional para outras paragens leitoras e aguçar a aprendizagem de uma língua, também serve de veículo de uma cultura relativa ao modo de estar, ser e fazer de um determinado povo que o originou. Acima de tudo este estabelece relações entre o leitor e o mundo dos vários mundos. Constitui, outrossim, ” uma oportunidade de vivenciar a língua nos seus mais variados usos no quotidiano”.⁴⁰

O capítulo que a seguir se apresenta, refere uma reflexão sobre os ganhos e vantagens que as Tecnologias de Informação e Comunicação trouxeram para a sociedade, principalmente no âmbito de ensino, sobretudo com o desenvolvimento tecnológico da Web 2.0, 3.0 e servirá como trampolim para a escolha do aplicativo que proporemos para a facilitar e enriquecer os meios de ensino do Português.

⁴⁰ Patrícia Maria de Moura e Severino Fernando da Rocha Júnior, O conto em sala de aula in http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA15_ID10793_17082016225655.pdf, p. 10, (acesso: março de 2018).

Segundo capítulo – A utilização das tecnologias de informação e comunicação (TIC) na sala de aula

2.1. Enquadramento evolutivo das TIC no ensino

De todo o esforço que, a inteligência humana tem envidado para conquistar o bem-estar e a garantia de longevidade, as tecnologias relacionadas com a comunicação, nas suas várias facetas, de armazenamento e tratamento da informação, a informática é aquela que mais espetaculares e rápidas inovações tem apresentado nos últimos anos do século XXI, de acordo com Mahajan, Mueller e Reed, Cambell e Ramakrisnan, citados por Rita, Ana e Fernando,

o caracterizado por desenvolvimento surpreendentes relacionados com as tecnologias de informação e de comunicação (TIC), em particular dos computadores e da internet, que, ao longo dos últimos anos, têm revolucionado todos os aspetos da vida humana.⁴¹

Tanto é assim que na medida em que a evolução se foi dando, o avanço no âmbito tecnológico estendeu-se a todas as facetas da vida das sociedades. Assim, a utilização das tecnologias de informação e comunicação facetas inerentes à educação, sobretudo no contexto de sala de aula esta não ficou incólume.

Assim, as tecnologias, segundo Lisboa e Coutinho "refletem o modo de pensar e também as necessidades de uma sociedade, num determinado momento temporal".⁴² Estas estão presentes e acompanham a Humanidade, desde os tempos mais remotos da sua estada na terra, desde a técnica de acender o fogo, à simples criação de utensílios que ajudavam os nossos ancestrais a caçar, quer fosse uma máquina, as cassetes, os discos, ao computador que, consegue armazenar quantidades de informações e as dar a milhares que as pretendam. É exatamente isto, que hodiernamente se tornaram as tecnologias, primordial meio de comunicação e de partilha de informação nos variados níveis, sendo esta designada "A sociedade em rede"⁴³.

Neste sentido, surgiram meios tecnológicos que tornam a sociedade globalizada e digital. Para isso, torna-se necessário adaptarmo-nos a ela a nível cultural, social e

⁴¹ Rita Brito, Ana Luísa Rodrigues e Fernando Albuquerque Costa, A relação entre a escola e as TIC: que desafios? In Ivone Patrão e Daniel Sampaio(coord.) Dependências online, O poder das tecnologias, Pactor, Lisboa, 2016, p. 53.

⁴² Lisboa, E., Coutinho, C., Redes Sociais e Currículo: uma reflexão sobre o potencial educativo do orkut, 2010, p. 4505. Acedido no dia 22 de fevereiro de 2018, em <http://handle.net/1822/11062>.

⁴³ Castells, 2000, citado por Lisboa e Coutinho, 2010, p.4505.

educacional, de modo que com as tecnologias tornemos as nossas atividades mais eficazes e facilitadas.

Atualmente, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) têm sido uma peça fundamental nos vários setores em que o homem se tem ocupado, fundamentalmente no meio escolar, local apropriado para “uma aprendizagem construtiva em que o aluno passa a ser visto como um agente ativo”⁴⁴. Entretanto, segundo Cristina Proença Rodrigues, nem sempre foi assim. Enquanto um pouco por toda a Europa, se davam os primeiros passos na era tecnológica, em contrapartida, Portugal mantinha-se com uma reforma tradicional, ou seja, conforme refere Silva” permanecia numa era de penúria de recursos e traduzia o predomínio do método pedagógico tradicional verbalista”⁴⁵. O mesmo se diga de Angola, que nessa fase, também se mantinha distante dos passos que se davam em noutros locais e para além de ter um ensino centrado no professor, encontrava-se em guerra. Deste modo, é previsível que sendo este o método por excelência direcionado ao professor, o papel do aluno fica reduzido às suas capacidades auditivas e de escrita e amputa outras o que acentuou o atraso da introdução das tecnologias, limitando as salas de aulas com a “existência de carteiras e mesas”⁴⁶.

Com o passar do tempo, veio, no século XX, segundo Silva, aquele que foi marcado pelo ambiente positivista e as ideias da Escola Nova (...) conferindo-lhe um pendor mais intuitivo - indutivo, de modo a desenvolver o poder de observação do aluno. Assim, em 1918, com uma das várias reformas do governo de Sidónio Pais e considerando que “por meio do cinema tudo se pode ensinar”⁴⁷, foi determinada a existência de uma sala adaptada numa sala cinematográfica em que deveriam passar filmes pedagógicos, tanto obtidos no estrangeiro como os portugueses.

Frutos advindos desta reforma, as escolas evoluíram tecnologicamente, no sentido de serem equipadas com novos equipamentos audiovisuais, como aqueles que são referenciados, por exemplo por Silva, no domínio áudio (telefone, microfone, discos), no domínio da imagem (máquina fotográfica, mapas, lanternas de projeção, ecrã) e no domínio *scripto* (máquina de escrever e máquina de impressão). Ainda assim, embora tenha sido este momento que marcou o arranque e a introdução das tecnologias em Portugal, acredita-se que essas tenham sido implementadas para propaganda ideológica nacionalista da época Salazarista, conforme no-lo diz Silva que “esta passagem de seleção de filmes para uma entidade extra-pedagógica, logo no início do Estado Novo (...) mostra ate que ponto o processo já não era necessariamente educacional, mas que visava sobretudo exercer um controle político”.⁴⁸

⁴⁴ *Idem*, p.4506.

⁴⁵ Silva, B., O peso da Tecnologia Educativa na organização escolar e curricular: um estudo da escola liceal/secundária em Portugal (1836-2000). In Albano, E., Júlia, F. (org.). Actas do X Colóquio AFIRSE- Tecnologias em Educação: Estudos e investigações. Lisboa: Faculdade de Psicologia, 2001a, p. 239

⁴⁶ *Idem*, p. 240.

⁴⁷ *Idem*, p. 241.

⁴⁸ Silva, B., As Tecnologias de Informação e Comunicação nas reformas educativas em Portugal, Revista Portuguesa de Educação, 14 (2), 2001b, p.119.

Assim, foi no ano de 1964, que o ministro Galvão Teles cria o Instituto de Meios audiovisuais no Ensino (IMAVE) com o objetivo de criar instrumentos que facilitassem a atividade letiva dos professores, como é o caso da telescola, ou como passou a ser dominada a partir de 1968, Ciclo Preparatório TV (CPTV). Mas, este Instituto, apenas se preocupava com a emissão de programas de rádio e televisão com finalidade escolar (Silva, 2001^a, p.244).

Ainda conforme Silva, na década de 70, com o ministro Veiga Simão, houve uma reforma no IMAVE, surgindo no seu lugar o Instituto de Tecnologia Educativa (ITE), que para além de se ocupar da denominada Telescola, teve, igualmente, como função a produção e difusão de material audiovisual de apoio a algumas necessidades didáticas escolares (Silva, 2001^a, p.244)

É graças à criação destes e de outros institutos que surgiu a Tecnologia Educativa (TE), o mesmo é dizer, a afirmação da área das ciências da Educação, que, durante toda a década de 80, começou a ser integrada nos planos curriculares dos Cursos de Formação Profissional e, mais adiante, na década de 90, com a criação de cursos de Mestrado neste âmbito (Silva, 2001^a, p.244). Embora tenha havido uma evolução tecnológica ao nível da criação dos institutos, nas escolas, não houve grandes alterações, no que diz respeito a meios e recursos tecnológicos. Silva refere a propósito que “este fraco movimento nas estradas de material audiovisual comprova que a dedicação central e principal dos institutos girava em torno das emissões de propaganda das Telescola” (2001a p. 244).

Para usufruir desta evolução tecnológica, foi necessário esperar até a década de 80-90, depois da Revolução dos cravos de 1974 e “da posterior integração de Portugal na Comunidade Europeia”⁴⁹, para contemplarmos a criação da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE) que tinha como finalidade a elaboração de documentos que permitissem a modernização dos métodos e valorização dos recursos disponíveis, conforme Silva.

Fruto dessa integração na Comunidade Europeia, foram elaborados vários documentos, tal como o de 1989, A Proposta Global da Reforma, que incluía três programas, onde as utilizações das TIC estavam integradas, a Tecnologia Educativa no Sistema educativo, O projeto Minerva (Meios Informáticos no Ensino: Racionalização, Valorização, Atualização) e os programas PRODEP (Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal) cofinanciado pela Comunidade Europeia (Silva, 2001, p.245). Com o que se disse, na ótica de Silva (2001^a, p.245), nas escolas, começaram a surgir os primeiros “os retroprojetores, (...) os gravadores de som portátil, as máquinas fotocopiadoras, (...) os televisores e o primeiro computador. Prosseguindo, o mesmo autor salienta ainda que estas duas décadas “valorizam, mais do que qualquer outro período da história educacional portuguesa, a questão da integração das TIC na Educação e na Escola” (2001b, p128), revolucionando a sociedade que esteve em contacto com elas, começando mesmo a ser denominada como sociedade de Informação (SI). Portanto, mesmo que houvesse preocupação em equipar e integrar computadores e outros meios tecnológicos nas escolas portuguesas, nos últimos anos, com os programas que se implementaram para o âmbito angolano, como veremos mais adiante, para o caso português,

⁴⁹ *Idem*, p.123.

esses meios nem sempre chegaram a ser implementados, de uma forma uniforme, para existir igualdade educacional. No caso angolano, só em algumas escolas e poucas. Para tal, Rodrigues afirma que,

estimular o desenvolvimento da sociedade de informação a partir da generalização do acesso a computadores e à internet, na escola e em casa, independentemente do nível de rendimento das famílias, constitui o objetivo fundamental⁵⁰

O reconhecimento que as TIC tiveram por parte da sociedade de um modo geral, mormente por parte do governo na importância que têm no âmbito do ensino e, a consciencialização do problema que ainda se tinha da implementação nas escolas, e com o reconhecimento por parte da Unesco, em 1996, inicia-se um processo de iniciativas que promovessem a integração das mesmas (Silva, 2001b, p.131).

Angola, apesar de ser uma nação nova, a par de outros países como Portugal por exemplo, não quis ficar atrás em relação aos outros países das comunidades onde é membro. Neste sentido, o governo angolano, através da Comissão Nacional de Tecnologias de Informação (CNTI), iniciou um processo de investimento em todas as áreas incluindo na educação.⁵¹ O processo avançou e generalizou-se no que se referencia com o uso das TIC em todos os sectores da sociedade, tendo vindo a evoluir com os lançamentos de vários projetos nacionais de incentivo à implementação das mesmas em contexto educativo; tais como: a) O Plano de Ação para a Sociedade da Informação (PASI), que foi concebido em 2015 que durou até 2010, aprovado em conselho de ministros, definia-se como um instrumento de implementação, ligando às vertentes do modelo concetual para a sociedade de informação e com pilares fundamentais de intervenção na sociedade. No âmbito da educação, o projeto implementou o reforço das TIC no sistema de ensino, conforme em anexo 1. Assim, dado que o tempo passa e com o mesmo as coisas mudam, neste sentido, o contexto e os desafios de Angola entre 2005 e 2013 mudaram de forma substancial, fruto de um rápido crescimento que possibilitou o investimento em infraestruturas e na criação de condições de base. Simultaneamente, as tecnologias de Informação e Comunicação também se desenvolveram e se democratizaram ao longo destes anos, e tendo-se vindo a verificar um aumento da denominada sociedade em rede que passou assim a ser designada “para identificar o novo tempo civilizacional e tecnológico” (Silva 2001b, p.131). Atualmente, vivemos de outro modo, que, de tanto se embrenhar nas novas tecnologias, originou uma forma irracional, uma nova cultura - “a cultura tecnológica”⁵². Cultura, segundo Pavón é:

*el conjunto de representaciones, reglas de conducta, ideas, valores formas de comunicación y pautas de comportamiento aprendidas (no inatas) que caracterizan a un grupo social.*⁵³

⁵⁰ Rodrigues, M., A escola Pública pode fazer diferença, Coimbra, Edições Almedina, 2010, p. 119.

⁵¹ www.benguela.gov.ao/download (acesso, 26. 02.2018).

⁵² Pavón, F.R., Educación para las nuevas tecnologías. Revista de Medios y Educación, nº25, 2005, p.9.

⁵³ *Idem.*

O apoderamento que as TIC fizeram, de um modo não inato, mas, atingindo todas as gerações, contribuiu para a criação de um outro Plano Nacional para a Sociedade da Informação (PNSI) em 2013 até ao ano de 2017 que visou colmatar as lacunas do anterior, reforçando o impacto das TIC no desenvolvimento económico e social, para promover um país inclusivo, cujos cidadãos passam a estar ligados ao mundo, bem como a responder aos novos desafios da educação e da sociedade em geral.

Não obstante aos avanços que se verificaram no âmbito da implementação das TIC na escola, outros projetos paralelos aos já mencionados: foram criados a Rede de Mediatecas de Angola (ReMA), Angola online, andando com as TIC e outros em todas as províncias angolanas, que compreende o programa de inclusão digital das populações e apoio as escolas, cujo fim é consolidar a sociedade de informação e do conhecimento em Angola é um projeto que coloca as tecnologias de informação ao serviço do conhecimento e da disseminação da informação.⁵⁴

Embora, tenha havido a preocupação de introduzir as TIC nas escolas, ainda há muito por fazer, pois nem todas estão completamente equipadas.

2.2. O papel do professor na utilização das TIC

Todos os tempos foram de mudança, mas atualmente as mudanças que as tecnologias da informação, em particular, provocaram são de tal modo profundas e de tal modo vertiginosas que os reflexos na escola não podem deixar de se fazer sentir, esperando-se dela a capacidade de se adaptar, ou de se antecipar, às mudanças.⁵⁵

A adoção das tecnologias por parte da escola é uma realidade, quer para a enriquecer a eficiência e facilitar o processo de transmissão de conhecimentos, bem como para estar a par do que se passa na sociedade em que está inserida, e deste modo, preparar os alunos. DE facto, trouxe novas visões e mudanças de papéis no âmbito da relação entre professor e aluno. Nesta ordem de pensamento, afirma Ribeiro, Castro e Regattieri.

Em um mundo no qual a informação e os conhecimentos se acumulam e circulam através de meios tecnológicos cada vez mais sofisticados e poderosos, o papel da escola deve ser definido pela sua capacidade de preparar para o uso consciente, crítico, ativo, das máquinas que acumulam a informação e o conhecimento⁵⁶

O uso das tecnologias tanto fora, como dentro da escola é uma realidade atual, pelo que, os alunos usam-nas de forma recorrente. Sem sombra de dúvida, tecnologias vieram para ficar e cada vez mais atualizadas e espetaculares. São usadas em quase todas as esferas da

⁵⁴ <http://cdn1.portalangop.co.ao/angola/pt> (acesso: 23.02. 2018).

⁵⁵ Maria José Ferraz, Ensino da Língua Materna, Lisboa, Caminho, 2007, p.80.

⁵⁶ Ribeiro, A.,Castro, J.et Regattieri, M., Tecnologias na sala de aula: uma experiencia em escolas públicas de ensino médio. Brasília: Unesco, 2007, p. 9.

vida; “na educação, no trabalho ou simplesmente em atividades de lazer, tornou-se uma competência básica que gere a nossa vida”⁵⁷. Mediante o exposto, é mais um motivo para que a escola não se exima das suas responsabilidades, devendo usar, em parte, para facilitar o cumprimento dos seus objetivos e a ensinar a usar de forma consciente, crítica e cativa, conforme Gasperetti, “responsabiliza a escola pela formação de cidadãos que saibam discernir dentro das informações da Internet o que é falso ou verdadeiro, de não serem manipuláveis”⁵⁸

A tecnologia, na vertente da internet, permite tanto a pesquisa individual, onde cada aluno trabalha consoante o seu próprio ritmo, quanto a pesquisa em grupo, em que se desenvolve a aprendizagem colaborativa, ou seja, um subsidiando o outro nas pesquisas. Assim, ao professor caberá estar atento, mediar e coordenar todos; “o divulgador de achados, o problematizador e principalmente o incentivador. Depois de um tempo, ele coordena a síntese das buscas feitas, organiza os resultados, os caminhos que parecem mais promissores.”⁵⁹ promove quase aprendizagens e produção de conhecimentos, na medida em que não é uniforme e não há orientação. Contudo, cabe ao professor mediar.

Mercê das tecnologias, a realidade hodierna do ensino não dá espaço para “conteúdos que devem ser decorados, nem para o que não é significativo para o aluno, sendo, portanto, todas as tentativas de fazer com que o aluno, nesse caso, o aprendiz, se envolva na construção de seu próprio conhecimento.”⁶⁰ As tecnologias não resolvem absolutamente nada sozinhas. O computador ligado à Internet dispõe de muitos recursos, dando acesso a uma imensidão de informações, sobretudo com a evolução da Web 1.0 para a Web 2.0 e atualmente na Web 3.0, pelo que, cabe ao professor planificar o uso de tais recursos e informações em sala de aulas, de modo a fazer um bom proveito deles, com o propósito de atingir os objetivos do seu trabalho. Embora na ótica de Elenice,

o professor possa se sentir inseguro diante de um cenário em que os alunos dominam melhor tais artefactos tecnológicos que ele, seu lugar como mediador continua indispensável. É o professor quem estimula a reflexão crítica sobre o conteúdo produzido nesses artefactos, que organiza estratégias para que o aluno aprofunde o conhecimento nas pesquisas virtuais, que impulsiona o debate na sala de aula sobre os conteúdos compartilhados na internet, que desperta o espírito mais, que orienta sobre a qualidade do material disponibilizado na rede, que aponta caminhos para o aperfeiçoamento das formas de expressão e de interação, que encoraja os alunos a explorarem melhor sua criatividade, entre outras ações.⁶¹

⁵⁷ Cristina Proença Rodrigues, Utilização das TIC em sala de aula: O uso do podcast, Covilhã, UBI, 2017, p.17.

⁵⁸ Gasperetti, M., Computador na Educação: Guia para o ensino com novas tecnologias. São Paulo, Editora Esfera, 2001, p. 8.

⁵⁹ *Idem*, p.47.

⁶⁰ Silmara Terezinha Idazeichak, O professor de Língua Portuguesa e o ensino mediado pela tecnologia <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br> (acesso 27-02- 2018).

⁶¹ Elenice Larroza Andersen, Multimídia digital na escola, São Paulo, Paulinas, 2013, p.24.

Nessa linha de pensamento, “tão importante quanto a tecnologia em si, é como ela está sendo usada para fins educacionais”⁶². Uma tecnologia usada inadequadamente pode ser arriscada, neste âmbito quem sofre as consequências do mau uso é o aluno, cidadão da sociedade que merece a melhor educação, por forma a corresponder aos anseios do contexto em que esteja inserido.

Cabe, outrossim, ou seja, do professor espera-se o desempenho consubstanciado em preparar bem as aulas, no sentido de desafiar os alunos, colocando questões interessantes, explorando da melhor maneira, quanto seja possível, os recursos que o computador e tudo o que com este se relaciona lhe oferece. “Cabe a ele também estimular a reflexão crítica e competente dos alunos em relação aos elementos linguísticos envolvidos nas leituras e produções de textos dos alunos”⁶³.

Contudo, do perfil definido para o professor, de um modo geral, e principalmente para os professores do ensino secundário, ressalta-se, das várias competências aquela que se relaciona com a promoção das “aprendizagens significativas”, integrando saberes específicos num ensino individual ou em equipa, utilizando diferentes linguagens, nomeadamente as tecnologias da informação e da comunicação, com objetivos de, por meio delas, passar a informação aos alunos e, ao mesmo tempo, de as fazer dominar, no sentido de tirarem maior o proveito. Ora, as tecnologias incorporadas ao processo educacional, ao longo dos anos, transformando nossas concepções de ensino e de aprendizagem, quando bem utilizados, contribuem para uma boa articulação do que resta do tradicional e o de bom que as tecnologias oferecem, quebrando barreiras do ensino tradicional.

Para Campos et al, a mudança no papel docente processa-se quando “em lugar de atuar como especialista que fornece informações, como nas aulas expositivas, o professor estrutura um ambiente cooperativo de forma a incentivar a interação entre alunos”⁶⁴

Assim, segundo Rita, Ana e Fernando, é esperado que os professores no século XXI,

utilizem as tecnologias digitais para uma melhoria do ensino - aprendizagem, aproveitando o especial interesse e competência das crianças, nativos digitais, na utilização das tecnologias, e assim contribuindo para a construção de um ambiente de aprendizagem característico deste tempo.⁶⁵

Nesta perspetiva torna-se necessário, ter professores do século XXI para poderem acompanhar os alunos do século XXI.

⁶² *Idem*.

⁶³ *Idem*, p.10.

⁶⁴ Campos Fernanda et al . Cooperação e aprendizagem on-line, Rio Janeiro, DP&A, 2003, p. 30.

⁶⁵ *Idem*, p.54.

2.3. A Web e a sua integração no âmbito escolar

Dos avanços que o ser humano foi tendo ao longo dos tempos, o que mais impacto causou na sociedade foi, sem sombra de dúvida, a globalização. Assim, o século XX foi fértil em infortúnios para a humanidade, mas também de inventos que melhoraram a qualidade de vida, pois é nesse século que a globalização teve o seu auge, com a criação de redes de comunicação e, principalmente, da internet.⁶⁶

Quando surgiu a Internet, rede que conecta entre si milhões de computadores por todo o mundo, entrou-se num mundo em que os limites geográficos acabaram por ser quebrados, dando lugar à uma geografia própria, feita de redes e de fluxo de informação administrada a partir de diferentes lugares segundo, Castells (2003, p.170 referido por Santos et Nicolau, 2002, p.2). Ainda Castells considera a internet como um exemplo de criação cultural, na medida em que resulta da ação da humanidade.

Segundo Luís Bárcia e Victor D. Teodoro;

as origens da internet devem ser colocadas nos finais dos anos sessenta, nomeadamente na ARPANet, em setembro de 1969, que surge da vontade americana em superar tecnologicamente a União Soviética. Alguns anos mais tarde, a ARPANet foi ligada a outras redes (PRNET e SATNET), dando assim origem a um novo conceito - a rede de redes. Em 1978, surge o protocolo TCP/IP, que ainda hoje suporta a internet.⁶⁷

Deste modo, a Internet surge como um instrumento de guerra no âmbito do cálculo da trajetória de bombas: fazer cálculos complexos; decifrar códigos e que depois do cumprimento do seu papel na guerra passou para o mundo civil fruto da comercialização e se tornou um instrumento social. No início do seu uso, já no âmbito da esfera civil e não militar, como aludimos, esta era usada apenas em computadores ligados em rede nas universidades ou laboratórios científicos. Segundo Santos e Nicolau, a sua utilização era complexa, visto que para se conseguir a informação que se pretendia, tinha que se saber onde estava alojada e igualmente conhecer os instrumentos corretos a utilizar para se fazer a comunicação entre computadores, de forma a enviar e a receber informação⁶⁸, conforme se pode ver na (figura 1⁶⁹).

⁶⁶ Santos E. et Nicolau M, Web do futuro: cibercultura e os caminhos trilhados rumo a uma Web semântica ou Web 3.0, Revista Temática, nº 10, p. 1.

⁶⁷ Luís Bárcia e Vítor Duarte Teodoro, A utilização da plataforma Joomla! Na escola in José largato/António Andrade (org) A escola: XXI aprender com TIC, Universidade Católica Editora, Lisboa, 2010, p.134.

⁶⁸ *Idem*, p.3.

⁶⁹ <https://www.google.pt/search?q=imagens+do+primeiro+computador&tbm> (acedido: 05-03-2018).



Figura 1: primeiro computador⁷⁰.

Assim, conforme o aperfeiçoamento e o conseqüente desenvolvimento dos aparelhos e técnicas inventadas; Bárcia e Teodoro afirmam que na década de 80, Tim Berners-Lee teve a ideia de associar os computadores em rede ao conceito mais antigo de hipertexto. O resultado foi possibilitar a disponibilização de documentos na rede e aceder aos mesmos através de hiperligações⁷¹.

Nesta ordem de evoluções, surge em 1990, a Word Wide Web, ou como é geralmente conhecido, a Web 1.0 e tornada pública em 1991 pelas mãos de Tim Berners-Lee. Consiste na faculdade de consultar páginas online por regra acessível através de um navegador (*Browser*). Outras funcionalidades, como a consulta de e-mail, programas de conversação, entre outras, não são consideradas parte da Web, mas como parte integrante da internet, segundo Bárcia e Teodoro.

Com o surgimento da Web a “mudou a forma como se acede à informação e como se passou a pesquisar, preparar aulas, planear uma viagem ou a comunicar com os outros”⁷². De acordo com Cristiana Rodrigues, a internet elitista e complexa deixou de existir e, desde então, é impossível imaginar um mundo sem ela.

É importante salientar a diferença que existe entre a Word Wide Web (Web ou www) e a internet. Existem diferenças conceituais que, muitas vezes, passam despercebidas, causando alguma confusão, embora usar uma, implique estar a usar a outra. Assim, “a internet é uma rede que conecta milhões de computadores pelo mundo, enquanto a Word Wide Web conhecida como www ou apenas (Web) é uma das várias ferramentas de acesso a essa rede.”⁷³

A Word Wide Web, na sua fase primária, era constituída por texto e imagens ligadas em rede (actualmente designada por Web 1.0). Nesta, o utilizador normal limita-se

⁷⁰ <https://www.google.pt/search?q=primeiro+computador+mundo&oq=Primeiro+computador&aqs=chrome..69j69i57.10597j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8>, (acesso: 05-06-2018).

⁷¹ *Idem*, p.134.

⁷² Carvalho A., Manual de ferramentas da Web 2.0 para professores, Lisboa: Ministério da Educação, 2008, p.7.

⁷³ <https://olhardigital.com.br> (acesso: 05-03-2018).

simplesmente em consumir a informação, tornando-se num agente passivo. Tendo como principal característica” a enorme quantidade de informação disponível e a que todos podíamos aceder. No entanto, o papel do utilizado, nesses cenários, era o de mero espectador da ação que se passava na página que visitava, não tendo autorização para alterar ou reeditar o seu conteúdo”. (Costa, et. All., 2009 p.5615).

A utilização da Word Wide Web 1.0 segundo Gil, originou “o aparecimento de um novo conceito e acrónimo: Tecnologias da Informação e Comunicação”⁷⁴

Nesta ótica, em virtude do número crescente dos utilizadores e do aumento da interação e participação da comunidade global, “surgiu a Web social igualmente designada por Web 2.0”⁷⁵. Nesta Web o utilizador, ao contrário da anterior onde, toma um papel ativo, tem agora, um papel mais criativo, quer isto dizer, não consome apenas, como também produz. Passou, deste modo, a ser plataforma onde as pessoas contribuem com os seus conhecimentos, beneficiando os outros utilizadores.

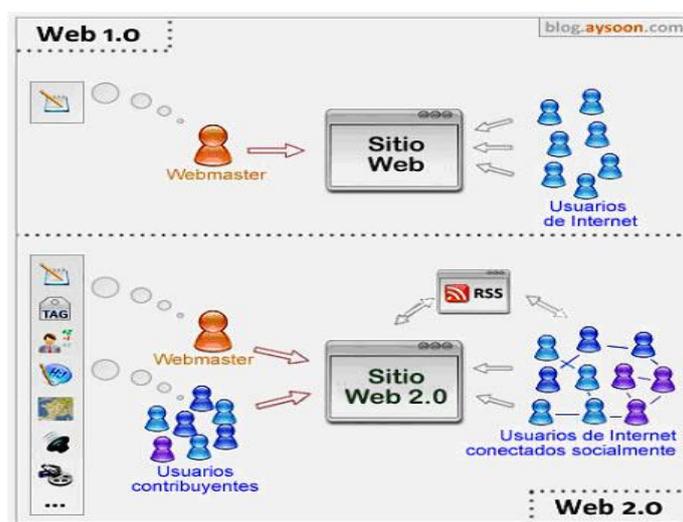


Figura 2: Diferença entre a Web 1.0 e a Web 2.0⁷⁶

Tal como afirma Gil,

“houve uma alteração drástica na forma como os utilizadores começaram a lidar com as novas ferramentas digitais que lhes eram disponibilizadas que assentavam num conceito, o conceito de partilha «share» onde se começaram a adotar interações do tipo «read-write»⁷⁷

Deve-se salientar, com o surgimento da Web 2.0, que as tecnologias passaram a fazer parte da prática quotidiana como nunca antes visto, em que tudo era acessível. A Web 2.0

⁷⁴ Gil H., A passagem da Web 1.0 para a Web 2.0 e...Web 3.0: Potenciais consequências para uma «humanização» em contexto educativo. Castelo Branco, 2014. Acedido a Março de 2018 em <https://repositorio.ipcb.pt>.

⁷⁵ O Reilly, T., What Is Web 2.0: Design Patterns and Business Modls for the Next Generation of Software, 2005. Consultado em Março de 2018 através de: <http://preillynet.com/pub/a/oreilly>.

⁷⁶ <https://www.google.pt/search?biw=1094&bih=462&tbm=isch&sa=1&ei=LtsWW6iEPeHCgAaujbroCA&q=Diferen%C3%A7a+entre+a+Web+1.0+e+2.0&aq=Diferen%C3%A7a+entre+a+Web+1.0+e+2.>, (acesso: 05-06-2018).

⁷⁷ *Idem*, p.1.

passou a ser tida como uma plataforma contínua de intercâmbio e partilha. Bem como afirma Marcelo Brito e Bruno Leite que;

”a Web 2.0 refere não apenas a combinação de técnicas informáticas, mas também a um determinado período tecnológico, a um conjunto de novas estratégias metodológicas e a processos de comunicação mediados pelo computador. A mesma tem repercussões sociais importantes, que potencializam processos de trabalhos coletivos, de troca afetiva, de produção e veiculação de informações na (re) construção do conhecimento apoiado pelos recursos tecnológicos. Um dos princípios fundamentais que abarca a Web 2.0 é trabalhar a própria Web como uma plataforma, isto é, viabilizando funções on-line que antes só poderiam ser conduzidas por programas instalados em um computador. Além de novas ou potencializadas formas de publicação e circulação de informações, a Web 2.0 potencializa a livre criação e organização distribuída de informações compartilhadas através de associações mentais”⁷⁸

Por conseguinte, as pessoas acabaram por criar uma vida social e virtual com as publicações de “*posts*” nas redes sociais. Assim sendo, as práticas sociais facultadas pela internet são em geral, mais usuais, recorrentes entre jovens, sendo que, a maioria dos estudantes, alunos, são “nativos digitais”, expressão cunhada por Marc Prensky, em 2007, para definir os nascidos a partir dos anos 1990, que convivem com computadores, videojogos e telemóveis e que, por isso lidam com a evolução tecnológica como parte do processo natural de desenvolvimento. Com tal, acabaram por surgir condições e razões mais do que suficientes para a integração das tecnologias no sistema educativo.

A integração das tecnologias no processo de ensino aprendizagem não veio somente articular os meios presos ao estilo de vida dos estudantes, como também, os professores começaram a ter facilidade em, conforme nos diz Carvalho, de “escrever online no blogue, gravar um assunto no *podcast* ou disponibilizar um filme no *youtub*”⁷⁹. Nesta linha de pensamento, a Web 2.0, para além de exigir a escola a caminhar paralelamente com ela, também fez com que os seus atores, principalmente o professor, devessem adquirir conhecimentos na área das TIC. Lembra o autor anteriormente citado que, “ser letrado no século XXI, não se cinge a saber ler e escrever, como ocorrerá no passado”⁸⁰.

Cabe-nos encorajar que a escola deve continuar a acompanhar o desenvolvimento da sociedade, incorporando mudanças necessárias, de acordo com o contexto em que ela esteja inserida, para mais harmonia e cumprimento dos seus objetivos, pois o ambiente escolar precisa acompanhar a evolução tecnológica, incorporá-la e caminhar junto dela.

⁷⁸ https://www.researchgate.net/publication/307550927_Contribuicao_da_Web_20_como_ferramenta_d_e_aprendizagem_um_estudo_de_caso (acesso: 05-06-2018).

⁷⁹ Ana Amélia A. Carvalho, Manual de ferramentas da Web 2.0 para professores, Lisboa, Ministério da Educação, 2008.

⁸⁰ *Idem*, p. 12.

2.4. Caracterização e apresentação das ferramentas da Web 2.0 aplicáveis na aula de Língua Portuguesa

Tal como dissemos no ponto anterior, a Word Wide Web trouxe benéficos na forma de troca de informação na sociedade atual. As informações passaram a ser processadas numa velocidade maior que há alguns anos, onde a necessidade de rentabilizar o tempo passou a ser satisfeito com o desenvolvimento de ferramentas da Web 2.0 e a possibilidade do acesso fácil e rápido ao mundo tornou-se um facto. Por conseguinte, a transmissão e a administração de conhecimentos em várias áreas também.

Assim, a área do ensino das línguas, principalmente da Língua Portuguesa, não fica ileso da realidade trazida pelo avanço tecnológico, pois, a emergência da Word Wide Web 2.0, nomeada também, como Web Social, fez com que aparecessem novos instrumentos, que servissem de meios aos utentes, para chegar e construir novos conhecimentos. Neste sentido, os alunos, no seu meio social, passaram a ter um papel ativo, que facilitava de forma colaborativa, a aceder, a criar e a transformar a informação. Conforme Simões e Gouveia, as pessoas que antes eram vistas como audiência passaram a dispor de utensílios que lhes permitia desenvolver o seu potencial criativo.⁸¹ Dada as diferenças patentes entre os alunos desta geração e os da geração anterior, ou se quisermos da geração passada, em que o papel, no caso destes, era o meio primordial, os métodos de ensino tradicional deveriam ser aplicados tendo em consideração as características daquele, de maneira diferente. Mas, será que o aplicar de maneira diferente. É abandonar completamente o ensino tradicional? Parece-nos que não. Articulá-lo com as novas formas de aquisição de conhecimentos, atualizar, é, em nossa opinião, o mais justo e prudente.

Neste contexto, os nativos digitais, ou Geração Net, como Simões e Gouveia designam, trouxe uma nova dinâmica, deste modo abrindo uma nova era no ensino. Afinal, no-lo diz Aguiar que, “as características da sociedade atual implicam também, uma nova visão para a educação e para a formação dos indivíduos”⁸². Ademais a aquisição de conhecimentos, saberes e técnicas, por meio dos métodos de memorização foram relegados para o segundo plano, pelo que em Aguiar o aluno é visto como o formador da sua própria formação, onde seja capaz de se atualizar, constantemente, e de aplicar competências de autoaprendizagem ao longo de toda a sua vida. Daí que a aprendizagem hodierna deva caminhar paralelamente com a tecnologia, visto que na vida pessoal das pessoas e dos estudantes principalmente esta também é assim: fácil, prática, rápida, móvel, portátil e excitante. Nesta ordem de pensamento, as ferramentas que a Web 2.0 proporciona e que facilitam a transmissão de conhecimentos, a publicação online e a interação, como por exemplo os blogues, o Gosoapbox, o Podcast, os wikis, o Facebook, o WhatsApp entre outras, podem ser vistas como

⁸¹ Simões L., Gouveia L., Geração Net, Web 2.0 e ensino superior, in Freitas E., Tuna S., (orgs.). Novos Média, Novas Gerações, Novas Formas de Comunicar. Edição especial Cadernos de Estudos mediáticos, n. 6 Edições Universidade Fernando Pessoa, 2008, p.27.

⁸² Aguiar C., Ensinar e aprender com Podcast. Revista de Ciência Elementar, 2014, p.1.

ferramentas com potencialidades educativas. Se os alunos convivem com elas diariamente, é fundamental que estas estejam inseridas, igualmente, no ambiente instrutivo. Afinal, “não podemos tratar os alunos da geração net como se fossem da geração de papel”⁸³.

De um modo geral, quase todas as ferramentas que Web dispõe, se bem-adaptadas ao contexto de ensino - aprendizagem, conforme António da Silva e Maria Martins, “são efetivamente uma mais-valia para o desempenho pedagógico do professor, que dispõe agora de uma panóplia de materiais didáticos e de recursos audiovisuais, que se podem colocar ao serviço dos usos orais e escritos da língua a desenvolver”⁸⁴. Não obstante ao que se afirma, José Pedroso acrescenta que,

o trabalho do professor, desde o colaborativo, a pesquisa, a leitura, a escrita, a criatividade, o trabalho de projeto e outras atividades de aprendizagem podem ser, hoje em dia, suportados pela utilização de ferramentas e aplicações que, tirando partido dos equipamentos e acessos disponíveis nas escolas, as transformam em verdadeiras escolas do século XXI.⁸⁵

Neste contexto, sobre as várias ferramentas da Web, destacam-se, aquelas que achamos aplicáveis como tal no ensino das línguas, tanto no âmbito da escrita, quanto no contexto da oralidade.

De seguida, passamos à apresentação de algumas ferramentas, que, recorrentemente, mercê de algumas leituras aturadas feitas, são aplicações usadas para comunicar, facilitando a escrita e a reescrita de textos.

Rede Social, enquanto terminologia inerente do âmbito da sociologia e da antropologia é um conceito de há muitos anos, décadas e mesmo séculos. Segundo Pereira e Pinto, “A ideia de rede social não é nova nem atual, na verdade, é um conceito usado há já mais de um século para designar as relações estabelecidas entre elementos de um determinado sistema social”.⁸⁶

Assim, hodiernamente ouve-se falar do conceito aplicado à internet, significando uma “estrutura construída por pessoas ou organizações que partilham interesses, motivações, valores e objetivos comuns”⁸⁷. Na mesma linha de pensamento, Boyd, define rede social como sendo, “um serviço baseado na Web no qual é possível criar e manter um perfil público dentro

⁸³ Carvalho A., Podcast no ensino: contributos para uma taxonomia. Ozarfaxinar, nº 8. Acedido em Março de 2018 em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/9432>.

⁸⁴ António Carvalho da Silva e Maria de Lurdes Henriques Martins, Ferramentas informáticas ao ensino de línguas: promoção e desenvolvimento da expressão escrita, in António Carvalho da Silva (org) Questões Atuais da Educação em Línguas - dos domínios do ensino do português a uma política de língua, edições húmus, 2016, p. 163.

⁸⁵ José Victor Pedroso, in prefácio Apps para dispositivos móveis: manual para professores, formadores e bibliotecários, 2015, p.7

⁸⁶ Sara Pereira, Luís Pereira e Manuel Pinto, Internet e redes sociais, disponível em www.lasics.uminho.pt/edumedia (acesso 26-03-2018).

⁸⁷ *Idem*.

de um sistema com formato e estrutura dinâmica pré-determinados, interagir com outros perfis, postar fotos, vídeos, *links*, trocar mensagens privadas ou coletivas”.⁸⁸

Com efeito, este sistema de rede é criado e mantido através da comunicação partilhada entre membros. Não obstante, ao que já se disse, para alguns estudiosos, as redes sociais são uma parte que se enquadram num conceito amplo de um todo de media sociais, pretendendo distinguir a interação e a intervenção das pessoas. Redes sociais, termos que optámos usar, é a designação que abarca o *Facebook*, *youtube*, *Twitter*, *Yahoo*, *blogger*, *myspace*, *flickr*, *orkut*, *badoo*, *Instagram* e outros aplicativos. São ferramentas, ou se quisermos dispositivos incorporados, cujos usos dos mesmos são muito variados, dentre os quais se ocupam em ajudar a manter contactos com amigos, fazer novas amizades, divulgar informações quer seja de carácter pessoal ou de âmbito profissional, fazer publicidades ou se atualizar acerca dos assuntos do dia e do momento. Constituem alguns dos muitos exemplos, para os quais as redes sociais foram concebidas.

Muitas dessas ferramentas, há anos, se não mesmo há décadas, que fazem parte do quotidiano da vida das pessoas, especialmente o Facebook, que tem vindo a ter abrangência em quase todas as sociedades.

2.4.1. Facebook

É uma rede social, surgida pelas mãos dos estudantes, nessa altura, Mark Zuckerberg, Dustin Moskovitz e Chris Hughes, nos corredores de Harvard no ano de 2004. De acordo com o site Infoescola, a ideia primordial do trio consubstanciava-se com a criação de um espaço de relacionamento *online*, onde a experiência social dos colegas da própria universidade pudesse ser partilhada em tempo real, isto, por via da Web. Postar fotos da última festa, discutir o placar do jogo de beisebol, reunir grupos de estudos, organizar eventos do campus, essas eram as demandas do recém-criado TheFaveboock.com, que no momento de sua abertura ao público contava com 22 mil acessos, nas primeiras duas horas de funcionamento.

O mesmo site ainda avança, a abertura aconteceu de forma progressiva e foi-se estendendo a outras universidades, partindo de Harvard, passando para algumas universidades americanas. Mais tarde, prosseguiu para as escolas do ensino médio, empresas e, finalmente, qualquer pessoa que estivesse interessada poderia registar-se com a finalidade de ter acesso aos serviços oferecidos e aos benefícios do aplicativo.

⁸⁸ Boyd Ellison, N. Social network sites: Definition, history and scholarship, *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13 (1), article 11, 2017. Disponível em: <http://jcmc.indiana.edu/vol13/issue1/boyd.ellison.html> (acesso: 26 -02-2018).



Figura 3: Logótipo do software Facebook.⁸⁹

Embora o Facebook tivesse sido a preferência de muitos e, por via disto, a sua abertura distendida a mais públicos cada vez mais dilatados, as razões originais que estiveram na criação do mesmo foram mantidas. A sua principal função é permitir a partilha de informações, imagens e vídeos entre pessoas, de maneira simples, cómoda e eficiente. É, conforme afirma António Castilho, Ezequiel de Paula, Elisiane Gomes e Sónia Sousa que, “a facilidade de acesso, a simplicidade, de uso, a mobilidade, são características que contribuíram para a popularização desta rede social”.⁹⁰ Ainda segundo os autores, “uma grande vantagem da ferramenta é a centralização das informações, ou seja, ele permite ao usuário pesquisar diferentes assuntos sem sair da sua própria página”. Tal acontece devido à conexão que a ferramenta tem com os diversos aplicativos que estão dentro da plataforma.

Vários são os estudos que têm vindo a ser desatados no âmbito dos benefícios que as ferramentas das redes sociais apresentam, no ensino aprendizagem. Assim, logo a seguir, discutir-se-ão as potencialidades do uso do Facebook, como ferramenta pedagógica no ensino de língua, mormente no de língua portuguesa.

2.4.1.1. O uso do Facebook na prática pedagógica

Na medida em que as tecnologias, de um modo geral, invadiram e permaneceram na vida das pessoas em diversos domínios, na medida em que os anos passavam, vários sectores adotaram e reformularam práticas de acordo com a área profissional, adequando-as às novas formas de se comunicar. Convindo o ensino - aprendizagem da língua é uma área ainda atrelada e presa aos métodos e à formalidade das abordagens tradicionais, o que faz com que o processo de ensino da língua ocorra de modo insatisfatório para o aluno, o que contribui para o incumprimento dos objetivos didáticos, pelo facto, de as informações serem passadas de maneira desconexa, sem ligação com o dia-a-dia dos alunos, o que por seu turno desemboca na desmotivação, tal como no-lo confirma Fettermann lembrando que,

⁸⁹ <https://www.google.pt/search?q=logótipo+do+facebook&source>, (acesso: 05-06-2018).

⁹⁰ Rede social Facebook como ferramenta pedagógica no processo de ensino - aprendizagem de línguas www.fsj.edu.br/transformar/index.php/transformar/article/view/12, (acesso: 27- 03-2018).

muitas vezes não existe durante as aulas uma ligação real entre o processo de aprendizagem e o contexto em que esta ocorre, por não haver simulação de situações reais, atividades interessantes e dinâmicas, diálogos e representações, o que pode acarretar desinteresse e diminuição da motivação dos alunos.⁹¹

As redes sociais, com particular realce ao *Facebook*, no contexto de ensino aprendizagem tornaram-se numa ferramenta inevitável, dada a familiarização e o uso que é feito dela pela população, de um modo geral, e pelos nativos digitais, de um modo particular.

Pelo que, a prática docente, hoje, exige do profissional, de um modo geral, e ao das línguas principalmente, conhecimento, bem como o domínio das diferentes TIC, com o propósito de estabelecer diálogo por intermédio da nova realidade tecnológica. Esta intermediação pode ter como base e ser pelas das ferramentas das redes sociais. Os angolanos tornaram-se ativos produtores de informação e participantes assíduos das redes sociais, o que origina a oportunidade para que os educadores utilizem estas ferramentas em favor de novas abordagens.

Para que o uso seja feito de modo adequado e para fins pedagógicos, torna-se indispensável refletir sobre as redes sociais, suas ferramentas e potencialidades, procurando promover entre os educandos uma postura virada para o uso responsável dessas tecnologias. No que tange ao Facebook, existem aplicativos que estão interligados que podem ser muito úteis, que ajudem na transmissão dos conteúdos e, ao mesmo tempo, os aproximem tanto na vida quotidiana como na escola. Fruto da pesquisa realizada por Ferreira, Corrêa e Torres descreveram-se as principais potencialidades pedagógicas da ferramenta Facebook para a aprendizagem online, que se consubstanciam no seguinte:

FlashCards - é um tipo de jogo de informação que permite a associação de imagens e significados. O sistema gera testes aleatórios de pares semânticos muito úteis na aquisição de vocabulário.

SlideShare - compartilha apresentações do PowerPoint. Permite disponibilizar aulas e tutorias.

PodClasses - páginas no Facebook que reúnem links para conteúdos de áudio. Recurso muito útil no desenvolvimento da habilidade do listening.

Docs - Este aplicativo permite gerenciar arquivos do Office, além de ter um formato específico para fazer fichas de aprendizagens e outros programas para uso com o Facebook.

Grupos - dispositivo que permite o agrupamento de usuários que tenham os mesmos interesses. Esse recurso é muito interessante, pois permite criar um grupo para cada turma, onde os alunos poderão trocar informações entre si.

Eventos - essa ferramenta funciona com um calendário. Pode ser utilizado pelo professor para criar lembretes de provas, de aulas especiais, agendar atividades extra classe, entre outros usos.

Feed de notícias - ponto de partida para a divulgação de informações curtas e rápidas, que aparecerão instantaneamente para os demais usuários. Pode ser utilizado pelo professor para postar conteúdos resumidos.

⁹¹ Fettermann Joyce Vieira, Os entornos da rede social My English Club e suas intervenções nos ambientes presenciais de aprendizagem da Língua Inglesa. UENF, Dissertação de Mestrado- Programa de Pós- Graduação em cognição em linguagem do Centro de Ciências do Homem, da universidade Estadual do Norte Fluminense, Campos dos Goytacazes, 2012, p.66.

Bate-papo - Recurso utilizado para conversas instantâneas. Além dos aplicativos e recursos do próprio site, existem também páginas dedicadas ao ensino da LP, LI.⁹²

As páginas e aplicativos citados não esgotam a existência de outros aplicativos, sendo que estes constituem apenas alguns exemplos nesta grande rede social, que, quando bem utilizadas, podem constituir-se em instrumentos de apoio aos professores, principalmente aos professores de línguas, que procuram todos os dias aperfeiçoar a prática de ensino - aprendizagem alinhando-se à nova realidade da educação hodierna.

Se, de um lado, no manto tecnológico, temos as redes sociais com destaque para o Facebook, como uma ferramenta potencial para a facilitação do trabalho do professor de línguas e no caso em epíteto, de língua portuguesa, por outro, temos outras ferramentas, pois, por meio das imensas oportunidades que a internet tem trazido, é notório que, “aos poucos os educadores e os próprios alunos estão descobrindo que os recursos virtuais podem ser uns excelentes suporte as atividades presenciais”⁹³

⁹² Ferreira J. L., Corrêa B. R. P. G., Torres P. L., O uso pedagógico da rede social facebook. Disponível em: <http://pead.ucpel.tche.br/revistas/index.php/> (acesso: 27-03-2018).

⁹³ Romero Tori, Educação sem distância: As tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagens, São Paulo, Editora Senac, 2010, p. 28.

2.4.2. PowerPoint

Segundo o *site* conceito⁹⁴, *PowerPoint* é o nome de um dos programas mais populares criados pela *Microsoft*. O mesmo site ainda diz que se trata de um software que permite realizar apresentações por meio de diapositivos.

O *PowerPoint* apresenta-se como um potencial instrumento, no âmbito do ensino de línguas, por ser um aplicativo, um programa, com o qual se podem fazer apresentações sobre um determinado tema, podendo acrescentar: imagens, sons, textos e vídeos que possibilitam a animação de diferentes maneiras. Ademais, o *PowerPoint* inclui uma ferramenta de formatação de textos (*Wordat*), modelos de apresentação pré-definidos, galeria de objetos gráficos e um conjunto de efeitos de animação disponíveis em *slides*.

O *PowerPoint* faz parte do pacote *Microsoft Office*, juntamente, com o *Word*, *Excel* e outros programas. Assim, tendo em conta as características da ferramenta, é a melhor opção oferecida pela *Microsoft* para se preparar uma aula, ou comunicar uma ideia para de uma audiência.



Figura 4: logótipo do software PowerPoint⁹⁵.

Na mesma ótica, apresenta-se, também, como um dos instrumentos, ferramentas na educação o *podcast*.

2.4.3. Podcast

Apresenta-se como uma ferramenta que, usada em vários âmbitos, de um tempo a esta parte, tem sido contemplada como um instrumento de ensino - aprendizagem, no sentido facilitador do trabalho do professor, considerado uma potencial estratégia em desenvolver e planificar as aulas. Nesse sentido, segundo Júnior e Coutinho “o *podcast* surge como uma dessas alternativas na medida em que possibilita um acesso rápido e fácil à informação dando

⁹⁴ <https://conceito.de/powerpoint>, (acesso: 30-03-2018).

⁹⁵ https://www.google.pt/search?tbm=isch&sa=1&ei=k_oWW4yCH4PxUtCUhPAI&q=logótipo+do+Pawer+Point&og=logótipo+do+Pawer+Point, (acesso: 05-06-2018).

ao utilizador alternativas de formação personalizadas e móveis”.⁹⁶ Não obstante, a ferramenta permite ao professor disponibilizar materiais didáticos, tais como as aulas, documentários e entrevistas, em formato áudio, que podem ser ouvidas (as aulas) pelos estudantes a qualquer hora do dia e em qualquer local, conforme se pode conferir em Júnior e Coutinho.⁹⁷

Tal como se pode conferir em Cristiana Rodrigues, o termo foi usado pela primeira vez por Adam Curry, para designar esta nova forma de comunicação, unindo as palavras “*ipod*”, referência ao leitor de música portátil da Apple, e “*cast*”, diminutivo ou abreviatura do termo inglês “*broadcast*”, que quer dizer “emissão”. Assim, segundo Carvalho,

os podcasts são ficheiros de áudio ou vídeo, distribuídos através da internet, que podem ser subscritos através de RSS (Really Simple Syndication) e que são de fácil manuseamento na forma como se descarregam para o computador, leitor de MP3, MP4 ou telemóveis.⁹⁸

Associado a este conceito, surgem outros que importa referir. Nesta linha de pensamento, Júnior e Coutinho salientam o seguinte:

Entende-se por *podcast* uma página, site ou local onde os ficheiros áudios estão disponibilizados para carregamento; *podcasting* é o ato de gravar ou divulgar os ficheiros na Web; e por fim designa-se por *podcaster* o indivíduo que produz, ou seja, o autor que grava e desenvolve os ficheiros no formato áudio.⁹⁹

Nos primeiros tempos do seu uso, esta ferramenta da Web 2.0 correspondia somente a qualquer ficheiro áudio partilhado através da internet. Confere-se em Júnior e Coutinho que cada ficheiro áudio distribuído é chamado de episódio, na língua inglesa, ou episódio, em português, devendo ter um tempo curto de audição. Ainda para os autores, o tempo considerado ideal é o que não excede os 30´ (trinta segundos), sendo que o objetivo de cada episódio é conter uma história curta e direta sobre um determinado conceito, bem como deixar pistas para outros episódios. Portanto, com o avanço tecnológico, em parte, e as características inovadoras, a par do facto que se prende com a gratuidade e o fácil manejo, onde qualquer pessoa pode ser produtora dos seus próprios conteúdos, começaram a surgir outros tempos e outros formatos. É o caso, como confirma Aguiar “dos vidcast, que integram vídeos, do enhanced podcast, que inclui fotos ou imagens estáticas ou do screencasts, que adiciona imagens capturadas de um ecrã”.¹⁰⁰

⁹⁶ Júnior J., C. Coutinho, Recomendações para a produção do podcast e vantagens na utilização em ambientes virtuais de aprendizagem. Prisma.com nº6, 125-140, p. 126.

⁹⁷ Júnior J., C. Coutinho, Podcast em educação: Um contributo para o estado da arte, In Barca, A., Peralbo, M., Porto, A., Duarte da Silva, B. e Almeida, L. (eds.). Atas do IX Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. A. Coruna: Universidade da Coruna, 837-846, 2007, p. 837.

⁹⁸ Carvalho A., Podcast no ensino: Contributos para uma taxonomia. Ozarfaxinars, nº8, 2009, p.1: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/9432> (acesso: 04-04-2018).

⁹⁹ *Idem*, p.839.

¹⁰⁰ Aguiar C., Ensinar e aprender com Podcast, Revista de ciência elementar, 2014, p.2.

Para além das potencialidades elencadas, segundo Júnior e Coutinho, a ferramenta possibilita a utilização de textos, imagens, áudio, vídeo e hipertexto, cuja utilização é fácil, sem, no entanto, exigir grandes conhecimentos informáticos por parte de quem faz o uso da ferramenta. Desde modo, a ferramenta podcast é exequível em conformidade com outras ferramentas, sendo que a produção e a publicação sejam mais fáceis, conforme referem Sousa e Bessa;

é possível efetuar uma gravação diretamente sem a intervenção sem nenhum *software* instalado no computador. Porém, para realizar uma gravação de *podcast* mais exigente, ainda que sempre num ambiente amador, existem algumas ferramentas de gravação e edição de áudio, como o *audacity*, o *wavosaur* OU *Pod Producer* que, estando disponíveis para download gratuitamente, são um ótimo recurso para realizar um *podcast*.¹⁰¹

Como se constata, tal como as ferramentas anteriormente mencionadas, o podcast é uma ferramenta que se revela útil no processo de ensino - aprendizagem, na medida em que “apresenta diversas potencialidades e promove um conjunto de boas práticas pedagógicas”.¹⁰²

2.4.3. O Youtube

Serviço online de vídeos que possibilita, a qualquer sujeito, um ver e compartilhar vídeos carregados por todos usuários, desde que, cadastrados. O *site* surgiu pelas mãos de Chad Hurley, Steve Chen e Jawed Karim, sendo que o domínio foi ativado em 15 de fevereiro de 2005. Tem vários parceiros, entre os quais se destaca: CBS, BBC, Universal Music Group, Sony Music Group e NBA.

Segundo a revista norte-americana *Time* (edição de 13 de novembro de 2006), o *YouTube* foi eleito como sendo a melhor invenção do ano. Dos vários motivos evocados, “criar uma nova forma para milhões de pessoas se entreterem, se educarem e se chocarem de uma maneira como nunca vista”¹⁰³

Segue a página inicial do *youtube*.

¹⁰¹ Sousa A., Bessa F., Podcast e utilização do *audacity*. Atas do encontro sobre Podcasts. Braga: CIEDd, 2009, p. 315.

¹⁰² Moura A., Carvalho A., Podcast: para uma aprendizagem ubíqua no ensino secundário, 2006. (Acesso: 04-04-2018)em: <http://repositorio.upotu.pt/xmului/bitstrem/handle/11328/480/podcast.luso-galaico.2006.pdf?sequence=2> .

¹⁰³Globo, G1- Conheça a história do site de vídeos YouTube. Disponível em: <http://g1.globo.com/Noticias/Tecnologia/0,,AA1306288-6174,00.html> (acesso: 28-04-018).

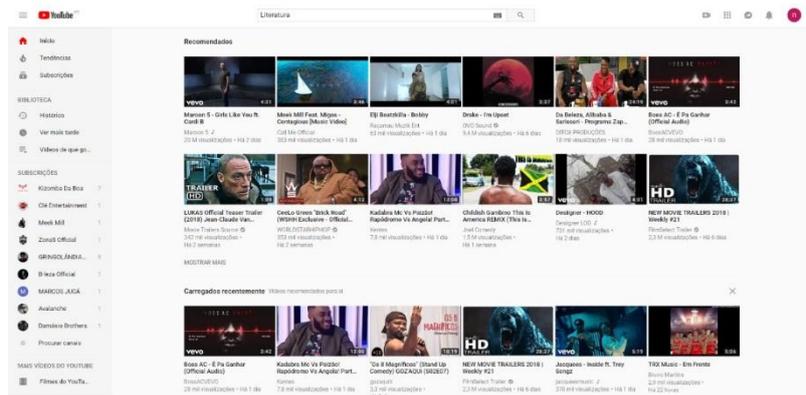


Figura 5: interface do youtube¹⁰⁴

O *youtube* permite que as pessoas assistam a vídeos relacionados com tudo em primeira mão e encontrem vídeos que lhes interessem, permitindo que os usuários os baixem e compartilhem em formato digital.

O *youtube* é visitado diariamente por milhares de usuários. O site possui vários empregados, contratados como “censores” para analisar os materiais que os visitantes tenham marcado como “questionáveis”. Os vídeos são categorizados de acordo com as áreas de conhecimento.

2.4.3.1. Possibilidades Pedagógicas para o uso do youtube na sala de aula

O *youtube*, pela variedade de conteúdos que contém, não é somente fonte de diversão, mas fonte de informação e formação para todos quanto acedam ao site. A utilização dos vídeos do *youtube* no contexto escolar constitui estratégia de ação capaz de criar espaços de aprendizagem, estimulando a pesquisa, assim como o incentivo, a partilha de experiências que desenvolvem competências individuais e o trabalho em equipa.

Os vídeos que o site dispõe, quando usados corretamente, atraem os aprendentes para assuntos de planificação pedagógica e não apenas como um fator de lazer, atendendo, que “as imagens do vídeo causam impacto e falam por si mesmas”.¹⁰⁵

Assim, há necessidade de a escola, mormente o professor compreender o contexto do aluno “nativo digital”, de modo que compreendendo, adapte os instrumentos e os objetivos se alcancem. Nessa perspetiva, apresentamos algumas possibilidades pedagógicas que estão ao dispor do professor, que poderão ser utilizadas relacionadas com os vídeos do *youtube*:

- Por meio do vídeo pode-se gerar um elemento problemático que serve como fonte de discussão e reflexão sobre um determinado tema. Normalmente, o tema que se

¹⁰⁴ https://www.google.pt/search?biw=1094&bih=486&tbm=isch&sa=1&ei=zijqWrij0C8TTU4P_nYgM&q=+interface+do+youtube&oq=+interface (acesso: 28-04-2018).

¹⁰⁵ A. Carvalho, R. Gonçalves, Formação continuada de professores: o vídeo como tecnologia facilitadora de reflexão, Cadernos de pesquisa, dez, 2000. Disponível <http://www.scielo.br/scielo.phpscript> (acesso: 28-04-2018).

pretende abordar (do conto, de um determinado livro, etc.) ou como complemento de aprendizagem;

- O vídeo deve ser visualizado sem explicação prévia, de maneira que provoque mais atenção por parte do aprendente e, por conseguinte, o mesmo tire conclusões de determinados pontos de acordo com a experiência de vida;
- Dá a possibilidade de o aprendente ter acesso a experiências, imagens e informações produzidas por pessoas em vários lugares do mundo;
- Ajuda os aprendentes a vivenciar diversas situações e a identificar-se com elas ou não, conhecer as personalidades, vislumbrar cenários e sons do passado e do presente, imagens reais, de modo a facilitar a compreensão do que se segue.
- Leva à reflexão sobre certos comportamentos pessoais, perante a reflexão das mensagens implícita ou explícitas do vídeo, a como explorar, porque explorar, o como e de que modo explorar, etc.

Terceiro capítulo – Proposta Pedagógica

3.1. O conto: Subsídios para a sua promoção e compreensão

Atualmente, como noutros tempos, não é recomendável levar o conto, para o partilhar, sobretudo na sala de aulas, sem algumas estratégias leitoras. Para se compreender, Gisela Silva et all alertam para “a adequada cooperação interpretativa entre o sujeito - leitor e o objeto estético, implica o respeito por vários protocolos de leitura, sem os quais a fruição do texto literário não pode ter lugar”.¹⁰⁶ Ainda conforme constata Cabrero¹⁰⁷ citado por Dias, à chegada à escola, são visíveis as diferenças presentes entre as crianças no que diz respeito à leitura, ao contacto com os livros, consequência da atuação, favorável ou desfavorável, das famílias neste âmbito. O autor, na mesma linha de pensamento, defende que é da responsabilidade da escola revelar às crianças um universo literário através dos livros lidos e das histórias contadas e, também, fortalecer o trabalho já executado em casa ou não.

É função da escola, por meio da figura do professor, implementar estratégias de leitura de forma a dar” o seu contributo para ajudar a criança a construir o seu projeto pessoal de leitor, isto é, ajudá-la a encontrar motivos para querer aprender a ler e para continuar a ler depois de o saber fazer”.¹⁰⁸ Assim, Bastos afirma que “a escola é, assim, um dos locais privilegiados onde o controlo da criança com o livro pode concretizar de forma cativante”¹⁰⁹. Outrossim, o texto literário, na ótica de Umberto Eco e com o qual corroboramos, é uma “máquina preguiçosa que apela ao leitor para que faça uma parte do seu trabalho”.¹¹⁰Essa metáfora compreende o verdadeiro sentido e a importância dos conhecimentos e métodos que o aprendente deve ter, para que corresponda e faça bem o seu trabalho, a sua parte, sem os quais tornar-se-ia difícil a leitura do conto, tal como afirma Gisela Silva et all, que, “responsabilizar e consciencializar o leitor ainda criança é prepará-lo para um contacto permanente com um recetáculo avantajado em emoções e experiências semióticas cognitivas”¹¹¹.

Não obstante o que se afirmou, ainda no âmbito da promoção do gosto pela leitura, Iturbe citado por Dias¹¹², afirma que, a escola é responsável pela escassez de hábitos de leitura, referindo que se lecionam as técnicas e os mecanismos para as crianças

¹⁰⁶ Gisela Silva et all, *Ler para entender - Língua Portuguesa e formação de leitores*, Trampolim, Braga, 2009, p. 14.

¹⁰⁷ Cabrero M, *Famílias, lectura y biblioteca escolar*, in *Encontro Biblioteca Escolares y Calidad de la educación*, Madrid: Universidad de la Mancha, 2002, p. 23.

¹⁰⁸ Dias M., *Motivação para a leitura - Alunos de uma turma PIEF como mediadores de leitura*, Dissertação apresentada na Universidade Aberta, Lisboa, 2012, p.24.

¹⁰⁹ G. Bastos, *Literatura infantil e juvenil*, Lisboa: Universidade Aberta, 1999, p.286.

¹¹⁰ Umberto Eco, *Seis Passeios nos Bosques da Ficção*, Viseu, Difel, 1997, p. 55.

¹¹¹ *Idem*, p.14.

¹¹² *Idem*, p.24.

interpretarem os signos gráficos, porém, raramente se recordam de um objetivo fundamental, que é o de incitar a criança a amar a leitura. Para o autor, anteriormente citado por Dias, os processos de trabalho usados não têm privilegiado a ideia, na criança, de que a leitura é uma atividade lúdica, agradável, e livre e motivadora. Somente desta forma, o processo surtirá o que se pretenda “perdurable y progresivo no solo en el tiempo sino, sobre todo, em el interés y la emoción espontânea”¹¹³

Mediante o exposto, o papel da escola, nesse sentido, é o de cativar crianças e jovens para a leitura, empenhando-se para conseguir leitores ativos, cientes e críticos, sendo que é dever do professor, não somente limitar a sua atividade no ensinar a ler, bem como, o de fazer com que se desperte na criança, no adolescente e no jovem o ato voluntário e consciente da leitura, de modo que preserve essa postura ao longo da vida. Para que tal desiderato se efetive, são necessárias alterações nas práticas letivas, tais como, o envolvimento de todos os agentes exigidos no processo educativo.

Assim, segundo Cadório, citado por Dias, são numerosas as propostas de atuação sugeridas por vários autores no âmbito de sala de aula, mas, apesar dessas sugestões, “cabe a cada docente selecionar, restringir, personalizar e criar as estratégias adequadas”.¹¹⁴ De igual modo, aqui não há atividades “prontas a vestir”, sendo importante desenvolver uma atitude de compromisso pessoal. Contudo, Dias propõe alguns requisitos, de modo a tornar a execução da atividade leitora dos contos num trabalho eficaz:

- 1- Divulgação de oportunidades de debate acerca da leitura do conto realizado. Ler e debater as leituras feitas é uma estratégia que proporciona uma relação particular com o texto (o conto) lido e incentiva à leitura. Mostra o valor da” reflexão partilhada sobre a experiencia da leitura.”¹¹⁵
- 2- Gestão de leituras a realizar pela turma/pelo grupo. Segundo Bastos citado por Dias, são exigidos que todos aos alunos leiam o mesmo livro (conto) ao mesmo tempo, propondo que o professor pode implementar diferentes métodos, tendo em conta as escolhas de leitura de cada.¹¹⁶
- 3- Recursos a vários meios. Como motivação para a leitura em contextos de sala de aula, Sousa refere como fundamental o recurso a distintas tipologias textuais de modo a satisfazer os vários projetos pessoais do leitor. Contudo, para cativar o aluno é necessário que ele se identifique com a leitura para poder falar acerca da mesma. Nesse caso, para que isto aconteça o professor deverá conhecer bem os gostos dos seus alunos e a sua evolução como leitores.
- 4- Criação de um trabalho coerente e estruturante. Para Iturbe citado por Dias, as atividades de animação de leitura fazem sentido se estiverem

¹¹³ *Idem*, p.24.

¹¹⁴ *Ibidem*.

¹¹⁵ O. Sousa, O texto literário na escola: uma outra abordagem - círculos de leitura, in Fernando Azevedo (Coord.) formar leitores, das teorias às práticas, Lisboa, Lidel, 2007, p.55.

¹¹⁶ *Idem*, p.25.

incorporadas num projeto Educativo e no Projeto Curricular e adotado por todo corpo docente.¹¹⁷

Com a finalidade de que as estratégias de leitura, propostas por Dias, alcancem os seus objetivos; Sim - Sim e Duarte, ambos citados por Dias denominam por “ferramentas” as estratégias que devem realizar-se “antes”, “durante” e “após” a leitura que nortearam as interpretações.

No que tange às estratégias de compreensão da leitura, Sim - Sim e Duarte citados por Dias, descrevem algumas delas que se conseguirão executar com os alunos e de acordo com os devidos momentos.

Neste sentido, são estratégias a usar **antes** da leitura: a) esclarecer o objetivo da leitura do texto; b) estimular o conhecimento anterior sobre o tema; c) antecipar temas com base no título e imagens; d) selecionar o texto para encontrar chaves contextuais (sinais gráficos e marcas tipográficas).

Nesta mesma linha, constituem estratégias a empregar **durante** a leitura: a) realização de uma leitura seletiva; b) conceção de uma imagem mental ou (mapa mental) do que foi lido; c) resumir à medida que se avança na leitura do texto; d) descobrir o significado de palavras desconhecidas, se for útil, utilizar material de referência (enciclopédias, dicionários, etc.); e) comentar fragmentos do texto; f) sublinhar e tomar notas durante a leitura.

São estratégias a utilizar **depois ou após** da leitura: a) formar questões sobre o lido e tentar responder; b) comparar as antevisões feitas com o conteúdo do texto; c) debater com os colegas o que foi lido; d) reler.

Para Silva et al¹¹⁸, durante as atividades relacionadas com o momento “antes da leitura”, o mediador deverá obter informação útil sobre a preparação de competências dos seus alunos, para que estes consigam interagir significativamente com os contos escolhidos. Estas atividades têm como propósito desenvolver as respostas pessoais e afetivas, por parte do aluno, indicando-lhe que as suas experiências, ideias e propostas são relevantes. Propõem, ainda ativar e construir conhecimentos do mundo, melhoram a linguagem, ativam a curiosidade e a motivação do aluno, a partir da qual este formulará suposições que, no decorrer da leitura, verá ou não comprovadas.

As atividades “durante a leitura” na ótica de Dias¹¹⁹ têm como propósito que o aprendente perceba o texto e as semelhanças que pode estabelecer com este, ajudando-o na compreensão do mesmo. A criança leitora, o adolescente leitor, necessitam de possuir deter o que é essencial, adquirir informação prévia, adiantar, criando várias expectativas.

No que diz respeito as atividades, “após leitura” estas tencionam incitar nos alunos reflexões que vão simplificar a análise e a síntese, desenvolvendo respostas pessoais e

¹¹⁷ *Idem*, p.26.

¹¹⁸ Silva Et al, *Ler para entender*, Porto, Trampolim, 2009, p. 27.

¹¹⁹ *Idem*, p.27.

ligações com ideias, temas e valores presentes no conto, o que pode gerar o prazer da leitura e incentivar uma relação aceitável e estável com o texto, passando esta a ser vista como uma atividade repleta de significados para todos os implicados.

3.2. O Conto

O conto surge nas primeiras comunidades humanas, por força da tomada de consciência da necessidade da passagem de testemunho por parte dos mais velhos para os mais novos, relacionados com tudo que seja inerente às vivências de uma certa comunidade. Tradicionalmente, passado por meio da oralidade de geração em geração, em local próprio, onde normalmente se reuniam. O nome do lugar variava de cultura para cultura, de país para país, de continente para continente e, assim, sucessivamente. No caso de Angola, os lugares eram vários, entretanto, o mais comum fora o *odjango* existindo na atualidade em algumas regiões, sobretudo nos sobados, ou seja, reinados.

Com o desenvolvimento das sociedades e o evoluir das sociedades, e de novas formas de vida, mais o surgimento da educação formal, a atividade reservada aos *odjangos* foi sendo aos poucos relegada para os lares e posteriormente para a escola, por se entender que, o conto enquanto parte da literatura oral tradicional, quer pela sua natureza, quer pelas suas funções, deve estar presente nas diferentes etapas de formação e de educação do homem, principalmente do homem angolano, por forma a poder ser detentor do saber técnico - científico moderno e, ao mesmo tempo, para que esteja consciente da sua História e, conseqüentemente, esteja imbuído da sua cultura essencialmente assente na oralidade em suas variadas formas,¹²⁰ tal como no-lo afirma a autora, “os contos corporizam tradições e crenças que são a memória coletiva da génese e das movimentações dos povos através do extenso território e, muitas vezes, a revelação de preocupação cosmogónicas”.¹²¹

O conto, na escola, pode ser usado nas diversas disciplinas, porém, é na disciplina de LP, principalmente no âmbito dos textos narrativos que tem sido mais usado; em contexto de interação com a gramática, dado que, com a leitura e análise do conto, o professor ajuda os aprendentes ou alunos a localizar e a reconhecer as variadas formas de como as classes gramaticais se articulam no texto e por meio disto, com os contos aprendem novas construções frásicas, contactam com um considerável número de vocabulário e desenvolvem competência de diversa natureza.

¹²⁰ António Fonseca, Contos de Antologia (Reflexões, Contos e provérbios), INALD, Luanda, 2008, p. 31.

¹²¹ Dissertação de Mestrado, A simbiose entre o Animal e o Homem no imaginário e nos valores em Contos Tradicionais da Lusofonia (Portugal e Países Africanos de Expressão Portuguesa), disponível: https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/1367/1/Tese_de_Mestrado.pdf, (acesso: 27-02-2018).

Os contos como se disse, anteriormente, estão tipificados. Ora, o conto selecionado é do tipo didático ou de censura preventiva, ou ainda segundo a tipificação feita por Fonseca, é tipo social.

3.1.1. Sinopse do conto intitulado “O Leão e o Chacal” de Lígia Guterres¹²²

O conto tem origem na tribo Cuanhama, retratando as relações entre dois animais, *Ohosi*, (o leão) e o chacal, as quais são pautadas pelo reconhecimento da existência de uma hierarquia. No topo desta cadeia hierárquica está o leão que, à semelhança de qualquer monarca humano, tem uma *ombala*, a casa e o espaço que a circunda e, também os seus ministros, ainda que estas personagens não estejam identificadas.

O rei, *Ohosi*, exerce o poder com autoridade que lhe advém do seu estatuto. Mas, não raras vezes fá-lo de forma discricionária, prepotente. É, pois, este poder sem limites que o conto procura espelhar e corrigir/criticar.

Segundo o conto, o chacal tinha uma cabra, mas para que esta procriasse necessitava de um bode, pelo que foi pedir um bode emprestado ao leão, com a condição de lho devolver, assim como o respetivo pagamento que, em seu entender, consistiria numa das crias que a cabra viesse a ter. Contudo, para surpresa do chacal, quando esse se propunha devolver o bode a sua majestade, *Ohosi*, como um dos dois cabritos que a cabra parira, o rei exigiu que lhe fossem entregues as duas crias, o que faria com que o chacal ficasse de novo apenas com a cabra que já possuía. Ainda que receoso, o chacal lá conseguiu congregiar toda a sua coragem para dizer ao *Ohosi* que o seu procedimento era injusto e que só o fazia porque era rei. Assim, sugeria que fossem convocados todos os animais da floresta, para que julgassem com justeza sua pretensão. Nesse sentido, para o defender, o chacal contratou o cágado, que de todos era o advogado mais inteligente, a quem relatou os acontecimentos. Uma vez na posse das razões do chacal, o cágado construiu a defesa e, em julgamento mostrou a supremacia da inteligência sobre o poder autoritário do leão.

A leitura deste conto revela-nos, por um lado, o reconhecimento da autoridade instituída e, por outro, um elevado espírito de justiça que caracteriza o povo que lhe deu origem.

O leão e o chacal são os atores que representam no palco cultural do povo Cuanhama o papel da justiça, que rege os jogos da sociedade dos homens. O animal torna-se, assim, comparável ao homem ao corporizar os seus anseios e os sentimentos. Outrossim, à semelhança da sociedade humana, no reino animal a hierarquia existe. O leão é, pois, o soberano prepotente e discricionário e o chacal é apenas o servo, como tal, esperava-se submissão às arbitrariedades e aos caprichos de sua majestade.

¹²² Lígia Guterres, Lendas e contos tradicionais do Sul de Angola, Lisboa, Universitária Editora, s.d, p.25 - 30.

É neste jogo entre senhor e servo que melhor se pode aferir o espírito do povo Cuanhama: a consciência da injustiça e de que esta pode ser corrigida através de um julgamento, no qual o lesado pode ver seus direitos defendidos por um advogado inteligente e astuto como o cágado.

O cágado, pelo seu aspecto físico e andar vagaroso é, para alguns, um dos animais menos significantes. No entanto, nas culturas bantos, ele é símbolo de invulnerabilidade e resistência, uma vez que a sua dura carapaça o protege de quase todos os perigos. O seu olhar penetrante, a visão e a audição apurada e, sobretudo a sua longevidade, tornam-no admirado.

A longevidade, segundo os cuanhamas, confere sabedoria, a qual advém das experiências de uma vida longa. Deste modo, sendo o cágado o animal com maior longevidade é, conseqüentemente, o mais sabedor e, por esta razão, o melhor advogado para defender o chacal na sua contenda com o leão.

3.2. Razões da escolha - Significado

É sobejamente sabido que as histórias, as narrativas de um modo global, fazem parte das coisas de que as crianças, os adolescentes, os jovens e até os adultos mais gostam, fazem parte do leque dos seus interesses.

Estudos realizados por investigadores na área das ciências sociais¹²³ revelam que, da constatação empírica que refere o modo positivo como as crianças reagem às histórias que lhes são contadas, são indício claro de que assim é. A adaptação de histórias a outros meios de transmissão de conhecimentos exteriores ao livro de texto como o cinema, banda desenhada, teatro, animação confirma a conclusão anterior a que se chegou no campo das ciências sociais, conforme se pode conferir em Moreira¹²⁴.

Corroborando com Moreira, para quem “as histórias transportam consigo potencialidades essenciais para a formação das crianças: veiculam conhecimentos, facultam aprendizagem, introduzem graduação e profundidade na compreensão, promovem o desenvolvimento da imaginação, estimulam a capacidade simbólica”¹²⁵

O conto em si, para além de promover a identidade cultural de um povo incide principalmente o modo de ser angolano especificamente e de ser africano e aviva a reflexão, serve de ponte entre o passado e o presente e deste perspetivando o futuro.

O conteúdo das histórias dos contos, de um modo geral são importantes, seja para a educação do homem, independentemente da faixa etária, principalmente para a criança para no ato formação.

¹²³ Jean Piaget, A formação do símbolo na criança, Rio de Janeiro, Zahar, 1975, s/p.

¹²⁴ Lino Moreira, O conto tradicional português na aula: proposta de atividades, p.1, in http://magnetesrvk.no-ip.org/casadaleitura/portalpha/bo/documentos/ot_conto_trad_pt_a.pdf, (acesso: 23-05-2018).

¹²⁵ *Idem*, p.2.

Assim, o conto por nós escolhido, de um modo geral, para além do especto lúdico, está carregado de ensinamentos diretos ou indiretos. É o caso do conto acima, que, sendo sucinto está carregado de lições. Ademais, permite ao leitor aprendiz conhecer os modelos narrativos próprios da respetiva cultura, ligando, como refere Colomer a “envolvência dos leitores na produção de significado culturais”.¹²⁶

Outro especto a ter em conta é a possibilidade que o professor de português tem de poder explorar através do conto, “o imaginário de um povo que faz parte da sua própria história, recordando um passado que se vai tornando presente”.

Um outro especto a ter a assinalar é a possibilidade de discorrer sobre os benefícios que advém da administração da justiça e do modelo de justiça possível. Estamos diante de um conto que denuncia injustiças sociais, reflete a realidade cruel que o conto adocica. O conto liberta o leitor do cotidiano fastidioso e, consciente ou inconscientemente, levam-no a moldar códigos de comportamento e a refletir sobre o mundo que o cerca.

Preende - se igualmente contrariar a tendência, segundo a qual, os alunos devem conhecer apenas e exclusivamente os textos e autores do cânone escolar. Nesse sentido, defendemos assim que, pese embora os contos de índole social como lhes chamou Fonseca, não estejam muito presentes nos programas de ensino, por razões subjetivas, os mesmos deveriam e podem fazer parte dos programas e os seus autores devem ter lugar na escola, sobretudo no âmbito da disciplina de Língua Portuguesa.

Assim, ainda que estejamos em pleno século XXI, onde tudo é óbvio, e onde quase os contos todos foram fixados através da escrita, a escola não pode alhear-se dessa herança, que consiste num dos meios mais preciosos, que constitui legado que a tradição nos transmitiu; primeiro porque parte integrante do nosso património imaterial foi no passado por meio do conto, lendas, fábulas e, em segundo lugar, porque nos ajudam a não perder de vista a magia das narrativas mítico - lendárias e refletir sobre o seu lugar educativo contemporâneo; em terceiro lugar para que continuem hoje, tão vivos tal qual, quando escutávamos na infância, em redor da lareira da boca dos nossos avós, tios e pais e, em quarto lugar porque o conto de um modo geral, afigura-se importante por possuir potencialidades para a aprendizagem e aperfeiçoamento de uma língua. Conforme Armindo Mesquita afirma:

Um conto é usado como um dos recursos mais importantes aplicados ao ensino e animação da leitura, a narração oral desencadeia a parte mágica que nos faz compreender o verdadeiro valor da palavra. Os primeiros contactos com o mundo artístico chegam-nos pelo ouvido que é nosso primeiro livro. Se não afeiçoarmos o ouvido da criança através do conto, do mito, da lenda e de outras formas poéticas da tradição oral que se encontram na base de todas as culturas e de todas as literaturas, o fogo da palavra nunca iluminará o seu coração. Sem um mediador que leia bem, modele, entoe e contagie o prazer da palavra em voz alta, a criança, o adolescente nunca chegará a desejá-la no seu interior.¹²⁷

¹²⁶ Colomer T., *Introducción a la literatura Infantil y juvenil*, Madrid, Síntesis, 1999, s.p.

¹²⁷ Armindo Mesquita, *A magia do Mundo Lendário na Literatura Infantil*, Lisboa, Âncora Editora, 2012, p.10.

3.3. Objetivos

- Conhecer autores de literatura angolana;
- Desenvolver a competência comunicativa através do texto literário;
- Desencadear emoções;
- Compreender linguagens simbólicas;
- Utilizar linguagens simbólicas;
- Educar para os leitores;
- Reconhecer a hierarquia;
- Promover práticas de cidadania;

3.4. Unidade Didática

A planificação que se apresenta está assente igualmente numa unidade didática¹²⁸ como instrumento e elemento regulador, bem como no programa de leitura baseado na literatura, conforme se pode conferir em Yopp e Yopp. Pois, entendemos, conforme se pode conferir em Pais¹²⁹, 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: Justiça

Elemento integrador: Procriação animal

¹²⁸ Pode-se, de acordo com a teoria estruturalista aferir que, consiste no planeamento, supondo uma organização posta em ação de ensino - aprendizagem que reclama pela atenção do professor. No ensino baseado em Unidades Didáticas, a organização da aula está fundamentada na conceção global e ativa da perceção da realidade do aluno e supõe uma atitude do professor diante da classe para desenvolver o ensino e a aprendizagem. O professor acolhe os interesses dos alunos e propicia que se comprometam com seu desenvolvimento pessoal, que revisem a aprendizagem, que exercitem a autoavaliação e o aperfeiçoamento constantes. Na proposta Morrison, identifica-se a articulação de três dimensões: a dimensão psicológica, no sentido de estar adequada ao nível sincrético da perceção do aluno, sujeito que aprende; a dimensão lógica, voltada para a estrutura conceitual de um todo em que o conteúdo de ensino se situa; a dimensão contextual, que considera a realidade em que o aluno está inserido. Constituem-se em bases e direcionam os estudos, orientam a seleção e a organização dos conteúdos, a sequência das atividades de ensino e aprendizagem e a avaliação. A definição da organização intrínseca dos conteúdos, esta fundamentada nas experiências e no contexto sociocultural mais próximos do aluno. Os conteúdos são traduzidos em atividades individuais e coletivas que propiciam aprendizagens significativas e permitem aos alunos vivenciar experiências, como por exemplo: tomar decisões; desempenhar papel ativo para investigar, expor, observar, entrevistar, em lugar de escutar e silenciar; entrar em contacto direto com a realidade e com situações novas que exijam diferentes interesses e níveis de capacidades. Essas atividades visam à aquisição/assimilação/produção de conhecimentos e possuem o carácter de investigação e de acompanhamento da aprendizagem do aluno. <http://aescolahoje.blogspot.pt> (acesso: 17-04-2018).

¹²⁹ A. Pais, A unidade didática como instrumento e elemento integrador de desenvolvimento da competência leitora. In F. Azevedo e M^a. G. Sardinha (coord.), didática e práticas. A língua e a educação literária, Lisboa, Lidel, 2013.

3.4.1. Motivação inicial/pré-leitura

A pré-leitura constitui a fase importante como requisito para a leitura do conto, por possibilitar, ao professor, a preparação dos alunos para a fase da leitura, que não pode ser ignorada, pois, para além de possibilitar a criação de um ambiente propício, permite que os alunos mais tímidos se sintam à vontade, consoante se pode constatar em Yopp e Yopp,

*The importance of engaging students in prereading activities cannot be overemphasized. Prereading activities can stimulate personal responses to text, activate or build relevant background knowledge and language, prompt students to set purposes for Reading, and ignite an interest in the Reading selection. In addition, they provide the teacher with helpful information about students' preparation to interact meaningfully with the reading selection. Although important for all children, prereading activities can be especially valuable for English learners and struggling or reluctant readers.*¹³⁰

Recorre-se à pré-leitura do texto, conforme os autores anteriores, sempre que se vise materializar um ambiente democrático, onde os aprendentes tenham oportunidades de formular hipóteses interpretativas acerca do conteúdo do conto, ativando um determinado horizonte de expectativas, e uma competência enciclopédica relevante para a leitura, e adequada interpretação do mesmo. Reforçam dizendo que, esses procedimentos estimulam a motivação e possibilitam respostas pessoais, pela convocação de experiências e vivências de cada um.

*Prereading activities can promote personal responses to literature by signaling students that their knowledge, experiences, ideas, feelings, and beliefs matter and by prompting them to think about ideas in a book before reading about them. When students learning that what they bring to the text is valued, they are likely to continue to bring themselves to the text. When students think and talk about issues, events, or ideas in a reading selection before they read about them in the book, they may feel a greater sense of connection to the book and gain a deeper appreciation for the events, experiences, characters, and other book content.*¹³¹

No momento da pré-leitura, o aluno ouve os seus companheiros e se faz ouvir, igualmente. Nesta fase, as discussões de ideias, e são propícias para o momento que antecede a leitura do conto.

*What readers already know about the topic of a text influences their understanding of the text. As students engage in these activities with one another, knowledge is shared: Students draw on their own knowledge and learn from the knowledge of others. As readers, they will bring more to the text and, in turn, get more from it. Classrooms with children from diverse backgrounds are well positioned for rich interactions; multiple perspectives and different information and experiences related to a topic can be shared enriching all students' knowledge.*¹³²

¹³⁰ Ruth Helen Yopp e Hallie Kay Yopp, *Literature- Based Reading Activities*, New York, Allyn & Bacon, fifth edition, 2006, p. 16.

¹³¹ *Idem.*

¹³² *Idem.*

As atividades de pré-leitura, não obstante, serem importantes, tanto para o professor, quanto para os alunos, ajudam estes a definirem os objetivos para a leitura. Enquanto articulam suas próprias ideias, preenchendo e compreendendo o que ouve dos outros, busca esclarecimento nas conversas, enquanto pensam em palavras sobre o tópico emitido pelo professor.

*Prereading activities are instrumental in helping students set purposes for reading. Students may read a selection to learn more about a subject they have been discussing, answer a personal question on a topic, discover how a character will handle a conflict, learn if their experiences and feelings about an issue align with those of a character, discover the relevance of a particular object in a selection, or determine if their predictions are correct. Having set purposes for reading, students more actively engage with the selection and comprehension will be enhanced.*¹³³

O professor ajuda o aluno a fazer previsões, a construir imagens mentais, a estabelecer ligações entre os conhecimentos do presente e do passado. As atividades de pré-leitura podem, ou seja, devem passar por um diálogo prévio estabelecido entre o docente e os alunos, tendo como apoio a projeção de um filme sobre justiça recorrendo a ferramenta youtube. Exemplo: pensar na justiça ou na falta dela; no modo como antigamente as pessoas conseguiam que os seus animais se reproduzissem; na importância que os animais têm para a sociedade, ou um outro tema desde que, relacionado com o conto, por se entender que a motivação determinará a ação ou inação dos estudantes para a atividade posterior, conforme se pode ler em Yopp e Yopp “*motivation can be the difference between engagement and disengagement, between action and inaction*”.¹³⁴

3.4.2. Exploração do conto (durante a leitura)

As atividades durante a leitura podem revelar-se importantes ferramentas conceptuais e gnosiológicas, suscetíveis de guiar o olhar do leitor para a detenção de detalhes importantes, convidando-o a interagir com o texto e a cruzar informação deste com saberes acerca do mundo empírico e histórico-factual.

Assim, as atividades durante a leitura, para além de aprimorarem a compreensão e o envolvimento com o texto por parte dos alunos, facilitam o pensamento sobre ideias e elementos que o constituem, fazendo com que pensem profundamente sobre o que estão a ler, e partilhar seus pensamentos com colegas e professor.

During-reading activities enhance students ‘understanding of a text by prompting the use of comprehension strategies; facilitating thinking about ideas, text elements, or language; and promoting collaborative constructions of meaning. They also prompt personal responses to literature. During-

¹³³ *Idem.*

¹³⁴ *Ibidem*, p. 17.

*reading activities engage students with a text, inviting them to think deeply about what they are reading and to share their thinking with peers.*¹³⁵

Nesta fase da leitura, de entre o manancial de atividades possíveis, na ótica dos autores, suscetíveis 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 Chats (Mapa de Emoções) e Mapas de Contrastes, preenchidos com linhas de leitura simbólicas: justiça/injustiça, tristeza/alegria, desalento/esperança e outros contrastes que advenham da interpretação do conto.

Esses mapas podem ser utilizados como atividades suscetíveis de enriquecimento vocabular e de ativação ou organização dos saberes já possuídos pelo aluno relativamente a um tema dado. Se no caso dos mapas de contraste 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”¹³⁶: determinadas palavras podem ser encaradas como elementos geradores 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, do conto que vão ler. Nesta perspetiva, diz Graça Sardinha, que “eles podem revelar-se numa preciosa ajuda na integração de nova informação e na reestruturação de informação já existente.”

Atividades

1. Leitura do conto em voz alta, por meio dos slides projetados pelo professor;
2. Registo dos vocábulos Justiça e Liberdade;
3. Preenchimento de três organigramas ou mapas de contraste
 - Teia das personagens (atividade que consiste no preenchimento de uma tabela com a personagem leão 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)

3.4.3. Pós-leitura

Dando sequência ao programa de leitura fundamentado na literatura, procede-se à pós-leitura do texto, de modo que o aluno reflita sobre ideias importantes, compartilhe reações, a fim de alcançar maior entendimento e faça conexões com o que leu. Nesta fase, as atividades selecionadas ajudam o aluno a tirar maior proveito do que é essencial, bem como a desenvolver a capacidade de síntese, a apreender o sentido global do conto e a distinguir as diversas peças que o compõem.

¹³⁵ *Idem*, p.94.

¹³⁶ Tempestade de ideias. É um método criado nos Estados Unidos, que consiste numa dinâmica de grupo que é usado como técnica para estimular o pensamento criativo.

*The post reading activities students engage in will have an impact on how they view the reading selection as well as the reading act. If students reflect on important ideas, share reactions, return to the book to achieve greater understanding, make connections with what they have read, engage thoughtfully with peers, and creatively respond to the literature, the selection will be viewed as a source of enjoyment and will be long remembered.*¹³⁷

Neste contexto, das várias atividades que Yopp e Yopp propõem para atingir o desiderato aludido, seguem as que achamos adequar-se ao contexto da nossa proposta.

Atividades no quadro interativo

- **Preenchimento de um boletim literário num quadro interativo**, segundo Yopp e Yopp, este consiste numa classificação valorativa das personagens, numa escala de 0 a 10, devendo cada aluno justificar a nota atribuída.
- **Chuva de palavras.**¹³⁸ No final, a partir da palavra JUSTIÇA, 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 da “chuva de palavras”, o professor desafia cada aluno a escrever um conto intitulado “A Justiça”.
- **Leitura.** Leitura dos contos pelos alunos, projetados por meio *PowerPoint*.

3.5. Público alvo

Escolhemos dirigir o que achamos ser contributo para os alunos que estiverem a frequentar a 8ª classe pelas razões que se seguem: os alunos que frequentam a 8ª classe no contexto de ensino angolano estão constituídos de um modo geral por aqueles, cuja idade varia entre os 13 anos aos 16 anos.

Por conseguinte, o aluno que esteja nesta faixa etária, o seu desenvolvimento intelectual processa-se por meio de duas fases; uma fase que compreende a parte sócio - afetiva e a outra que compreende a parte intelectual. Na primeira, o aluno estabelece a sua vivência com amigos da mesma idade, aprende a regular a sua conduta em função da necessidade de atuar de acordo com os colegas e amigos e os que o rodeiam.

Outrossim, participa em diferentes atividades socialmente úteis tais como; o estudo, as várias modalidades do desporto e cultura. É, ainda, nesta fase que o bem-estar emocional ganha grande importância para a contribuição do seu desenvolvimento mental e psíquico. Na segunda fase, segundo o pedagogo Jean Piaget, neste período etário, o aluno entra no seu estágio de operações formais que compreendem o estágio de inteligência operatória, abstrata ou formal. Ademais, a caracterização dos alunos nesta fase, subdivide-se em dois sub-estádios

¹³⁷ *Idem*, 96.

¹³⁸ C. Tavares, Didática do português língua não materna no ensino básico, Porto, Porto Editora, 2007.

que são: a) O da gênese das operações formais que ocorre entre os 11 anos e os 12 anos, onde surge a noção de combinatório que é constituída pela lógica das operações de invenção e reciprocidade que, por sua vez, está na base da proporcionalidade do equilíbrio maçanico e da correlação. b) O das estruturas operatórias formais que se dá dos 14 anos aos 16 anos, onde o aluno é já dotado de pensamento de tipo hipotético-dedutivo, sendo capaz de abstrair, generalizar, simbolizar, situar no tempo, antecipar o futuro, tomar posições, raciocinar em tempo de operações formais, surgindo deste modo as noções de rede e de grupo, fundamentais em análise matemática e linguística.

Segundo o que reza no programa da 8ª classe do primeiro ciclo do ensino secundário de Língua portuguesa, no que tange aos objetivos, tanto gerais, quanto específicos¹³⁹, as características acima descritas encontram respostas no mesmo, pelo facto de os objetos serem formulados para a satisfação das necessidades que os alunos nesta idade têm. O texto narrativo e tantos outros, como se pode ler no programa, é base estruturante porque se optou para conteúdos nucleares. Porém, o programa não tipifica, nem diz qual texto por onde se deve apoiar.

3.6. Tecnologia educativa a usar

Na atualidade, já é quase impensável, se não mesmo inadmissível, o não uso das tecnologias educativas, no campo do ensino - aprendizagem das línguas, pelas razões inerentes a natureza dos alunos de hoje e a afinidade que os mesmos têm com as tecnologias digitais; no que tange ao que se acaba de afirmar, O´Hara, Pritchard e Huang, citados por Brito, Rodrigues e Costa, afirmam tratar-se de alunos que gostam da velocidade, da comunicação no acesso à informação, recorrendo a todo tipo de tecnologias disponíveis¹⁴⁰; alunos que preferem o dinamismo de atividades de resolução de problemas, alunos que preferem aprenderem beneficiando do estímulo da comunicação e da colaboração com os seus colegas. Não obstante, estes alunos, naturalmente, vêm com bons olhos a liberdade de uso das tecnologias para a aprendizagem, na ótica de Levy Feldman e Zozovsck, citados por àqueles.

Nesse sentido, indicam-se, de modo geral, todas as tecnologias educativas referidas e investigadas anteriormente, mas, a serem aplicadas cada uma, de acordo com o momento adequado das fases da proposta. Assim, para o momento da motivação que compreende a pré-leitura, o professor escolherá dos variados filmes que existem sobre a justiça, um que lhe convenha e com o qual se identifique, usando o *youtub*; sendo que, para o momento da leitura do conto, use o *PowerPoint*, por meio dos *slides*, de modo a permitir a leitura em voz alta.

¹³⁹ Cf. Anexo 1 Programa de Língua Portuguesa do primeiro Ciclo do Ensino Secundário.

¹⁴⁰ *Idem*, p. 54 e 55.

3.7. Considerações acerca da proposta

A literatura, tal como referiam Yopp e Yopp, pode ser uma força poderosa nas nossas vidas. Os textos pelas suas capacidades de nos interrogarem e de nos fazerem pensar, permitem-nos conhecer pontos de vista diversos, alternativos e complementares aos nossos.

Trabalhar a literatura, na vertente dos contos, em contexto educativo (sala de aula), usando as TIC, para além de permitir um sã convivência e o bom uso das mesmas e permitir uma ponte entre os nativos digitais (atuais alunos que já nasceram e que vivem rodeados com tecnologias digitais) e os migrantes digitais (educadores, professores e pais que estão a migrar para um novo contexto digital), passa por permitir que o aprendiz frua o texto literário em todos os seus formatos possíveis, 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, que queira fazer a leitura em vários formatos um projeto pessoal.

Neste sentido, conforme Henrique Gil “a promover espaços de ensino - aprendizagem mais condizentes com os atuais desafios sociais e profissionais a fim de se promoverem condições para uma cidadania plena.”¹⁴¹

A proposta didática que se apresenta funda-se numa metodologia que vê a língua numa perspetiva holística, possibilitando que o sujeito aprendiz seja um ator relevante nas próprias aprendizagens.

Sendo os contos transmissores de uma experiência que nos mostra o mundo numa paleta plural de cores, a escola jamais se poderia alhear de um projeto sistemático, reflexivo e intencional de formação de leitores literários.

Diante da riqueza dos contos tradicionais, em particular os contos tradicionais angolanos, designadamente a riqueza do conteúdo e veiculação de valores, importa tirar proveito deles, também na escola. Para tal, impõe-se que os professores disponham de propostas que os ajudem a adequar, em cada momento, as metodologias que usam de modo a ajudarem construtivamente para as aprendizagens e a formação dos alunos.

¹⁴¹ Henrique Gil, As TIC em contexto educativo: nativos e migrantes, câmara municipal da Covilhã, 2018, s/p.

Considerações finais

Confessamos, desde logo, que a opção pelo tema do conto tradicional e as tecnologias digitais, proposta para o contexto pedagógico angolano, partiu do momento em que percebemos o modo como os adolescentes faziam o uso das tecnologias, o domínio e a ligação que tinham com elas. Igualmente notamos que a escola deve adotar para ensinar e aprender com estas no âmbito escolar e por meio delas introduzir e eternizar os contos que têm vindo a ser “afogados”. De facto, será o meio pelo qual não só se aprenderia a língua, bem como a cultura que está por detrás da língua a aprender ou a aperfeiçoar.

Após a passagem pelo mundo dos contos e das tecnologias, observando os itinerários por nós percorridos, resta-nos, à guisa de considerações finais, algumas considerações: salientamos que se trata de um estudo fragmentado, que poderia ser mais aprofundado, não fosse subjugado aos prazos a que somos obrigados a cumprir e a fazer cumprir. Porém, ainda assim, é possível chegar-se a conclusões que merecem ser exaltadas. Neste âmbito, reiteramos que os contos populares são anónimos, cujas origens são longínquas e imemoriais. Durante muito tempo fizeram parte de uma cultura viva, transmitida oralmente ao longo dos séculos, base comum que se encontra, sob variantes mais ou menos próximas, em diversas culturas e regiões do nosso planeta.

O conto, para além de entreter, constitui-se num veículo transmissor de conhecimentos e valores culturais que denunciam a coesão social e sobrevivência de uma determinada comunidade. Os contextos sociais, culturais e históricos em que os contos surgem não podem ser negligenciados por serem essenciais para a compreensão da evolução e da transformação a que foram passando. Desde os primórdios da Humanidade, é veículo de crítica e de passagem de testemunho, também de reflexão e de recreação, que tenta equacionar a complexidade do comportamento humano, íntimo e social.

O conto enquadrado no âmbito da literatura contribui para a formação e sensibilização da consciência, isto é, para a formação e expansão da capacidade, interesse de análise e reflexão do mundo. O conto, se bem trabalhado e estimulado, serve de auxílio ou mola impulsora para que suscite na criança, no adolescente, no jovem o gosto pela leitura, pela escrita, na assimilação e compreensão dos diferentes acontecimentos do dia-a-dia, no crescimento emocional, intelectual e para identificação pessoal de si e dos outros com que vive e convive. Igualmente o conto traz a percepção de diferentes resoluções de problemas, no desenvolvimento da criatividade, da autonomia e do espírito crítico. Por essa razão acredita-se que os contos podem ser um incentivo à leitura e, naturalmente, podem ajudar na formação de bons leitores.

A presente investigação permitiu, igualmente, dada a natureza dos nossos alunos, a sua afinidade com as tecnologias (nativos digitais), a exploração da componente pedagógica que as aplicações apresentam e, que, usadas no âmbito do ensino, não somente facilitam ao professor transmitir os conteúdos por meio das tecnologias, bem como despertam o uso dos

mesmos para o seu benefício no âmbito escolar. Mais ainda, o gosto pelos contos e a revitalização dos mesmos, aportam potencialidades linguísticas, literárias, pragmáticas e culturais a difundir e a preservar, valendo ao ensino do português como língua segunda no contexto de ensino angolano. Para tal, com a formulação da proposta, achámos ter cumprido com os objetivos do nosso trabalho.

Referências bibliográficas

ABRAMOVICH Fanny, *Literatura Infantil, gostosuras e bobices*, Editora Spicione, São Paulo, 1989.

AGUIAR C., *Ensinar e aprender com Podcast*, Revista de ciência elementar, 2014.

ANDERSEN Elenice Larroza, *Multimídia digital na escola*, São Paulo, Paulinas, 2013.

BÁRCIA Luís e TEODORO Vítor Duarte, *A utilização da plataforma joomla na escola* in José largato/António Andrade (org) *A escola: XXI aprender com TIC*, Universidade Católica Editora, Lisboa, 2010.

BASTOS G., *Literatura infantil e juvenil*, Lisboa: Universidade Aberta, 1999.

BERTRÁN Rafael e CORTÉS Marta Haro, eds, *El cuento folclórico en la literatura y tradición oral*, Universitat de València, 2006.

BETTELHEIM Bruno, *Psicanálise dos contos de Fadas*, Venda Nova, Bertrand Editora, 6ª edição 1998.

BRITO Rita, RODRIGUES Ana Luísa e COSTA Fernando Albuquerque, *A relação entre a escola e as TIC: que desafios?* In Ivone Patrão e Daniel Sampaio (coord.) *DEpedencias online, O poder das tecnologias*, Pactor, Lisboa, 2016.

CARVALHO Ana Amélia A., *Manual de ferramentas da Web 2.0 para professores*, Lisboa: Ministério da Educação, 2008.

CARVALHO, Ana Amélia A., *Manual de ferramentas da Web 2.0 para professores*, Lisboa, Ministério da Educação, 2008.

CASTRO Ribeiro, A., J.et REGATTIERI, M., *Tecnologias na sala de aula: uma experiencia em escolas públicas de ensino médio*. Brasília: Unesco, 2007.

COELHO, N. N. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*, São Paulo, Moderna, 2000.

COLOMER T., *Introducción á la literatura Infantil y juvenil*, Madrid, Síntesis, 1999.

COUTINHO Júnior J., C., *Podcast em educação: um contributo para o estado da arte*, In Barca, A., Peralbo, M., Porto, A., Duarte da Silva, B. e Almeida, L. (eds.). *Atas do IX Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. A. Coruna: Universidade da Coruna, 837-846, 2007.

_____, *Recomendações para a produção do podcast e vantagens na utilização em ambientes virtuais de aprendizagem*. Prisma.com nº6, 125-140.

- COUTINHO Lisboa, E., C., *Redes Sociais e Currículo: Uma reflexão sobre o potencial educativo do orkut*, 2010. Acedido no dia 22 de fevereiro de 2018, em <http://handle.net/1822/11062>.
- CRISTÓVÃO Fernando (Dir. e Coord.), *Dicionário Temático Da Lusofonia*, Lisboa, Luanda, Maputo e Praia, Texto Editores, 2005.
- CUNHA Maria José, *Contos e Lendas: Instrumentos privilegiados para o desenvolvimento da compreensão leitora e conhecimento do mundo*”, Armindo Mesquita (coord.), *A Magia do Mundo Lendário na Literatura Infantil*, Âncora, 2012.
- DAMÁSIO António, *A Estranha ordem das coisas, a vida, os sentimentos e as culturas humanas*, trad. Luís Oliveira Santos e de João Quina Edições, Lisboa, Temas e debates, 2017.
- DIAS M., *Motivação para a leitura - Alunos de uma turma PIEF como mediadores de leitura*, Dissertação apresentada na Universidade Aberta, Lisboa, 2012.
- ECO Umberto, *Seis Passeios nos Bosques da Ficção*, Viseu, Difel, 1997.
- ERVEDOSA Carlos, *A literatura angolana*, Lisboa, Casa dos Estudantes do Império, 1963.
- FALCONI Isabela Mendes, FARAGO Alessandra Corrêa, *Contos de fadas: Origem e contribuições*
- FAMÍLIAS Cabrero M., *lectura y biblioteca escolar*, in Encontro Biblioteca Escolares y Calidad de la educación, Madrid: Universidad de la Mancha, 2002.
- FERNANDA Campos et alL. *Cooperação e aprendizagem on-line*, Rio Janeiro, DP&A, 2003.
- FERRAZ Maria José, *Ensino da Língua Materna*, Lisboa, Caminho, 2007.
- FONSECA António, *Contos de Antologia (Reflexões, Contos e provérbios)*, INALD, Luanda, 2008.
- GASPARETTI, M., *Computador na Educação: Guia para o ensino com novas tecnologias*. São Paulo, Editora Esfera, 2001.
- GIL Henrique, *As TIC em contexto educativo: nativos e migrantes digitais*, câmara municipal da Covilhã, 2018.
- GOTLIB Nádía Battella, *Teoria do conto*, São Paulo, Ática, 2002.
- GUTERRES Lígia, *Lendas e contos tradicionais do Sul de Angola*, Lisboa, Universitária Editora, s.d.
- JANELA Ana Bárbara Martins, *Influência do conto infantil na formação de leitores*, UBI, Covilhã, 2017.
- MESQUITA Armindo, *A magia do Mundo Lendário na Literatura Infantil*, Lisboa, Âncora Editora, 2012.

PAIS António, *A unidade didática como instrumento e elemento integrador de desenvolvimento da competência leitora*. In F. Azevedo e M^a. G. Sardinha (coord.), *didática e Práticas. A língua e a educação literária*, Lisboa, Lidel, 2013.

para o desenvolvimento da criança, 2012, p.5, disponível em: Revista Eletrónica Saberes da Educação. 3, n.1, 2012. Disponível em: <<http://www.facsao Roque.br/novo/publicacoes/pdf>.

PARAFITA, Alexandre, *Contos de animais com manhãs de gente*, Âmbar, Porto, 2005b.

_____, *Histórias de arte e manhas*, Texto Editores, Lisboa, 2005a.

PARREIRA, Adriano, *Dicionário Glossográfico e Toponímico da documentação sobre Angola - séculos XV-XVII*, Lisboa, Editorial Estampa, 1990.

PAVÓN, F.R., *Educación para las nuevas tecnologías*. Revista de Medios y Educación, nº25, 2005.

PEDROSO José Victor, in prefácio *Apps para dispositivos móveis: manual para professores, formadores e bibliotecários*, 2015.

PIRES Maria Laura Bettencourt, *História da Literatura Infantil Portuguesa*, Lisboa, Veja, 1981.

RIBEIRO Ana Cristina, OLIVEIRA Ana Paula, *Como abordar o conto tradicional*, Porto, Areal Editores, s/a.

ROA Villanueva, *Didática da literatura a partir da prática*, in F. Azevedo e A. Balça (Eds.), *Leitura e Educação Literária*, Lisboa, Pactor, 2016.

RODRIGUES Cristina Proença, *Dissertação sobre a utilização das TIC em sala de aula: O uso do podcast*, Covilhã, UBI, 2017.

RODRIGUES, M., *A escola Pública pode fazer diferença*, Coimbra, Edições Almedina, 2010.

SANTOS E. e NICOLAU M, *Web do futuro: cibercultura e os caminhos trilhados rumo a uma Web semântica ou Web 3.0*, Revista Temática, nº 10.

SANTOS Eduardo dos, *Religiões de Angola*, Lisboa, Junta de Investigações do Ultramar, 1969.

SILVA António Carvalho da e MARTINS Maria de Lurdes Henriques, *Ferramentas informáticas ao ensino de línguas: promoção e desenvolvimento da expressão escrita*, in António Carvalho da Silva (org) *Questões Atuais da Educação em Línguas - dos domínios do ensino do português a uma política de língua*, edições húmus, 2016.

SILVA Gisela et all, *Ler para entender - Língua Portuguesa e formação de leitores*, Trapolim, Braga, 2009.

SILVA, B., *As Tecnologias de Informação e Comunicação nas reformas educativas em Portugal*, Revista Portuguesa de Educação, 14 (2), 2001b.

_____ *O peso da Tecnologia Educativa na organização escolar e curricular: um estudo da escola liceal/secundária em Portugal (1836-2000)*. In Albano, E., Júlia, F. (org.). Actas do X Colóquio AFIRSE- Tecnologias em Educação: Estudos e investigações. Lisboa: Faculdade de Psicologia, 2001a.

SIMÕES L., GOUVEIA L., *Geração Net, Web 2.0 e ensino superior*, in Freitas E., Tuna S., (orgs.). Novos Média, Novas Gerações, Novas Formas de Comunicar. Edição especial Cadernos de Estudos mediáticos, n. °6 Edições Universidade Fernando Pessoa, 2008.

SOUSA A., BESSA F., *Podcast e utilização do audacity. Atas do encontro sobre Podcasts*. Braga: CIED, 2009.

SOUSA O., *O texto literário na escola: uma outra abordagem - círculos de leitura*, in Fernando Azevedo (Coord.) formar leitores, das teorias às práticas, Lisboa, Lidel, 2007.

TAVARES Clara Ferrão, *Didática do português língua materna e não materna no ensino básico*, Porto, Porto Editora, 2007.

TORI Romero, *Educação sem distância: As tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagens*, São Paulo, Editora Senac, 2010.

TRAÇA Maria Emília, *O fio da memória, do conto popular ao conto para as crianças*, Porto, Porto Editora; 1992.

VIEIRA Fettermann Joyce, *Os entornos da rede social My English Club e suas intervenções nos ambientes presenciais de aprendizagem da Língua Inglesa*. UENF, Dissertação de Mestrado- Programa de Pós-Graduação em cognição em linguagem do Centro de Ciências do Homem, da universidade Estadual do Norte Fluminense, Campos dos Goytacazes, 2012.

YOPP Ruth Helen e YOPP Hallie Kay, *Literature- Based Reading Activities*, New York, Allyn & Bacon, fifth edition, 2006

Sítios eletrônicos

A. Carvalho, R. Gonçalves, Formação continuada de professores: *o vídeo como tecnologia facilitadora de reflexão*, *Cadernos de pesquisa*, dez, 2000. Disponível <http://www.scielo.br/scielo.phpscript>. (acesso: 28-04-2018).

APOVIAN Charles, <http://www.armenia> Brasil.nom.br/contos.htm. (acesso: 31-01-2018).

CARVALHO A., *Podcast no ensino: Contributos para uma taxonomia*. Ozarfaxinars, nº8, 2009, p.1. (acesso: 04-04-2018) em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/9432>

Dissertação de Mestrado, A simbiose entre o Animal e o Homem no imaginário e nos valores em Contos Tradicionais da Lusofonia (Portugal e Países Africanos de Expressão Portuguesa), disponível:https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/1367/1/Tese_de_Mestrado.pdf, (acesso: 27-02-2018).

DUCLÓS, Miguel “O conto: Dificuldades de definição do género e abordagem de alguns teóricos” http://consciencia.org/sobre_conto.shtml (acesso: 31-01-2018).

ELLISON Boyd, N. *Social network sites: Definition, history and scholarship*, *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13 (1), article 11, 2017. Disponível em: <http://jcmc.indiana.edu/vol13/issue1/boyd.ellison.html> (acesso:26 -02-2018).

FERREIRA J. L., CORRÊA B. R. P. G., TORRES P. L., *O uso pedagógico da rede social Facebook*. Disponível em: <http://pead.ucpel.tche.br/revistas/index.php/> (acesso em 27-03-2018)

GIL H., *A passagem da Web 1.0 para a Web 2.0 e...Web 3.0: Potenciais consequências para uma «humanização» em contexto educativo*. Castelo Branco, 2014. (acesso: 03-03-2018) em <https://repositorio.ipcb.pt>.

Globo, G1- Conheça a história do site de vídeos YouTube. Disponível em: <http://g1.globo.com/Noticias/Tecnologia/0,,AA1306288-6174,00.html> (acesso: 28-04-2018).

GOTLIB, Nádia Batella, “Uma forma simples” (A. Jolles) in *Teoria do Conto*, <http://linguaportuguesa8ano.blogspot.com> (acesso: 01-02-2018).

<http://aescolahoje.blogspot.pt> (Acesso: 17-04-2018).

<http://cdn1.portalangop.co.ao/angola/pt> (acesso:23.02. 2018).

<http://Sabotagem.revolt.org/node/58> (acesso:24-01-2018).

<https://conceito.de/powerpoint>, (acesso: 30-03-2018).

<https://olhardigital.com.br> (acesso: 05-03-2018).

<https://pt.slideshare.net> (acesso: 01-02-2018).

<https://www.google.pt/search?biw=1094&bih=462&tbm=isch&sa=1&ei=LtsWW6iEPeHCgAaujbr oCA&q=Diferen%C3%A7a+entre+a+Web+1.0+e+2.0&toq=Diferen%C3%A7a+entre+a+Web+1.0+e+2> (acesso: 05-06-2018).

https://www.google.pt/search?biw=1094&bih=486&tbm=isch&sa=1&ei=zijqWrj0C8TTU4P_nYg M&q=+interface+do+youtube&toq=+interface (acesso: 28-04-2018).

<https://www.google.pt/search?q=Imagens+do+primeiro+computador&tbm> (acesso:05-03-2018).

<https://www.google.pt/search?q=logótipo+do+facebook&source>, (acesso: 05-06-2018).

https://www.google.pt/search?q=primeiro+computador+mundo&oq=Primeiro+computador&ag_s=chrome.0.0j69i57.10597j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8, (acesso: 05-06-2018).

https://www.google.pt/search?tbm=isch&sa=1&ei=k_oWW4yCH4PxUtCUhPAI&q=logótipo+do+Pawer+Point&oq=logótipo+do+Pawer+Point, (acesso:05-06-2018).

https://www.researchgate.net/publication/307550927_Contribuicao_da_Web_20_como_ferramenta_de_aprendizagem_um_estudo_de_caso

<https://www.rtp.pt>

IDAZEICHAK Silmara Terezinha, *O professor de Língua Portuguesa e o ensino mediado pela tecnologia* <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br> (acesso: 27-02- 2018).

MOURA A., CARVALHO A., Podcast: para uma aprendizagem ubíqua no ensino secundário, 2006. (Acesso:04-04-2018) em

<http://repositorio.upotu.pt/xmului/bitstrem/handle/11328/480/podcast.luso-galaico.2006.pdf?sequence=2>

MOURA Patrícia Maria de e JÚNIOR Severino Fernando da Rocha, O conto em sala de aula in http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA15_ID10793_17082016225655.pdf , (acesso: 03-03- 2018).

NOVAES Coelho Nelly, s.v. “Conto”, *E- Dicionário de Termos Literários*, coord. de Carlos Cedia, ISBN: 989- 20-0088-9, <http://www.fcsh.unl.pt/edtl> (acesso:23-01-2018).

O REILLY, T., *What Is Web 2.0: Design Patterns and Business Modls for the Next Generation of Software*, 2005. Consultado em Março de 2018 através de: <http://preillynet.com/pub/a/oreilly>

OLIVEIRA, P. S. T. de. *A construção dos contos de fadas no processo de aprendizagem das crianças*, 2010, p.62. Trabalho de Conclusão de Curso - UNEB, Salvador, 2010. Disponível em: <<http://www.uneb.br/salvador/dedc/files/2011/05/Monografia-PATRICIA-SUELI-TELESDE-OLIVEIRA.pdf>. (Acesso: 03-12-2017).

PEREIRA Sara, PEREIRA Luís e PINTO Manuel, *Internet e redes sociais*, disponível em www.lasics.uminho.pt/edumedia (acesso: 26-03-2018).

Rede social Facebook como ferramenta pedagógica no processo de ensino - aprendizagem de línguas www.fsj.edu.br/transformar/index.php/transformar/article/view/12, (acesso: 27-03-2018).

www.benguela.gov.ao/download (acesso: 26-02-2018).

Anexo I – Programa de Língua Portuguesa do primeiro Ciclo do Ensino Secundário