



UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR
Artes e Letras

Inclusão cultural: novas práticas de leitura

Gilson Francisco José

Dissertação para obtenção do Grau de Mestre em

Estudos Lusófonos

(2º ciclo de estudos)

Orientadora: Professora Doutora Maria da Graça D'Almeida Sardinha

Covilhã, Junho de 2018

Aos meus finados avôs: António M. Pinto e Maria Ester (casal), e Francisco C. Lemos.

Aos meus pais biológicos, José António Q. da Silva e Beatriz Correia Lemos.

Aos meus pais de criação (tios).

Às minhas sete irmãs: Domingas, Patrícia, Ana, Alexandra, Delfina, Marisa e Edna.

À minha eterna namorada, minha esposa Henriqueta, pelo incentivo, paciência e amor.

E ao nosso rebento de oliveira, Kiame Nataniel.

Agradecimentos

Agradeço, acima de tudo e de todos, a Jesus Cristo pela vida, paz espiritual e sabedoria.

Ao Ministério do Ensino Superior do Governo de Angola, representado pelo INAGBE, a minha gratidão pelo programa de formação.

À Faculdade de Letras da Universidade Agostinho Neto, representada pelo Professor Doutor Alexandre Chicuna, agradeço a confiança e todo o apoio.

À UBI, na pessoa da Dr.^a Ana Silva, agradeço a atenção para com os estudantes angolanos e o seu profissionalismo.

À minha orientadora, Professora Doutora Maria da Graça Sardinha, a minha eterna gratidão pela forma sábia, atenciosa e prestativa com que soube dirigir-me ao longo do trabalho.

A todos os professores deste curso de mestrado, com quem muito aprendi, a minha gratidão.

Ao professor e amigo, Rafael Lando Lau, que muito dedicou o seu tempo para me ouvir e aconselhar nos saberes práticos da vida ao longo desta formação, a minha gratidão.

A todos os meus colegas angolanos deste e de outros cursos de mestrado na UBI, em particular à Elsa, ao Kimavuidi, ao Salvador, ao Ifuquieto, ao Wakala, ao Paulo, ao Analcísio e ao Abel, a minha gratidão pela amizade, encorajamento e troca de experiência, ao longo de toda a formação.

Aos meus amigos, Daniel, Aurora, Hermenegildo, Isabel, Edson, Zongo, Gervásio, Samuel Malengue, Emanuel, Wilson, serei sempre grato pela amizade e incansável apoio emocional.

Aos meus irmãos na fé da Assembleia de Deus - Covilhã, pelas orações e palavras de apreço e encorajamento, a minha gratidão.

Aos meus padrinhos, a minha gratidão pelo carinho e apoio que sempre me deram.

À minha família, agradeço o amor e incentivo constantes.

*A obra de Arte resulta da criatividade
do diverso, nutrida do tradicional.*

(Moreno, 1987: 395)

Resumo

O conto tradicional oral, desde o surgimento da Humanidade até aos tempos hodiernos, transmitido pela oralidade ou pela escrita, sempre apresentou o carácter lúdico, instrutivo e social, de modo que os heróis imaginários que o povoam possam desempenhar um papel importante na formação intelectual e cultural dos sujeitos.

Evidentemente, em Angola, como nos diferentes países do mundo, essa narrativa de tradição oral possui um rico valor sociocultural, histórico e estilístico, que precisa de ser dado a conhecer pela leitura dos “mundos possíveis” contidos nela. Portanto, o conto tradicional oral não deve apenas figurar nos manuais escolares, como desculpa de valorização das culturas dos alunos, ou ser analisado “desprestigiadamente”, sem a devida exploração da sua riqueza textual. Todavia, não basta a inclusão cultural por meio da leitura dos contos, torna-se necessário que se promova a interculturalidade entre os alunos, para a potenciação das competências do sujeito e a promoção do respeito pela cultura do “Outro” assente no diálogo multicultural. Para tal, propomos práticas pedagógicas em contexto de sala de aula, utilizando contos presentes na obra de Óscar Ribas, *Misoso I*.

Palavras-chave

Misoso I; conto tradicional oral; leitura; inclusão cultural; interculturalidade; práticas pedagógicas.

Abstract

The traditional oral tale, from the beginning of mankind to modern times, transmitted orally or written, has always presented a ludic, instructive and social character in a way that the imaginary heroes which take part in these tales can play an important role in the intellectual formation and cultural of the subjects.

Clearly in Angola as in the different countries of the world this narrative of oral tradition has a rich socio-cultural, historical and stylistic value, which needs to be brought to light by reading the “possible worlds” contained in it. Therefore, the traditional oral tale should not only appear in school textbooks as an excuse to value students’ cultures, neither be analyzed in a downgrading way without proper exploitation of the their textual richness. However, cultural inclusion through reading the tales is not enough, it is necessary to promote interculturality among students to improve the subject’s competences and promote respect for the culture of the “Other” based on multicultural dialogue. For so, we propose educational practices for the classroom environment using tales contained at the work of Oscar Ribas, *Misoso I*.

Key words

Misoso I; traditional oral tales; reading; cultural inclusion; interculturality; educational practices.

Índice

0. Introdução	1
0.1. Justificação do estudo	2
0.2. Objetivos do estudo	3
0.3. Metodologia	4
0.4. Estrutura do trabalho	4
1. Leitura(s) do(s) mundo(s)	5
1.1. O processo de leitura.....	8
1.2. Leitura e interculturalidade	12
1.3. Modos de ler e a formação do leitor.....	17
1.4. A literacia	21
1.4.1. A literacia em leitura no processo de ensino-aprendizagem	24
1.4.2. Papel da literacia em leitura na construção da identidade cultural	26
1.5. A tradição oral.....	27
1.5.1. A oratura e a didática do ensino das narrativas orais.....	29
1.5.2. Das narrativas orais às narrativas escritas	34
2. O conto	39
2.1. Conceito e desconstrução	39
2.2. Na procura da origem	40
2.3. O conto tradicional oral	41
2.3.1. Conto tradicional oral primário	42
2.3.2. Conto tradicional oral secundário	43
2.3.3. Classificação do conto tradicional oral	47
2.4. O conto tradicional oral angolano	50
2.4.1. Classificação do conto tradicional oral angolano	52
2.4.2. Periodização das recolhas.....	53
2.4.3. Atualidade e contextualização (2002-)	55
3. O conto e as múltiplas leituras: proposta para o contexto pedagógico	59
3.1. Leituras de mundos possíveis	59
3.2. O autor e a obra.....	63

3.2.1. Óscar Ribas	63
3.2.2. Óscar Ribas e a oratura.....	66
3.2.3. <i>Misoso I</i>	67
3.3. Compreensão dos contos: análise intercultural	69
3.3.1. Apresentação dos contos	72
3.3.2. Subsídios para a sua análise	72
3.3.2.1. Conto n.º 1	72
3.3.2.2. Conto n.º 2	77
3.3.2.3. Conto n.º 3	82
3.3.2.4. Conto n.º 4	85
3.4. Proposta para o contexto pedagógico.....	88
3.4.1. Desenvolvendo a competência literária em sala de aula.....	88
3.4.1.1. Pré-leitura	89
3.4.1.2. Durante a leitura	90
3.4.1.3. Pós-leitura	90
3.4.2. Atividades pedagógicas com os contos em sala de aula	91
3.4.2.1. Atividade nº 1: jogo dos erros.....	91
3.4.2.2. Atividade nº 2: introdução de um elemento incongruente	92
3.4.2.3. Atividade nº 3: o conto “às avessas”	92
3.4.2.4. Atividade nº 4: o que acontece a seguir ou a continuação do conto.....	92
3.4.2.5. Atividade nº 5: salada dos contos	92
3.4.2.6. Atividade nº 6: contos copiados	92
3.4.2.7. Atividade nº 7: o jogo do conto ou as cartas de Propp	93
3.4.2.8. Atividade nº 8: contos com “chave obrigatória”	94
3.4.2.9. Atividade nº 9: o <i>tarot</i> dos mil e um contos.....	94
3.4.2.10. Atividade nº 10: o “mécano” do conto.....	96
Considerações finais.....	97
Referências bibliográficas.....	99
Webgrafia	103
Anexos.....	106

Lista de Figuras

Figura 1: Relação entre o texto e os processos de compreensão (*in* Giasson, 1993)..... 11

Lista de Tabelas

Tabela 1: Literacia e leitura (*in* Tavares, 2007). 23

Tabela 2: Grelha de classificação de “Aarne/Thompson” - 1987 (*in* Pereira e Azevedo, 2015). 48

Tabela 3: Cronologia de recolhas de contos tradicionais orais angolanos (adaptado de Américo de Oliveira, s/d). 53

0. Introdução

Desde sempre, os contos tiveram uma importância profunda na história dos povos. Durante muito tempo, foram transmitidos por via oral, de geração em geração, conservando a sua principal finalidade, o carácter instrutivo das comunidades ágrafas por meio do entretenimento, não existindo tipificações nem hierarquias para o seu consumo: eram contados nos lugares mais nobres (palácios reais) ou nos lugares mais humildes (casa dos plebeus), a crianças, jovens ou adultos, sem segregação. Com efeito, sempre foram contados de diferentes modos, ao longo dos tempos, e os heróis imaginários que os povoam sempre desempenharam um papel muito importante na formação da personalidade dos sujeitos.

A origem dos contos é incerta. Com o avançar dos séculos, essas narrativas, que até então só pertenciam ao domínio oral, foram ganhando espaço no seio das elites, sendo, por isso, vistas de modo diferente e recolhidas. Quando se fala de recolhas para a salvaguarda dos contos, três nomes, ao nível mundial, são tidos na linha da frente: Charles Perrault e os irmãos Jacob e Wilhelm Grimm. Relativamente a teóricos do conto, a par dos nomes pré-citados, é mister falar-se de Vladimir Propp, André Jolles, Antti Aarne e Stith Thompson. No final do primeiro quartel do século XX, tal como declara Propp, pouco se publicava sobre a teoria do conto e, na maior parte dos casos, os estudos tinham baixo rigor científico¹, diferentemente do que se nota hoje, o surgimento de mais teorias sobre essa área de estudo, de tempo em tempo, que muito ainda se tem por descobrir, visto que a oratura, assim como as literaturas escritas, é dinâmica.

Ora, o conto tradicional oral constitui um dos géneros da oratura mais consumido e pesquisado, não só em Angola, mas também em todo o mundo, pelo forte compromisso que tem com a sociedade no que diz respeito à moralização do indivíduo, seja no seio familiar (local primário da sua aprendizagem), seja na escola (palco de potenciação especializado das aprendizagens). Mas, a partir do momento em que os contos populares passaram a ser registados pela escrita, ganhando a denominação hegemónica de “literatura infantil”, a cultura oral foi sendo esquecida e depreciada, num ato de “roubo” de pertença, por conta da sua origem do “popularuncho ou popularesco”², e os seus textos considerados sem estética e sem criatividade, “literatura pobre”, como explica Arnaldo Saraiva, em defesa desses; quando, outrora, essa literatura era a “menina dos olhos” dos burgueses desprovidos de engenho criativo. As narrativas orais, em particular o conto, sofrem uma desvalorização no seio dos cultores literários, porque não são literaturas consagradas pelo cânone³ – coleção de textos que

¹ Cf. Vladimir Propp, *Morfologia do conto*, trad. de Jaime Ferreira e Vítor Oliveira, Lisboa, Editorial Vega, 1978, p. 37-38.

² Cf. Arnaldo Saraiva, “As duas literaturas (a ‘pobre’ e a ‘rica’)”, in *Literatura marginal/izada*, Porto, Edição de Autor, 1975, p. 107.

³ Cânone, do grego *kanon*, com o significado de “regra ou norma”, é “[...] uma palavra religiosa nas suas origens, tornou-se uma escolha entre textos em luta uns com os outros pela sobrevivência. Este facto mantém-se independentemente de se interpretar a escolha como resultado de grupos sociais dominantes,

marginaliza o que é oral, pertencente ao grupo dominado pela elite –, todavia, narrativas com um valor sociocultural e histórico de elevada riqueza.

Em Angola, os contos orais (e outras narrativas) sofreram tamanha desvalorização e escassez por causa de quatro fatores principais, apontados por Óscar Ribas, um dos grandes recolectores angolano desses textos orais na era moderna, a par de António Fonseca: (i) pela colonização portuguesa, visto que o “[...] regime colonial se empenhou em aniquilar as estruturas do património cultural angolano”; (ii) pela morte das “bibliotecas vivas”; (iii) pela desvalorização e consequente destruição do exótico pelos detratores das tradições orais (literatos); (iv) pelo desinteresse ou falta de conhecimento das novas gerações pelas suas culturas e a falta de empenho dos adultos (agentes educativos: pais, professores) em darem a conhecer o rico valor das tradições africanas abstrusas nos textos orais⁴. Para isso, os contos populares não devem apenas figurar nos manuais escolares, como desculpa de valorização, ou serem analisados sem o rigor merecido, isto é, sem explorarem as riquezas socioculturais, históricas e estilísticas pela(s) leitura(s) “do(s) mundo(s)” neles contidos, através das práticas pedagógicas em contexto de sala de aula.

0.1. Justificação do estudo

Atualmente, o conceito de leitura numa perspetiva de interculturalidade e de educação para a cidadania multicultural pode ter uma grande expressão, se as práticas educativas articuladas com os contos tradicionais orais, numa abordagem símile à sua performance “primária”, encontrarem contextos específicos na escola; pelo que, embora a oratura esteja no suporte gráfico, é necessário adotar didáticas próprias da oralidade para se compreender a sua essência.

Sabemos, hoje, que as aprendizagens que os sujeitos já transportam consigo do contexto familiar podem e devem ser potenciadas na escola através de didáticas específicas, permitindo aos alunos a inclusão das suas narrativas sobre a sua própria cultura que, frequentemente, estão excluídas do cânone escolar e que não fomentam o diálogo intercultural nem a transformação social tão necessária ao exercício de cidadania, porquanto acreditamos ser o conto tradicional oral um privilegiado veículo transmissor da cultura dos povos e um dos caminhos mais fáceis e céleres para nos conhecermos bem e, conseqüentemente, podermos também conhecer melhor o “Outro”. Assim sendo, deparamo-nos, no entanto, com diversas questões atuais sobre essas práticas pedagógicas na realidade escolar: Tem havido inclusão cultural nas práticas de leitura na escola? A escola tem mostrado saber ir mais além do currículo

instituições de educação, tradições de crítica [...]” Cf. Harold Bloom, *O cânone ocidental. Os grandes livros e os escritores essenciais de todos os tempos*, trad. de Manuel Martins, Lisboa, Editora Temas e Debates - Círculo de Leitores, 5ª ed., 2013, p. 33.

⁴ Cf. Óscar Ribas, *Misoso - Literatura tradicional angolana*, Volume I, s/l, s/e, 2ª ed., 1978, p. 132.

escolar? A escola tem sabido aplicar didáticas específicas que permitem aos alunos a inclusão formal das suas culturas?

Estas são questões que nos remetem para uma reflexão à volta do tema proposto, *Inclusão cultural: novas práticas de leitura*, e que nos levam a encontrar respostas profundas por meio deste trabalho de investigação.

A escolha deste tema surgiu pelo nosso gosto por este tipo de literatura, pelo seu valor cultural e instrutivo e por permitir trabalhar o diálogo intercultural na sala de aula, tendo em conta a multiculturalidade angolana, pois acreditamos serem textos capazes de motivar e cativar a atenção dos seus ouvintes/leitores, bem como desenvolver os seus gostos pela leitura e respetivas competências literárias no âmbito literário.

Portanto, trabalhamos com quatro contos tradicionais orais presentes na obra de Óscar Ribas, *Misoso I*, recolhidos pelo autor nalguns pontos do território nacional (regiões *ambundu*), de modo mais incisivo na região de Luanda, a partir de senhoras informantes que dominam perfeitamente a língua local.

0.2. Objetivos do estudo

Assim como a cultura está presente na educação do indivíduo no meio informal (no seio familiar), outrossim, patenteia a sua presença na educação do indivíduo no meio formal (escola), como prosseguimento da formação e socialização dos sujeitos. De facto, é papel da escola, apoiada nos programas ou currículos, incentivar e promover práticas de interculturalidade, pelo que é a “[...] construtora dos mecanismos da identidade e da relação interindividual, como modelizadora de mundos no plano do real ou do imaginário, como território simbólico, onde, afinal, se geram, enraízam e renovam a cultura e a memória das comunidades e das nações”⁵, de acordo com Amor.

Nesta perspetiva, o trabalho pretende incluir as culturas nas práticas de leitura, de modo genérico, e procurar dar resposta aos seguintes objetivos específicos:

1. formar leitores do mundo
2. identificar modelos de leitura numa perspetiva multicultural
3. relacionar os modelos supracitados com a didática do conto
4. apresentar uma proposta para o contexto pedagógico do 2º Ciclo do Ensino Secundário, baseada nos contos presentes em *Misoso I*, do autor Óscar Ribas. Entendemos que esta proposta pode, ainda, integrar o currículo universitário na área das Humanidades e muito particularmente na formação de professores.

⁵ Cf. Emília Amor, *Didáctica do Português – Fundamentos e metodologia*, Lisboa, Texto Editora, 1993, p. 11.

0.3. Metodologia

No que diz respeito à metodologia para a elaboração deste trabalho de investigação, e na tentativa de atingirmos os objetivos previamente definidos, utilizamos a pesquisa bibliográfica, feita em livros, teses de doutoramento e de mestrado, monografias, artigos científicos publicados em revistas impressas e *online*, sítios da internet com publicações relevantes acerca do tema, visto que, conforme explicam as autoras Marconi e Lakatos⁶, é por meio da pesquisa bibliográfica que se faz o levantamento de toda a bibliografia, publicações avulsas e impressa, com a finalidade do pesquisador ter contacto direto com todo o material que foi escrito sobre determinado assunto.

0.4. Estrutura do trabalho

A presente dissertação está organizada de modo a facilitar a sua leitura e compreensão pelos recetores da mesma. Assim sendo, na introdução, apresentamos três tarefas de natureza distinta: a justificação do estudo, os objetivos que nortearam todo o percurso do trabalho desenvolvido, a metodologia e a organização do trabalho.

Dividimos a dissertação em três capítulos, nomeadamente: o primeiro capítulo, “Leitura(s) do(s) mundo(s)”, em que se definiram os conceitos de leitura, literacia, interculturalidade, bem como os aspetos ligados à tradição oral; o segundo capítulo, “O conto”, conceptualizando-o e fazendo uma excursão à sua possível origem. Ainda neste capítulo, viu-se o que se entende por conto tradicional oral e a sua classificação no âmbito mais globalizante e particular, no caso de Angola; o terceiro capítulo, “O conto e as múltiplas leituras: proposta para o contexto pedagógico”, tratou de evidenciar os “mundos possíveis” presentes nos contos da obra *Misoso I*, e, por fim, apresentamos uma proposta para o contexto pedagógico angolano por meio de atividades com contos, que poderão ser realizadas no decurso da prática letiva, no âmbito das aulas de Português.

Na parte final do trabalho, seguem-se as considerações finais, as referências bibliográficas e os anexos.

⁶ Cf. Marina de Andrade Marconi e Eva Maria Lakatos, *Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos*, São Paulo, editora Atlas, 7.^a ed., 2011, p. 43-44.

1. Leitura(s) do(s) mundo(s)

A palavra “mundo” denota múltiplos significados e é empregada em diversos contextos. Para um filósofo, seria um conjunto de fenômenos que autenticam ou não a existência da vida humana e de outros seres. Assim, para o teólogo, para o *design* de moda e associados, para o homem iletrado, o conceito de “mundo” difere do apresentado pelo filósofo, tendo cada um uma visão conceptual própria, ligada ao seu meio envolvente.

A leitura do “mundo” que nos propusemos analisar, aqui, remete para um sentido mais amplo (*lato sensu*), globalizante, que envolve várias áreas do saber humano, a partir da leitura da “palavra escrita” ou dos “fenômenos” da vida em sociedade. Existem sujeitos que, apesar de serem iletrados, possuem muitos saberes sobre o meio em que estão inseridos; saberes adquiridos pela experiência de vida (pelo ouvir, ver, fazer e sentir). O conhecimento da palavra “mundo” (abstrato) é precedido pelo conhecimento do mundo concreto, o da vivência diária, desde a fase pueril até a fase adulta. Como diz Paulo Freire: “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”⁷. Por conseguinte, a leitura ajuda-nos a (re)descobrir o mundo, dando-nos a capacidade de compreender mais facilmente os fenômenos à nossa volta, estabelecer hiperligações com outras realidades, sintetizar nos vários saberes um saber próprio, que irá constituir, a cada nova leitura, um repertório individual do sujeito-leitor do mundo.

Com o processo de alfabetização e, consecutivamente, com o processo de leitura, o indivíduo passa de um observador passivo para um leitor-observador ativo, pelo que não somente observa os fenômenos, dependendo da explicação destes por outrem, mas ganha ele próprio a capacidade de análise e de crítica daquilo que observa. A leitura, neste caso, funciona como os “óculos” ou “novos olhos” que lhe permitem enxergar além de, transpor barreiras intelectuais antes consideradas utopias⁸ e a criar novas utopias para si⁹. Tal aspeto fará com que tire proveito do seu “mundo” e viva plenamente a sua utopia apesar dos condicionalismos, porquanto, a partir daí, será um leitor autodidata do mundo. Porém, só poderá haver leitura(s) do(s) mundo(s), quando se souber entender o que se lê/leu para *a posteriori* aplicar esses

⁷ Cf. Paulo Freire, *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*, 23ª ed., Coleção Polémicas do Nosso Tempo, São Paulo, 1981, p. 9. Disponível em <https://www.slideshare.net/praetece/paulo-freire-a-importancia-do-ato-de-ler-41086808>. Consultado em 22.09.2017.

⁸ O termo “utopia” descreve um desejo, um sonho, uma sociedade ou lugar perfeito, organizado de uma forma superior, que parece irrealizável. Criado por Thomas More, no seu romance político-social *Utopia* (publicado em 1516, em latim), para designar uma terra ideal e harmoniosa onde as pessoas que lá viviam eram felizes. O termo, nas suas diferentes formas (texto literário, texto ideológico, práticas sociais, políticas, religiosas), apresenta um manifesto de insatisfação, o desejo de mudança. Cf. J. V. de Pina Martins, “A «Utopia» de Thomas More e Portugal”, in Yvette Centeno (coord.), *Utopia. Mitos e formas*, Lisboa, Acarte, 1993, p. 25; Teresa Santa-Clara Gomes, “Utopia e sociedade”, in Yvette Centeno (coord.), *Utopia. Mitos e formas*, Lisboa, Acarte, 1993, p. 475.

⁹ Manuel-Lourenço Forte diz que a realização de todo sonho utópico gera *feed-back* positivo, responsável, por conseguinte, pela criação de novos fantasmas, sonhos e utopias. Cf. Manuel-Lourenço Forte, “Utopia, ideologia e teoria da informação”, in Yvette Centeno (coord.), *Utopia. Mitos e formas*, Lisboa, Acarte, 1993, p. 495.

mesmos saberes no mundo em que se vive. De nada adianta possuir um conhecimento supérfluo, ou seja, um saber que de nada valerá na vida prática dos sujeitos.

Durante muito tempo, os horizontes do mundo permaneceram fechados ou dúbios, com o ideal de um *universal humanista*¹⁰, diríamos nós globalizado e globalizante, que teve o seu surgimento nas reflexões filosóficas gregas e a sua ascensão na Europa das Luzes, em que o homem passou a ser o “cidadão do mundo” (e.g. temos a frase atribuída a Sócrates por Plutarco, “não sou nem ateniense, nem grego, mas sim um cidadão do mundo.”). O mundo foi sendo lido numa perspetiva diferente. O local de nascimento (cidade, país, continente), antes visto como sagrado, restrito e merecedor de toda atenção, tornou-se o ponto de partida para o desbravamento de um mundo até então desconhecido, com o objetivo de valorar o cidadão, independentemente da sua pátria.

Na hodiernidade ou na hipermodernidade, nas palavras de Lipovetsky e Serroy, o leitor é confrontado com um novo mundo, ou seja, o hiper mundo, onde um *universal concreto e social*¹¹ tomou conta dos ideais humanos sem quaisquer fronteiras, pois “passámos a estar ligados a todos independentemente do lugar, os recantos mais periféricos estão desencravados, o local está em contacto com o global”¹². Tal como os sistemas informáticos, o leitor é chamado a atualizar-se, a modernizar o seu modo de leitura do mundo, para que não fique no alheio acerca dos fenómenos da realidade regional e/ou global (ou efetuando leituras erróneas de tais fenómenos) e consiga fazer leituras interculturais e/ou viver a interculturalidade por meio da leitura numa prática social¹³.

Em cada momento histórico da humanidade, o ser humano foi encontrando formas de observar, analisar e descrever o meio em que vivia, a fim de conhecer e transmitir o legado adquirido aos seus descendentes – a princípio, fundamentalmente pela tradição oral, nas suas diversas formas (pintura, dança, música, literatura) –, que dependiam, unicamente, desse modo de descrição. Com a invenção da escrita e com o avanço da tecnologia gráfica, em específico, da impressão de livros, esses saberes passaram a ser postos em livros, como forma de preservação e de maior difusão. Com isto, o leitor ganhou mais um meio de leitura do mundo, “a via fundamental para que [...] possa apropriar-se de tudo o que de útil e proveitoso o conhecimento humano verteu nos textos impressos”¹⁴, que o levam a adquirir valores importantes, quer sejam procedentes da sua cultura quer sejam de outra, para a formação da sua personalidade intelectual. Mas, tal fim só será possível, caso ele se torne num leitor-autodidata ou ativo, chamado por Eco leitor-modelo crítico¹⁵. Agora, na época das tecnologias digitais, as responsabilidades são acrescidas, porquanto há muita informação disponível, o que

¹⁰ Cf. Gilles Lipovetsky e Jean Serroy, *A cultura-mundo: resposta a uma sociedade desorientada*, trad. de Victor Silva, Coimbra, Edições 70, 2016, p. 13.

¹¹ Idem, *ibidem*.

¹² Idem, *ibidem*, p. 22.

¹³ Tema abordado por Morgado e Pires. Cf. Margarida Morgado e Maria Pires, *Educação intercultural e literatura infantil. Vivemos num mundo sem esconderijos*, Lisboa, Edições Colibri, 2010.

¹⁴ Cf. Santa Ramos e Ernan Naranjo, *Didática da leitura*, Lobito, Escolar Editora, 2014, p. 27.

¹⁵ Eco diz que o texto apresenta dois tipos de “leitor-modelo”: o ingénuo e o crítico. Cf. Umberto Eco, *Os limites da interpretação*, trad. José Barreiros, Lisboa, Difel, 1992, p. 34.

requer uma maior exigência do leitor do mundo, já que ele precisa ser mais hábil nas várias operações mentais no ato da leitura (de fenómenos) sugeridas por Rogova, citado por Ramos e Naranjo: análise, síntese, indução, dedução e compreensão do que leu¹⁶. Lipovetsky e Serroy afirmam na sua obra *A cultura-mundo: resposta a uma sociedade desorientada*:

Nunca tivemos acesso a tanta informação, nunca o saber pormenorizado sobre o estado do mundo foi tão grande, mas nunca o sentimento de compreensão do mundo no seu conjunto pareceu tão frágil e confuso. Eis-nos condenados a uma desorientação inédita, excecional, mas planetária: esta é uma das grandes características vividas da cultura-mundo.¹⁷

Se antes bastava “aprender a ler” – a decodificar os símbolos gráficos –, a fim de se obter conhecimentos a partir de textos, atualmente, estamos na época em que é mister “saber ler o que se lê” para se obter conhecimentos sobre o mundo. Por este facto, Giasson refere que a compreensão na leitura, quer a compreensão oral, quer a compreensão escrita, deve estar assente no modelo contemporâneo da compreensão na leitura, que envolve três componentes ou variáveis indissociáveis: o texto, o leitor e o contexto¹⁸.

O texto é o resultado da compilação de palavras, carregadas de valor semântico, que pode ser mais ou menos extenso, dependendo da intenção comunicativa. Para Eco, o texto não se trata apenas de palavras significativas de um autor, mas de uma cadeia de artifícios expressivos incompletos, ou seja, de elementos “não-ditos” que o destinatário, ao tomar contacto com o mesmo, deve atualizar¹⁹.

Aguiar e Silva afirma que “o texto literário constitui uma unidade semântica, dotada de uma certa intencionalidade pragmática, que um emissor/autor realiza através de um acto de enunciação regulado pelas normas e convenções do sistema semiótico literário e que os seus receptores/leitores decodificam, utilizando códigos apropriados”²⁰.

Nos dois autores supracitados, verificamos a importância que dão ao leitor como agente ativo no processo de decodificação da mensagem do texto, colocando-o num nível de relevância tal, que o tornam numa das peças fundamentais do processo ao lado do emissor/autor; porquanto se exige dele movimentos cooperativos ativos e conscientes com o texto²¹, isto é, o seu policódigo, no decurso do ato de leitura, deve intersectar-se mutuamente com o policódigo do autor, tal como se manifesta no texto sob leitura, para que haja, efetivamente, a consumação do processo de comunicação literária²².

¹⁶ Cf. A. Rogova, 1983, p. 17, *apud* Santa Ramos e Ernan Naranjo, *op. cit.*, p. 26.

¹⁷ Cf. Gilles Lipovetsky e Jean Serroy, *op. cit.*, p. 24.

¹⁸ Cf. Jocelyne Giasson, *A compreensão na leitura*, trad. de Maria Frias, Lisboa, Edições ASA, 1993, p. 21.

¹⁹ Cf. Umberto Eco, *Leitura do texto literário. Lector in fabula*, trad. de Mário Brito, 2ª ed., Lisboa, Editorial Presença, 1993, p. 53.

²⁰ Cf. Vítor M. de Aguiar e Silva, *Teoria da literatura*, 8ª ed., Coimbra, Livraria Almedina, 1994, p. 574-575.

²¹ Cf. Umberto Eco, 1993, *op. cit.*, p. 54.

²² Cf. Vítor M. de Aguiar e Silva, 1994, *op. cit.*, p. 314.

Giasson aponta o leitor como a variável mais complexa do modelo de compreensão na leitura, cuja abordagem na atividade de leitura é feita a partir das estruturas cognitivas – conhecimentos sobre a língua – e afetivas – conhecimentos sobre o mundo –, e ainda se vale de diferentes processos que facilitam a sua compreensão do texto²³.

Pese embora haja uma relação mútua favorável entre o texto e o leitor, não nos podemos alhear do contexto, que, conjuntamente com os dois primeiros elementos, formam o triângulo indissociável da compreensão na leitura, conforme já referimos acima. Assim sendo, o contexto reúne todas as condições externas que condicionam o autor na produção do texto, e o leitor na sua interpretação²⁴.

Em Giasson, encontramos descritos os tipos de contextos em que o leitor se poderá encontrar no ato de leitura: psicológico, social e físico. O primeiro engloba as condições contextuais do leitor: o seu interesse pelo texto, a sua motivação e, a principal, a sua intenção de leitura. O segundo contexto tem que ver com todas as formas de interação no decurso das atividades de leitura. O último, o contexto físico, diz respeito às condições materiais em que se desenvolve a leitura: o nível de ruído, a temperatura ambiente, a qualidade de reprodução dos textos em uso, entre outras²⁵.

1.1. O processo de leitura

A leitura é, em si mesma, um mundo que precisa de releituras, constituindo um processo contínuo de descobertas e redescobertas. Atualmente, grande parte do que aprendemos é por meio da leitura de livros e de outros formatos de textos, físicos ou digitais, da reflexão que fazemos sobre o que lemos, pois, sem dúvidas, “[...] os livros constituem um modo de aprender sobre o mundo [...]”²⁶; o que, de certo modo, nos leva a produzir novos conhecimentos a partir dos pré-existentes. Não tem como haver compreensão e, consecutivamente, produção de novos conhecimentos se o leitor não for capaz de “estabelecer relações entre o novo (o texto) e o conhecido (os seus conhecimentos anteriores)”²⁷.

O processo de leitura é uma atividade que deve ser iniciada desde os primeiros anos de vida, senão mesmo antes do nascimento do bebé. Veloso enfatiza o surgimento das experiências de leitura com rimas infantis e, numa fase mais avançada do desenvolvimento da criança, com contos breves:

Todos sabemos que as primeiras experiências de leitura surgem ainda no berço, traduzidas nas rimas infantis que se dizem ou cantam; mais tarde, os breves contos

²³ Cf. Jocelyne Giasson, *op. cit.*, p. 25.

²⁴ Cf. Maria da Graça Sardinha, *As estruturas linguísticas, cognitivas e culturais e a compreensão leitora*, Tese de Doutoramento apresentada à Universidade da Beira Interior, Covilhã, 2005, p. 93.

²⁵ Cf. Jocelyne Giasson, *op. cit.*, p. 42.

²⁶ Cf. Margarida Morgado e Maria Pires, *op. cit.*, p. 98.

²⁷ Cf. Jocelyne Giasson, *op. cit.*, p. 27.

que lhes narramos continuam a alimentar uma estética de recepção ainda incipiente, mas importante para o seu desenvolvimento cognitivo, linguístico e afectivo.²⁸

Por este motivo, é um processo que envolve não só o leitor, mas também todos os implicados no processo educativo, isto é, os educadores (pais e professores), que são responsáveis por apresentar essa realidade à criança e motivá-la para o gosto pela leitura. Partimos do pressuposto que ninguém nasce sabendo ler, gostando de ler, tão pouco sabendo retirar informações úteis para si de um texto. No entanto, é importante ensinar-se a ler e a cultivar este hábito aos mais pequenos, para que eles façam da leitura um processo para a vida: “ler para viver”, conforme a expressão de Gustave Flaubert.

Etimologicamente, a palavra “ler” teve a sua origem do latim clássico, “*legere*”, com o significado de “recolher, apanhar, enrolar, tirar, escolher, captar com os olhos, ler em voz alta”²⁹. Ler é muito mais do que ter um texto em mão e decifrar, é um processo que requer engenho por parte do leitor, pelo que ele deve ser capaz de usar métodos que o facilitem na decifração de palavras, frases e tirar do texto o significado como um todo coerente. Para isso, precisa de ser hábil na interpretação a fim de compreender o que leu.

O ato de ler, para Grass e Fonseca, citados por Ramos e Naranjo, “é um processo psicolinguístico através do qual o leitor reconstrói uma mensagem que foi codificada por um escritor em forma gráfica. Ler não é somente reconhecer as palavras e captar as ideias apresentadas, mas também refletir sobre a sua significação”³⁰. Deste modo, podemos afirmar que a mensagem escrita é o centro da aprendizagem que pode ser analisada de diferentes prismas: o do próprio escritor, que observa e compõe graficamente a realidade presente na obra, denominada mensagem “textualmente importante” por Van Dijk, citado por Giasson³¹; e o do leitor, que analisa, reflete, compara e critica a realidade lida, levando-o a reproduzir simplesmente o que leu, buscar e reconstruir a mensagem do texto, contextualizando-a nos seus próprios interesses de leitura, denominada mensagem “contextualmente importante” por Van Dijk.

Já Morgado e Pires, descrevem o ato de ler como uma atividade que não é nem neutra, nem apolítica, por pressupor a transmissão ideológica de uma cultura e ser entendida como o ensino/aprendizagem de modos de pensar e de se comportar na sociedade e perante o material de leitura³². A leitura é vista, segundo as autoras, como um processo não independente, tal como afirmámos nos parágrafos anteriores, sendo concebido a partir de políticas regionais ou estatais, por meio de leis que regulam o ensino/aprendizagem (presentes nos programas escolares) e supervisionado pelos agentes educadores.

²⁸ Cf. Rui Veloso, “Leitura literária, a filha bastarda da prática pedagógica”, in Fernando Azevedo *et al* (coord.), *Imaginário, identidades e margens. Estudos em torno da literatura infanto-juvenil*, Gaia, Edições Gailivro, 2007, p. 669.

²⁹ Cf. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*, Tomo IV, Lisboa, Editora Círculo de Leitores, 2003, p. 2260.

³⁰ Cf. Grass e Fonseca, 1986, p. 32, *apud* Santa Ramos e Ernan Naranjo, *op. cit.*, p. 26.

³¹ Cf. Van Dijk, 1979, *apud* Jocelyne Giasson, *op. cit.*, p. 108.

³² Cf. Margarida Morgado e Maria Pires, *op. cit.*, p. 92.

Ora, para que o processo de leitura tenha sucesso na sua aplicação, torna-se necessário que seja dirigido, isto é, que seja guiado por procedimentos capazes de promover uma leitura eficaz. Todo o ensino da leitura gira em torno da escola, o espaço especializado na transmissão dessa ferramenta que é a base das restantes aprendizagens. Ramos e Naranjo defendem que

O educando/leitor deve ser ensinado a seleccionar a forma [correta] de enfrentar um texto e de utilizar judiciosamente as diferentes operações – pesquisa, revisão, exploração, estudo e recreio [...]. A escolha das referidas operações dependerá de factores como a natureza do texto e o propósito da leitura, assim como de factores puramente pedagógicos (por exemplo, que capacidades que o professor quer que os alunos/leitores desenvolvam numa aula específica).³³

Ideia partilhada por Sardinha³⁴, pois, para a autora, por mais conhecimentos e habilidades que o leitor tenha do processo de leitura, se não houver uma boa seleção do tipo de texto que se quer ler, não se terá um resultado profícuo deste processo. Portanto, para Ramos e Naranjo (2014) e Sardinha (2005), o treino da compreensão do que se lê não está somente na decodificação gráfica, está, ao mesmo nível, na escolha da natureza do texto a ler e no aprendizado da forma correta de enfrentar o texto e seleccionar a (as) operação (operações) útil (úteis) para alcançar a meta pré-concebida.

O processo de leitura, citando Giasson, envolve dois aspetos-chave: o recurso às habilidades necessárias para abordar o texto e o desenrolar das atividades cognitivas ao longo do processo de leitura³⁵. O leitor é o centro deste processo, porque é o responsável em realizar, de modo correto, todas as atividades que envolvem a decodificação da mensagem de um texto. Nesta senda, Aguiar e Silva expõe que

O receptor, isto é, o leitor real de um texto literário, a fim de poder realizar apropriadamente o processo de decodificação da mensagem constituída por esse texto, tem de satisfazer determinadas condições indispensáveis de ordem semiótica: conhecimento do sistema modelizante primário em que o texto está construído (e que pode não ser, como no caso dos textos traduzidos, o sistema modelizante primário em que o texto foi originalmente produzido); conhecimento do sistema literário e dos respectivos códigos de que a mensagem depende; domínio dos mecanismos subjacentes à organização do texto enquanto texto e, mais particularmente, enquanto texto literário.³⁶

Irwin, citado por Giasson³⁷, distingue cinco grandes categorias (subdivididas em componentes) dentro do processo de leitura: os microprocessos, os processos de integração, os

³³ Cf. Santa Ramos e Ernan Naranjo, *op. cit.*, p. 31-32.

³⁴ Cf. Maria da Graça Sardinha, 2005, *op. cit.*, p. 113.

³⁵ Cf. Jocelyne Giasson, *op. cit.*, p. 32.

³⁶ Cf. Vítor M. de Aguiar e Silva, 1994, *op. cit.*, p. 313-314.

³⁷ Cf. Irwin, 1986, *apud* Jocelyne Giasson, *op. cit.*, p. 32-33.

macroprocessos, os processos de elaboração e os processos metacognitivos. Vejamos a explicação de cada subprocesso: (i) os microprocessos é que levam o leitor a compreender determinada informação de uma frase por meio das componentes de reconhecimento das palavras, leitura de grupos de palavras e microssseleção; (ii) os processos de integração ajudam a estabelecer ligações entre as frases, tendo como ferramentas a utilização de referentes e de conectores e as inferências baseadas em esquemas; (iii) os macroprocessos auxiliam o leitor ao nível do texto, ou seja, a tornar o texto coerente como um todo. Para isso, é necessário a identificação das ideias principais, o seu resumo e a utilização da estrutura do texto; (iv) já os processos de elaboração fazem com que o sujeito do processo de leitura tenha previsões, imagens mentais e respostas afetivas sobre o que se leu, a fim de estabelecer ligação com os conhecimentos extratextuais e chegar a um raciocínio final; (v) por último, apresenta-se a categoria dos processos metacognitivos que gerem a compreensão do leitor – identificação da perda da compreensão e reparação da perda da compreensão no decurso da leitura.

As cinco categorias encontram-se relacionadas umas as outras, na medida em que há uma relação entre o texto e os processos de compreensão, como podemos observar no esquema abaixo³⁸.

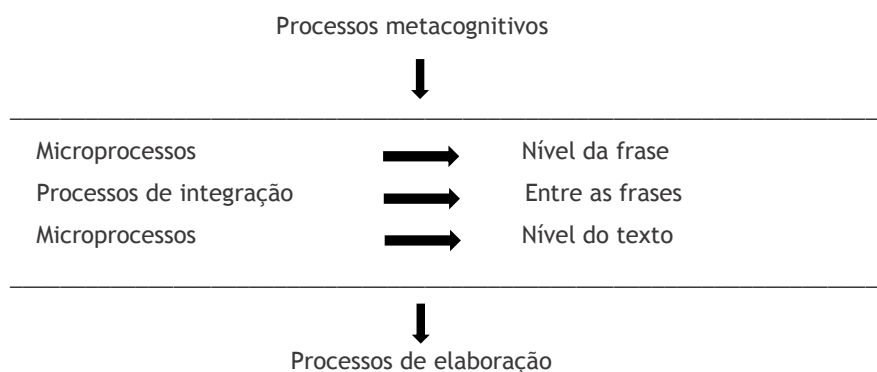


Figura 1: Relação entre o texto e os processos de compreensão (in Giasson, 1993).

Neste esquema, observa-se a relação direta que cada um dos processos tem com o texto (ao nível da frase, entre as frases e ao nível do próprio texto como um todo) e a relação dos processos dos extremos (superior e inferior) com a compreensão; os processos de elaboração em relação à extensão do sentido do texto e os processos metacognitivos em relação à suprema compreensão do texto.

³⁸ Esquema apresentado por Jocelyne Giasson, baseada na classificação do processo de leitura feita por Irwin (1986). Idem, *ibidem*, p. 33.

1.2. Leitura e interculturalidade

A leitura é uma prática contínua e sistemática que requer do leitor muito mais do que saber ler ou selecionar o que se lê; requer um diálogo entre os saberes anteriores (de leituras feitas) e o novo (encontrado num dado texto).

Alguns autores, como Almaguer e Rogova, citados por Ramos e Naranjo³⁹, nas suas linhas de abordagem, defendem que o fundamento da leitura está no ato de decifração e compreensão do texto como um todo. Vários autores, por outro lado, enfatizam, além do fator decifração, a necessidade de incluir o fator cultural no ato da leitura com o fim do leitor poder interagir com o texto: Sardinha (2005), Giasson (1993), Eco (1992), Morgado e Pires (2010).

O diálogo que o leitor produz com o texto faz com que ele mergulhe numa realidade (cultural) que o leva a comparar com a sua, ou com outra conhecida que lhe é menos familiar. No entanto, o diálogo com o texto será mais proveitoso caso haja uma cultura base, ou leituras de certas realidades que ajudem ao entendimento, compreensão e interpretação (ou ligações) da nova realidade, com a qual ele se depara.

Deste modo, ao falarmos de leitura, necessariamente, falamos de cultura, pelo que esta última apresenta pertinência na interação com o que se lê. Como diz Eco, cada cultura atribui significados diferentes, porém há que ter em conta certas normas e até senso comum, pois

A pertinência depende do modo como uma cultura encara um objecto do ponto de vista de uma prática, mas o objecto não justifica todas as opções de pertinência, aliás selecciona-as, admite algumas e exclui outras. [...] certos objectos não permitem que os vejam em relação a uma pertinência que eles *não possam* materialmente apresentar.⁴⁰

Giasson corrobora com Eco (1992), na medida em que, ao debruçar-se sobre a questão intercultural como fator pertinente na compreensão da leitura, afirma que “os sujeitos leem mais depressa os textos sobre a sua própria cultura e retêm melhor a informação que eles contêm. Dão igualmente mais erros de interpretação nas passagens que dizem respeito a uma outra cultura”⁴¹. A autora, como exemplo, apresenta dois grupos de sujeitos, um de americanos e outro de indianos, a que foram submetidos a ler e a resumir textos acerca de casamentos ligados à cultura oposta:

Na descrição do casamento americano, menciona-se que a noiva leva o vestido de casamento da avó e sublinha-se que fica encantadora com ele. Um leitor indiano, ao resumir o texto, relata que a noiva estava muito bem vestida, mas que o vestido era usado e fora da moda. O sujeito não se apercebeu de que havia indícios no texto de

³⁹ Cf. Almaguer, 2002, Rogova, 1983, *apud* Santa Ramos e Ernan Naranjo, *op. cit.*, p. 26-27.

⁴⁰ Cf. Umberto Eco, 1992, *op. cit.*, p. 150-151.

⁴¹ Cf. Jocelyne Giasson, *op. cit.*, p. 220.

que o vestido era socialmente aceitável; pelo contrário, ele interpretou o texto segundo os costumes do seu país, querendo que a noiva mostrasse a sua posição social, levando um vestido à última moda.⁴²

Assim, o leitor indiano desprestigia o vestido da noiva, que pertenceu à sua avó, porque a sua cultura o ensinou a encarar um vestido de noiva antigo como um objeto fora de moda, sem se preocupar em entender, neste caso, como a cultura americana encara esse vestuário. Apesar do vestido ser antigo, este, numa leitura cultural americana, não aceita, ou seja, exclui o ponto de vista do nosso sujeito-leitor por ser contextualmente desenquadrada.

É importante que, no ato da leitura, se tenha uma “competência enciclopédica”⁴³ (conhecimentos culturais vividos ou adquiridos com leituras) sobre a língua em que foi produzido o texto, para se poder estabelecer um diálogo intercultural com o texto, a ponto de se conseguir atualizar as informações contidas nele, uma vez que estão cheias de “espaços em branco”⁴⁴ que o leitor tem a possibilidade de preencher, conforme aponta Eco.

Em conformidade com Eco (1993), Aguiar e Silva expõe que o leitor só consegue penetrar na “co-textualidade” e na “contextualidade” do texto, retirando dele uma aceitável compreensão, se, obrigatoriamente, possuir uma competência comunicativa (dita competência enciclopédica, em Eco) apta para articular, de modo eficaz, quer o “sistema semântico do diassistema linguístico” quer o “código semântico-pragmático do sistema literário com a *estrutura do mundo*” (físico e, em ênfase, histórico-social e cultural)⁴⁵. Pois, citando ainda Aguiar e Silva, “se a área de intersecção do policódigo subjacente ao texto e do policódigo do leitor for muito restrita, a legibilidade do texto manifestar-se-á como reduzida, podendo mesmo tender a anular-se”⁴⁶. Portanto, não haverá a possibilidade do leitor preencher as lacunas das estruturas textuais nem, tão-pouco, compreender o que lê, se não possuir competências no âmbito da interculturalidade.

É-nos permitido afirmar, por conseguinte, que a leitura deve ser feita tendo em conta o diálogo cultural⁴⁷ e/ou intercultural para que haja uma compreensão satisfatória do texto; não sendo “fundada apenas numa peculiar semântica intensional [privilegiando somente a estética: arte pela arte]”⁴⁸.

Afinal, o que é interculturalidade? Como promover a interculturalidade? Porquê? E onde deve ser iniciado o seu ensino? Estas são questões as quais vamos procurar responder.

⁴² Idem, *ibidem*.

⁴³ Cf. Umberto Eco, 1993, *op. cit.*, p. 81.

⁴⁴ Idem, *ibidem*, p. 55.

⁴⁵ Cf. Vítor M. de Aguiar e Silva, 1994, *op. cit.*, p. 316-317.

⁴⁶ Idem, *ibidem*, p. 315.

⁴⁷ O diálogo cultural (intercultural) é referente à cultura. Por sua vez, a cultura engloba os conhecimentos linguísticos e do mundo de um indivíduo. Cf. José Saraiva, 2003, p. 11, *apud* João Machado, *De uma competência de leitura a uma competência de cultura: níveis de literacia na escola portuguesa*, Tese apresentada para obtenção do grau de Doutoramento em Letras na UBI, Covilhã, 2011, p. 126. São estes conhecimentos que auxiliam o leitor na interpretação de um texto por serem parte constitutiva da informação lexical. Cf. Umberto Eco, 1992, *op. cit.*, p. 306.

⁴⁸ Cf. Vítor M. de Aguiar e Silva, 1994, *op. cit.*, p. 317.

Para evitarmos qualquer ambiguidade na definição de interculturalidade ou educação intercultural⁴⁹, começaremos por explicitar o que não é educação intercultural, apoiando-nos em Morgado e Pires⁵⁰. Portanto, não é educação intercultural:

1. Comemorações isoladas: os frequentemente chamados “Semana intercultural”, “dia gastronómico”, “dia da paz”, etc.;
2. Aprender apenas acerca das características de certos grupos como “outros”, para os “conhecermos melhor”;
3. Ter receitas para resolver conflitos, ou para nos dirigirmos aos chamados grupos rotulados de forma diferente;
4. Os programas educativos dirigidos a grupos específicos [...];
5. Misturar alunos de ambientes diferentes sem promover relações positivas ou outras finalidades mais alargadas;
6. Evitar os conflitos!^[51] Os conflitos fazem parte da nossa vida de todos os dias, a chave é lidar com eles adequadamente, e termos consciência do nosso viés, aprendendo positiva e ativamente a lutar contra a discriminação e os preconceitos.

Com efeito, muitas dessas atividades são praticadas por nós, sem nos apercebermos, no entanto, que são atos de exclusão intercultural. Apesar de fazermos parte da “anti” educação intercultural inconscientemente, o “Outro”, a quem nós submetemos tais ações, fica lesado, a ponto de sentir sua identidade cultural posta à parte, mesmo que esta seja incluída num “dia gastronómico” ou numa “semana intercultural”, pois não passará disso, tendo que esperar uma vez por ano, caso não falhe, por esse dia ou semana. Assim sendo, é mister uma educação intercultural, para, desde cedo, estarmos aptos a lidar com a vida em sociedades multiculturais.

A interculturalidade é um lexema formado por dois constituintes: *inter* + *culturalidade*. *Inter*, prefixo culto, originário na preposição latina “*inter*”, que carrega a semântica de “no interior de dois”, “entre”, “no espaço de”, etc.⁵²; *culturalidade* é referente à cultural ou cultura. Logo, entende-se por interculturalidade o diálogo entre duas ou mais culturas no mesmo espaço, ou seja, o diálogo multicultural num dado espaço. O conceito de “intercultural”, às vezes, tende a ser confundido com o de “multicultural”, pelo que os dois transportam consigo a ideia de multiplicidade cultural, de acordo Morgado e Pires:

No entanto, ambos os prefixos ‘inter’ [de intercultural] e ‘multi’ [de multicultural] configuram a noção de diversidade (cultural) contra a de homogeneidade e ambos os conceitos se interligam com fenómenos sociais como sejam a e/ imigração, relação

⁴⁹ Haverá preferência da nossa parte usar a expressão “educação intercultural” para nos referirmos ao termo “intercultural(idade)”, visto que a abordagem que fazemos de interculturalidade cinge-se no terreno educativo ou pedagógico.

⁵⁰ Cf. Margarida Morgado e Maria Pires, *op. cit.*, p. 58.

⁵¹ Ao excluir-se “[não]evitar conflitos!” na lista do que não pensam ser educação intercultural, evidencia-se o facto dos conflitos não serem algo “evitável”, pois são intrínsecos ao ser humano, sejam eles no seio familiar ou escolar. Todavia, ao invés de serem “mascarados”, o ser humano deve saber lidar com eles adequadamente.

⁵² Cf. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*, *op. cit.*, p. 2115.

entre grupos majoritários e minorias, processos de inclusão e exclusão social, discriminação baseada em raça/etnia, sexo, classe, aptidão física e intelectual, relações de poder, integração e marginalização cultural, bem como questões de cidadania e de identidade.⁵³

Nesta perspetiva, os dois conceitos apresentados têm pontos convergentes e divergentes entre si. Convergem na medida em que “configuram a noção de diversidade cultural”. Porém, divergem, porque a multiculturalidade (ou pluriculturalidade) é a existência de várias culturas num espaço comum; enquanto a interculturalidade cria a intersecção e a interação entre várias culturas existentes num espaço comum. Mas, para que haja tanto multiculturalidade quanto interculturalidade, é necessário que haja, antes de tudo, cultura; que se saiba o que é cultura; que implicações tem (têm) a(s) cultura(s) na sociedade.

Sobre o assunto, Machado traz-nos uma reflexão de cultura, a fim de se entender a sua (in)definição na hodiernidade; dizendo que atualmente é difícil definir cultura, porquanto “o conceito vem mudando, consoante o momento histórico que, por sua vez, ocorre a uma velocidade nunca antes vista”⁵⁴. O autor, numa abordagem paradoxal do que é “ser culto”, conclui que “ser culto” é “saber que, afinal, nada se sabe”. O sentido de cultura, na pós-modernidade, transformou-se por completo; transformou-se em “cultura-mundo”, isto é, em cultura de um mundo do “tecnocapitalismo planetário, das indústrias culturais, do consumismo total, dos *media* e das redes digitais”⁵⁵.

A noção atual de cultura transcendeu a da cultura tradicional, exposta como restrita por Saraiva, citado por Machado, como sendo “todo o conjunto de actividades lúdicas ou utilitárias, intelectuais e afectivas que caracterizam especificamente um determinado povo [ou uma determinada classe]”⁵⁶. O sentido atual de cultura, como descrevem Lipovetsky e Serroy, é de uma “cultura-mundo”, cultura globalizante que parece estar desorientado:

Na família, na identidade sexual, nas relações entre os sexos, na educação dos filhos, na moda, na alimentação, nas novas tecnologias, a incerteza tornou-se a coisa mais presente do mundo. Nem a “alta” cultura escapa à desorientação generalizada [...]. Para além disso, a própria cultura tradicional, humanista e literária que era a base indispensável da educação vê-se também abalada, sendo rejeitada cada vez mais [...] pelas novas gerações [...].⁵⁷

Com a “querela” instalada à volta do conceito de cultura incluído nas práticas culturais, urge a necessidade de se promover a educação intercultural, pois vivemos num mundo formado por sociedades multiculturais, em que cada um precisa que o “Outro” respeite a sua cultura,

⁵³ Cf. Margarida Morgado e Maria Pires, *op. cit.*, p. 60.

⁵⁴ Cf. João Machado, *op. cit.*, p. 125.

⁵⁵ Gilles Lipovetsky e Jean Serroy, *op. cit.*, p. 11.

⁵⁶ Cf. José Saraiva, 2003, p. 11, *apud* João Machado, *op. cit.*, p. 126.

⁵⁷ Cf. Gilles Lipovetsky e Jean Serroy, *op. cit.*, p. 28.

que a cultura do “Outro” seja respeitada, mas, acima de tudo, que haja diálogo permanente entre as suas culturas, de modo que se evite assistir a “choques de civilizações”⁵⁸, muitas vezes, provocados por questões políticas individualistas – “multiplicação dos massacres interétnicos”, “guerras entre comunidades”, “tribalismos sanguinários” e “fanatismos etnorreligiosos e etnonacionalistas”⁵⁹ –; porque, no fundo, estamos todos sujeitos a estar na pele de “Outro”, se nos encontrarmos fora dos nossos grupos de pertença.

Para a promoção da educação intercultural deve haver, primeiramente, um conhecimento cultural satisfatório e a aceitação dessa cultura por parte da criança, para que depois, em casa e, principalmente, na escola, ela obtenha conhecimentos sobre outras culturas e o respeito conducente à interação entre a sua e as outras⁶⁰.

Se, anteriormente, temas como esses eram “silenciados” pelos educadores para “preservar a inocência infantil”, desde a Segunda Guerra Mundial até a atualidade, tem-se privilegiado o ensino da tolerância racial e cultural por meio da literatura⁶¹. Assim, fora os outros meios de promoção intercultural – a rádio, a televisão, os videojogos, as redes sociais, festas, etc. – , a literatura tem desempenhado, desde cedo, um papel primordial na conscientização da educação intercultural.

Aos professores é atribuída maior responsabilidade neste processo de conscientização, devido ao facto de estarem munidos de técnicas pedagógicas proficientes. Portanto, no ato da leitura, o professor deve orientar e dirigir aos alunos reflexões em torno das leituras que integrem interculturalidade nos seus conteúdos, na visão de Morgado e Pires:

Assim, integram-se conteúdos de educação intercultural pela seleção de obras e por propostas de leitura orientadas por tópicos de reflexão sobre as obras; promovem-se leituras críticas e diálogos sobre situações de desigualdade, igualdade, justiça social e equidade; desocultam-se estereótipos e preconceitos em textos e sugere-se o ‘empoderamento’ de leitores de culturas minoritárias ou em situação de marginalização ou invisibilidade cultural pela inclusão, debate e imaginação de soluções de justiça social e equidade sobre e para situações e personagens em situações similares.⁶²

Na verdade, os educadores/orientadores deverão fazer muito mais do que somente orientar e dirigir reflexões críticas sobre a educação intercultural⁶³; deverão motivar as crianças

⁵⁸ Cf. Margarida Morgado e Maria Pires, *op. cit.*, p. 30-31.

⁵⁹ Cf. Gilles Lipovetsky e Jean Serroy, *op. cit.*, p. 33.

⁶⁰ Cf. Maria da Graça Sardinha, 2005, *op. cit.*, p. 166.

⁶¹ Cf. Thereza Ferreira, “A construção da consciencialização histórica através da estética literária infanto-juvenil em Mouschi, *O gato de Anne Frank* de José Jorge Letria”, in Fernando Azevedo *et al* (coord.), *Imaginário, identidades e margens. Estudos em torno da literatura infanto-juvenil*, Gaia, Edições Gailivro, 2007, p. 489.

⁶² Cf. Margarida Morgado e Maria Pires, *op. cit.*, p. 20-21.

⁶³ É importante que se desenvolva a “reflexão crítica” na educação intercultural, porque, assim como afirmam Morgado e Pires, “não é o conteúdo dos livros em si que é multicultural [que possibilita a interculturalidade], mas o facto de eles poderem ser utilizados para diversificar um cânone de livros ou representar culturas que estão postas de parte [...]”. *Idem, ibidem*, p. 95.

e jovens para a leitura, porque a relação leitura e cultura solicita um “leitor-modelo crítico”, atento a todos os pressupostos que o texto apresenta (ou não) para decodificar corretamente a sua mensagem, munido, de igual modo, da competência enciclopédica. Em outras palavras, diríamos um leitor entusiasmado, dotado de conhecimentos e proficiente; contrariamente, um “leitor-modelo ingénuo”, “desligado de um ensino desejável”, que “não tem consciência de si próprio e dos outros”⁶⁴, isto é, desatento e preguiçoso na interpretação do sentido do texto. A motivação para a leitura é um hábito que deve ser cultivado em casa por observação e imitação dos membros da família⁶⁵. Este último aspeto traz consigo alguns constrangimentos e interrogações no âmbito familiar. Morgado e Pires apresentam um estudo sobre a relação entre o capital escolar familiar e a quantidade de livros em casa, que mostrou que, dos 100%, 67% dos inquiridos com capital consolidado tinha muitos livros. No caso dos 100% inquiridos com capital precário, um número reduzido de 13% diz ter livros à sua disposição em casa dos familiares⁶⁶. Tendo em conta este facto, interrogamo-nos: como pode haver motivação para a leitura no seio das famílias com o capital precário? Sendo a escola um lugar de integração de pessoas de diferentes estratos sociais, que políticas pedagógicas são adotadas para que a motivação para a leitura seja uma realidade nessas famílias?

Uma vez mais, os Estados são aqui chamados para criarem políticas que venham a resolver tal situação, a fim de honrar e pôr em prática o primeiro, o sétimo e o décimo direito da criança respeitante à sua educação e à proteção contra todo o tipo de discriminação, pautados na Declaração Universal dos Direitos da Criança, a 20 de Novembro de 1959, pela UNICEF⁶⁷; não pensando que educação se restringe apenas à construção de escolas e à contratação de professores.

1.3. Modos de ler e a formação do leitor

A existência do texto é condicionada pela existência de um leitor. É o leitor que dá vida ao texto, que o anima. Portanto, Eco (1992) representa o texto como uma máquina preguiçosa que exige um trabalho cooperativo do leitor para decifrar a mensagem do escritor. Mas, nem sempre a cooperação do leitor foi tida em conta pelos escritores. Aguiar e Silva descreve que esse reconhecimento foi postulado recentemente nas teorias literárias, século XX⁶⁸. Assim, o leitor perdeu o estatuto de “passivo consumidor”, ganhando, por sua vez, o estatuto de “agente dinâmico” na decodificação do texto.

De facto, o papel do leitor é, hoje, reconhecido na interpretação do texto, sendo, todavia, essencial ter em conta que “é incorreto ler um texto de acordo com os seus [nossos] próprios desejos e ignorando que ele, sobre o seu fundo, apresenta convenções semióticas

⁶⁴ Cf. João Machado, *op. cit.*, p. 131.

⁶⁵ Cf. Maria da Graça Sardinha, 2005, *op. cit.*, p. 168.

⁶⁶ Cf. Margarida Morgado e Maria Pires, *op. cit.*, p. 49.

⁶⁷ Disponível em http://www.dhnet.org.br/direitos/sjp/onu/c_a/lex41.htm. Consultado em 23.12.2017.

⁶⁸ Cf. Vítor M. de Aguiar e Silva, 1994, *op. cit.*, p. 300.

[“código secreto”]”⁶⁹. O leitor é “livre de ousar avançar todas as interpretações que quiser, mas obrigado a render-se quando o texto não aprovar as suas ousadias mais libidinais”⁷⁰, pois as convenções semióticas do texto como um todo admitem algumas interpretações, excluindo outras que não sejam coerentemente aceitáveis.

Com base nas teorias sobre o leitor, surgem então doutrinas que passam a analisar a figura do leitor e do autor como um par, logo no começo dos anos 60 do século XX, e que originaram diversos tipos de leitores nos planos intra e extratextual, diz Eco:

A partir dos princípios dos anos 60, multiplicaram-se assim as teorias sobre o par Leitor-Autor e, hoje em dia, além do narrador e do narratário, temos narradores semióticos, narradores extraficcionais, sujeitos da enunciação enunciada, focalizadores, vozes, metanarradores e, também, leitores virtuais, leitores ideais, leitores modelo, superleitores, leitores projectados, leitores informados, arquileitores, leitores implícitos, metaleitores e assim por diante.⁷¹

Nesta mesma obra, Eco dá ênfase ao leitor-modelo, aquele que é idealizado pelo escritor na produção textual. Aguiar e Silva corrobora com a ideia de um “leitor-modelo” presente em Eco, afirmando que

[...] a estratégia textual de um autor é em geral estabelecida e executada tomando em consideração, de modo idealizado, um peculiar tipo de leitor, caracterizado por certas marcas culturais, psíquicas, morais, ideológicas, etárias (como no caso da chamada “literatura infantil”), etc. Este leitor assim configurado é um *leitor ideal* ou um *leitor modelo*, uma entidade teórica construída por um escritor [...]⁷²

Para além do leitor modelo, Aguiar e Silva retrata outros três tipos de leitores na sua obra: leitor pretendido ou visado, leitor empírico ou real⁷³ e o leitor implícito. Deste modo, o leitor pretendido ou visado é o que o escritor tem em mente na produção textual, isto é, o destinatário. O leitor empírico, real ou concreto é o que lê efetivamente o texto num determinado espaço-tempo (que pode ser do tempo da criação textual ou não). E, por fim, o leitor implícito, um leitor cibernético, capaz de atualizar os conteúdos a ponto destes se concretizarem. Porém, o mesmo autor, para evitar ambiguidades, diferenciou paralelamente o conceito de “leitor pretendido ou visado” e de “leitor ideal ou modelo”, visto que os dois correspondem ao destinatário:

⁶⁹ Cf. Umberto Eco, 1992, *op. cit.*, p. 143.

⁷⁰ Idem, *ibidem*, p. 38.

⁷¹ Idem, *ibidem*, p. 21.

⁷² Cf. Vítor M. de Aguiar e Silva, 1994, *op. cit.*, p. 309.

⁷³ Sobre este tipo de leitor, cf. Umberto Eco, 1992, *op. cit.*, p. 38.

O destinatário, enquanto leitor pretendido ou leitor visado, não se esgota, porém, no leitor ideal. Muitas vezes, um autor pode ter em mente e endereçar o seu texto, ou um fragmento dele, a um destinatário, explicitamente nomeado, ou não, no próprio texto, que não se identifica de modo algum com o leitor ideal acima descrito. Utilizando os complexos mecanismos da ironia ou adaptando os recursos sócio-formais da sátira, um autor pode escolher como destinatário, como interlocutor oculto ou manifesto do seu texto, um tipo de leitor pretendido acentuadamente dissemelhante em relação ao seu tipo de leitor ideal, embora se possa dizer que, em certos casos, o autor tentará a aproximar tal destinatário do seu leitor modelo.⁷⁴

Enquanto Aguiar e Silva retrata o leitor modelo como uma única entidade a quem se endereça o texto, Eco subdivide-o em dois tipos em função do texto: leitor-modelo ingênuo ou semântico e leitor-modelo crítico, referidos em 1.2.

De acordo com os vários autores consultados, autenticado por Machado, somente um “bom leitor ou leitor crítico” consegue, de modo simples, descobrir “referências e implicações”, verificar “a validade ou adequação das ideias”, comparar as ideias do texto com as ideias de experiências anteriores (lidas ou vividas), a ponto de adquirir “novas intuições, atitudes racionais e padrões de pensamento”; diferente do “leitor pouco experiente ou mau leitor”, que efetua uma leitura ausente de finalidade e critério objetivo, porquanto pouco critica o que lê por meio da comparação com as ideias de experiências anteriores. O bom leitor, como diz Machado, pode ser criado pela escola durante o processo de leitura. Para tal, a escola deve proporcionar aos alunos condições e atitudes pedagógicas que motivem a ler, não colocando em primeiro plano a “leitura pela leitura”, mas sim modos de ler que proporcionem a “análise refletida ou crítica” do que se lê⁷⁵.

Deste modo, podemos inferir que “modos de ler” é, na verdade, a “forma crítica” de se abordar um texto. Nesta senda, em Morgado e Pires, encontramos alguns princípios basilares da forma crítica de ler um texto literário:

Verificar a autenticidade do que é representado no texto; Ajudar os leitores a compreender o mundo da perspectiva das personagens; Levar as crianças [ou jovens] a procurar ver pelos olhos das personagens; Identificar valores que subjazam à resolução de conflitos entre personagens; Relacionar a experiência pessoal com o texto e com outros média [*media*]; Usar variantes da mesma história para os alunos poderem compreender esquemas mentais básicos; Encorajar os alunos a falar, dialogar, escrever e reagir aos textos.⁷⁶

Estes princípios, na opinião das autoras, ajudam a formar leitores críticos, com o objetivo de os levar a entender a diversidade e os preconceitos presentes no mundo por meio da leitura

⁷⁴ Cf. Vítor M. de Aguiar e Silva, 1994, *op. cit.*, p. 312.

⁷⁵ Cf. João Machado, *op. cit.*, p. 96.

⁷⁶ Cf. Margarida Morgado e Maria Pires, *op. cit.*, p. 99.

crítica dos livros, e de espezitar neles atitudes tolerantes em relação a quaisquer diferenças na sociedade. A formação do leitor, para que haja leitura crítica, é crucial; não só o motiva a ler, como também o ajuda a desenvolver certas competências no ato de leitura. Coutinho e Azevedo declaram que a “leitura da literatura, feita por prazer, tem sido, por exemplo, associada ao aumento das competências literárias em leitura e escrita, ao aumento da aquisição do vocabulário e ao aumento geral do conhecimento”⁷⁷. Esta ideia aparece como justificação para a existência do Plano Nacional de Leitura (PNL) em Portugal⁷⁸. Mas Coutinho e Azevedo (2007), obra já citada, exortam que o processo de formação do leitor é continuado, exigente e de amadurecimento para os seus mediadores (professor ou bibliotecários) e para os alunos, logo não se delimitando, apenas, aos primeiros anos de escolaridade, conforme se pensava⁷⁹.

Entretanto, vários autores apresentam modelos de leitura numa perspetiva de interculturalidade, para compreendermos como dirigir a leitura crítica. Assim sendo, passaremos a descrever três modelos, tendo como referência Morgado e Pires (2010): modelo de Leite e Rodrigues, modelo de Botelho e Rudman e modelo de Morgado e Pires.

O primeiro modelo foi desenvolvido em contexto português por Carlinda Leite e Maria de Lurdes Rodrigues, em 2000, na obra de literatura infantil *Contar um conto, Acrescentar um ponto*, para promover o que elas chamam de “educação intercultural crítica” por meio da análise cultural crítica dos conteúdos. Para a respetiva análise, as autoras apresentam grelhas de leitura segundo parâmetros pré-definidos que facilitam a “desocultação” dos conteúdos não explícitos das obras, isto é, o que a cultura maioritária representa no âmbito das culturas minoritárias, a apresentação de imagens estereotipadas ou descontextualizadas de grupos minoritários, promovendo a aceitação ativa da diversidade⁸⁰. O segundo modelo, de Botelho e Rudman, apresentado em 2009, no contexto dos EUA, teve como objetivo a “análise multicultural crítica” de educação pela literatura infantil no seu sentido mais amplo: indústria cultural, coleção de textos e modos de ler. Os autores propõem que se reavalie o modo como as relações de poder e de privilégio socioculturais vêm sendo estabelecidas ao longo da história, usando as variáveis raça/etnia, classe social e políticas de género, que, mais facilmente, revelam as diversas práticas de opressão na literatura infantil. No ponto de vista dos autores, é necessário que essa realidade mude, desconstruindo, a partir da leitura e análise crítica dos textos (usando perguntas guia), o que é visto como óbvio e natural pelos leitores (ver o “Outro”

⁷⁷ Cf. Virgínia Coutinho e Fernando Azevedo, “A importância do ensino básico na criação de hábitos de leitura: o papel da escola”, in Fernando Azevedo (coord.), *Formar leitores: das teorias às práticas*, Lisboa, Lidel, 2007, p. 35.

⁷⁸ Cf. Margarida Morgado e Maria Pires, *op. cit.*, p. 50-51.

⁷⁹ Sardinha diz que se “acreditava que ao sair da escola primária, os alunos já sabiam ler”. Porém, atualmente, “espera-se do leitor um outro desempenho [...] uma aprendizagem continuada e é melhor leitor aquele que conseguir adquirir hábitos de leitura para a vida”. Cf. Maria da Graça Sardinha, “Formas de ler: ontem e hoje”, in Fernando Azevedo (coord.), *Formar leitores: das teorias às práticas*, Lisboa, Lidel, 2007, p. 2.

⁸⁰ Cf. Margarida Morgado e Maria Pires, *op. cit.*, p. 101-102.

como uma “criatura excepcional, negativa ou positiva”), proporcionando uma ressocialização⁸¹. O último modelo, de Morgado e Pires, foi desenvolvido em contexto português, em 2010, mas inspirado nos primeiros dois modelos expostos. As autoras apresentam a reflexão sobre a literatura infantil e interculturalidade com base em três vértices: literatura infantil, educação e sociedades multiculturais. Portanto, esse modelo enfatiza a “inclusão de processos de identificação étnico-raciais das personagens”, a “importância da análise da representação do espaço como forma de entender o desenvolvimento de identidades étnico-raciais ou grupos minoritários” e os “modos de configuração das relações com a diversidade (personagens e espaços)”; e, tal como Botelho e Rudman, propõem uma análise crítica do texto servindo-se de um guião de perguntas abertas⁸².

Contudo, os três modelos apresentados têm entre si pontos convergentes e divergentes. Os três tratam da “desocultação” dos conteúdos em textos de literatura infantil, a fim de se promover uma educação multicultural/intercultural crítica. Os primeiros dois modelos, de Leite e Rodrigues e de Botelho e Rudman, pese embora proponham a análise sociocultural crítica com base na literatura infantil, contêm pontos divergentes. Leite e Rodrigues propõem uma educação intercultural crítica analisando de forma crítica somente os textos, enquanto Botelho e Rudman fazem uma análise crítica da literatura infantil, como polissistema literário e forma de articulação de cultura e poder para se promover uma educação multicultural crítica. Já o modelo de Morgado e Pires, desenvolvido em contexto português, como o de Leite e Rodrigues, baseou-se nos dois primeiros e completa-os nalguns aspetos, conforme afirmam as autoras.

1.4. A literacia

Numa altura em que estudos mostram que a motivação/gosto pela leitura se vai esgotando à medida que os alunos vão alcançando níveis mais elevados de escolaridade, preferindo ter a televisão como meio para obter informação, e que, conseqüentemente, há o aumento de lacunas na aprendizagem e na compreensão da leitura⁸³, torna-se necessário que os professores estejam atentos não só à leitura como ato de decifração de códigos escritos, mas, também, à leitura como forma de desenvolver competências (inter e extra)textuais aos alunos. Os sujeitos alvo do ensino-aprendizagem, no que diz respeito à leitura, devem estar aptos em literacia, até um determinado nível de escolaridade, para interagirem com o texto, munidos de conhecimentos enciclopédicos, e, por sua vez, para usarem os conhecimentos apreendidos nos textos no diálogo ou crítica de algum assunto social.

Cabe-nos, assim, definir literacia e expor a sua importância no processo de ensino-aprendizagem, em contexto de leitura. Oliveira apresenta a literacia como a capacidade que

⁸¹ Idem, *ibidem*, p. 103-105.

⁸² Idem, *ibidem*, p. 106-120.

⁸³ Cf. João Machado, *op. cit.*, p.13; cf. Anabela Quelhas, “Hábitos de leitura”, in António Pereira e Maria da Graça Sardinha (coord.), *Actas. Bibliotecas e literacia. Imaginários e identidades em sociedades de fronteira: Castelo Branco e Castilla y León*, Covilhã, Serviços gráficos da UBI, 2008, p. 72.

implicava, primeiramente, o saber ler, escrever e o saber usar números, pois eram, e ainda são, “[...] competências exigidas ao indivíduo considerado alfabetizado”⁸⁴.

Porém, com a globalização, as competências exigidas ao indivíduo e necessárias para a sua integração na sociedade moderna foram aumentando, como é o caso do saber usar a internet, computadores e telemóveis de última geração, videojogos, etc. Hoje, para a sua integração parcial/total é necessário que se tenha a capacidade do “saber em uso”. Machado, citando Perrenoud, diz que é por meio da competência que o sujeito consegue eficazmente resolver diversas situações do seu quotidiano:

[Competência] “é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações, etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma séria de situações”, que passam por saber orientar-se numa cidade desconhecida, que faz apelo à capacidade de ler um mapa e ter noção de escala, ou saber votar de acordo com os seus interesses, que apela à capacidade de se informar sobre os partidos e as instituições, entre muitas outras.⁸⁵

Mas não basta possuir competências, deve haver o uso proficiente destas, para que o indivíduo possa ser considerado um leitor no âmbito da literacia. Ausente de competências (de leitura, escrita, números e de outros saberes) e de proficiência, o sujeito torna-se num “analfabeto letrado” neste mundo cada vez mais evoluído, corroborando com Stripling, citado por Oliveira, quando afirma que o facto de “ser capaz de ler não define a literacia [do indivíduo] no complexo mundo de hoje [...]”. Literacia significa ser capaz de perceber bem ideias novas para as usar quando necessárias”⁸⁶. Dependendo da área em que se exigem determinadas competências, podemos ter “literacia em leitura”, “literacia em matemática”, “literacia em ciências”, “literacia em multimédia”, etc. Neste trabalho, pelo seu objetivo, delimitar-nos-emos na literacia em leitura.

Deste modo, a literacia em leitura ou competência leitora é o saber em uso das informações escritas na sua plenitude. Ramalho, numa abordagem sobre o PISA 2000⁸⁷, afirmou

⁸⁴ Cf. Ana Oliveira, “Literacia, ou ‘multiliteracias’ na era da multimédia”, in António dos Santos Pereira, Maria da Graça Sardinha (coord.), *Actas. Bibliotecas e literacia. Imaginários e identidades em sociedades de fronteira: Castelo Branco e Castilla y León*, Covilhã, Serviços Gráficos da UBI, 2008, p. 62.

⁸⁵ Cf. Philippe Perrenoud, 2000, s/p, *apud* João Machado, *op. cit.*, p. 49-50.

⁸⁶ Cf. Barbara Stripling, s/d, s/p, *apud* Ana Oliveira, *op. cit.*, p. 63.

⁸⁷ O PISA de 2000 incidiu sobre uma nova forma de avaliação do desempenho dos alunos: - a capacidade de os jovens usarem os seus conhecimentos e as suas competências na resolução de problemas da vida real e não especificamente de acordo com um currículo escolar; - a literacia em leitura (que mereceu maior atenção avaliativa), matemática e ciências; - a compreensão de conceitos fundamentais, o domínio de certos processos e a aplicação dos seus conhecimentos e das suas competências em diferentes situações.

Foi, no entanto, a capacidade leitora de alunos de 15 anos de idade, que mereceu maior destaque. Nos resultados globais, verificou-se que, ao nível da proficiência leitora, Portugal aparece no 25º lugar, entre os 32 países participantes, resultado que ilustra as lacunas dos nossos alunos em matéria de compreensão leitora. Cf. Glória Ramalho, “Portugal no PISA 2000 - Condições de participação, resultados e perspectivas”, in *Revista Portuguesa de Educação*, 15(2), Universidade do Minho, 2002. O PISA de 2003 não trouxe grandes novidades porque os alunos obtiveram resultados abaixo da média da OCDE. Entre 2006, data da última avaliação do PISA, e 2009 verificaram-se progressos consideráveis nos resultados de Portugal. Os

que “[...] literacia em contexto de leitura foi definida como a capacidade de cada indivíduo compreender, usar textos escritos e refletir sobre eles, de modo a atingir os seus objetivos, a desenvolver os seus próprios conhecimentos e potencialidades e a participar ativamente na sociedade”⁸⁸.

Assim sendo, a competência leitora assenta-se na pragmática textual “ler para”⁸⁹. Como sabemos, a leitura é um processo complexo que, normalmente, tem a sua aprendizagem nos primeiros anos de escolaridade com o ato da alfabetização. É neste sentido que Tavares apresenta um quadro com as diferenças do processo de alfabetização e da aquisição literárias ao nível de suportes, situação, operações, linguagem e processo usados⁹⁰.

Tabela 1: Literacia e leitura (in Tavares, 2007).

Alfabetização	Literacias
Suportes Livros Manual	Suportes “Homem” Livro Materiais sociais Cartazes Jornais Publicidade Ecrã da TV Ecrã do computador Mundo
Situação Pedagogia	Situação Quotidiana (Inclui a pedagógica)
Operações Linearizar Decifrar	Operações Linearizar Decifrar Deslinearizar Associar Relacionar Contextualizar Sintetizar

resultados dos alunos portugueses no PISA 2009 revelam a mais expressiva melhoria nas três áreas avaliadas - leitura, matemática e ciências -, desde que Portugal participa no PISA. Portugal é o segundo país que mais progrediu em ciências e o quarto país que mais progrediu em leitura e em matemática. Pela primeira vez, os alunos portugueses atingem pontuações que se situam na média da OCDE, em literacia de leitura, domínio principal no estudo de 2009, conquistando o 21º lugar. Cf. Organização dos estados Ibero-americanos, disponível em <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article8005>. Consultado em 20.12.2017.

⁸⁸ Cf. Glória Ramalho, *op. cit.*, p. 25.

⁸⁹ Cf. Vicente Egío, “La competencia lectora. Una aproximación teórica y práctica para su evaluación en el aula”, in Antonio Díez Mediavilla *et al* (eds.), *Aprendizajes plurilingües y literarios. Nuevos enfoques didácticos*, Alicante, Publicacions de la Universitat d’Alacant-Universidad de Alicante, 2016, p. 429.

⁹⁰ Cf. Clara Tavares, *Didáctica do português - Língua materna e não materna no ensino básico*, Porto Editora, 2007, p. 44.

<p>Linguagem Verbal Escrita</p>	<p>Linguagem Verbal Escrita Oral Não verbal Icônicas Digitais Tecnológicas Científicas Multimodais</p>
<p>Processo Semasiológico Processos ascendentes Progressão</p>	<p>Processo Onomasiológico Processos interativos Ausência de progressão</p>

Fazendo a leitura do quadro, podemos inferir que na aquisição de competência leitora há maior complexidade nos vários itens enumerados em relação à leitura. A literacia reúne em si a alfabetização, além de outros elementos que a tornam mais completa e abrangente.

1.4.1. A literacia em leitura no processo de ensino-aprendizagem

O sujeito (criança, jovem ou adulto) aparece no centro do processo de ensino-aprendizagem, onde o professor é o mediador. Desde os primeiros anos de vida, o ser humano é chamado a interagir com o seu “mundo”, a “ler o mundo”, com os pouquíssimos recursos/conhecimentos de que dispõe (a visão, audição, o olfato, a gustação, a emissão de sons, o balbucio das primeiras palavras...). Pouco a pouco, ao longo do seu desenvolvimento biológico e cognitivo por meio da aprendizagem, vai adquirindo novas competências, que lhe vão permitir interagir muito mais com o seu meio envolvente. Entretanto, a entrada no mundo da literacia pelo indivíduo começa desde tenra idade, seja por meio da educação informal, seja por meio da educação formal.

A educação “deve levar o homem à sua condição de ser pensante, reflexivo, atuante na sociedade”, citando Sequeira⁹¹. Se desejamos alterar o quadro atual das baixas em competência leitora, não só em Portugal, como analisam estudiosos, mas em todas as sociedades onde se verifica esta realidade, devemos (pais, professores, governantes, alunos) deixar as acusações no passado, procurar as razões dos insucessos e trabalhar juntos na formação de futuros leitores proficientes.

⁹¹ Cf. Fátima Sequeira, “A literacia em leitura”, in *Revista Portuguesa de Educação*, 15(2), Universidade do Minho, 2002, p. 54.

A sociedade atual exige aquisição e desenvolvimento de competência leitora de modo a permitir aos sujeitos o desenvolvimento de outras competências. O conceito de literacia em leitura está, obviamente, relacionado com as mudanças constantes que se operam na sociedade. Hoje como ontem, independentemente do evoluir dos conceitos de literacia em leitura, é necessário aprender a ler, aprender a compreender o texto escrito. Porém, ler requer esforço, sistematização e disciplina.⁹²

Sardinha, no excerto apresentado, chama a atenção acerca do facto de que assim como a sociedade é dinâmica, assim também o é a literacia em leitura e que, portanto, requer dedicação e uso de métodos que facilitem o seu ensino-aprendizagem.

Evidentemente, a formação do leitor necessita da participação ativa do leitor, dos mediadores (família e professores) e das instituições que criam e/ou implementam as políticas ligadas ao ensino da leitura (estado, escola e associações). Para tal, há que haver um verdadeiro compromisso e intercâmbio entre as partes, em prol da boa formação literária em leitura do aluno. A respeito disso, Sequeira, ao falar do ensino-aprendizagem da língua materna em Portugal, desabafa o seguinte:

Basta de pequenas reformas, pequenas revisões curriculares que não obedecem a uma matriz compreensiva do sistema., e que mudam ao sabor de mudanças de cabeça nos organismos centrais, sem avaliações sérias ao que já foi feito ou está em curso, baralhando professores, pais e alunos, gastando dinheiro e esforços, perpetuando nas escolas um clima de precariedade, de algo que não se sabe quando vai mudar mas que a experiência diz que vai mudar.⁹³

A mesma autora aponta alguns itens que estão na base do insucesso na literacia em leitura em Portugal: educação elementar deficiente; falta/pouca importância dada ao 1º ciclo de escolaridade, ciclo onde há o início do desenvolvimento das “estruturas cognitivas, linguísticas e culturais” e do “amor pelo livro”; a quebra da ligação “lógica, coerente e suave” com o 2º ciclo de escolaridade. As razões de insucesso, descritas em contexto português, são válidas para qualquer outro contexto que se interrogue: o que está na base da iliteracia em leitura dos alunos?

Na visão de muitos outros autores, Azevedo (2007), Sardinha (2007), Sequeira (2002), a escola é o centro especializado dessa aprendizagem tão importante no desenvolvimento linguístico, cognitivo, afetivo e cultural do indivíduo. Todavia, como desenvolver a literacia em leitura? Que métodos usar? Como estabelecer parcerias profícuas entre as estruturas básicas (casas, escolas, bibliotecas)?

⁹² Cf. Maria da Graça Sardinha, 2007, *op. cit.*, p. 3.

⁹³ Cf. Fátima Sequeira, *op. cit.*, p. 55.

O primeiro passo fundamental é criar, nos leitores, o desejo de ler. Azevedo⁹⁴ afirma que os leitores que leem sem prazer acabam por desenvolver uma visão negativa em relação ao livro e ao próprio processo de leitura, prejudicando, deste modo, as suas competências literárias. Expõe, como consequência da falta de prazer de ler nos leitores, a par das dificuldades na aprendizagem, a possível exclusão social em adulto, por este não estar dotado de habilidades literárias que lhe permitam exercer interação com a sociedade. Mas o quadro tem possibilidade de ser alterado, ou seja, de tornar um “mau leitor” num leitor proficiente. Deve-se, antes, despertar a sua motivação para a leitura, como diz Sardinha, “motivar de forma consciente, sendo cada um de nós também ‘um verdadeiro leitor’ poderá ser o início do projeto pessoal de leitura dos nossos alunos”⁹⁵. A autora refere seis condições que podem motivar para a leitura: capitalização de interesses; material de leitura acessível (que não seja só o manual escolar ou os programas); ambiente favorável; tempo livre para ler na escola (e fora dela); modelos adultos expressivos (pais, professores, outros); técnicas motivadoras. O segundo passo é fazer que a leitura não se limite à escola, devendo-se incluir as outras estruturas básicas neste processo: casas, bibliotecas, livrarias, e outros, numa interação próxima e permanente com a escola, para que o processo seja dirigido e contínuo. O terceiro passo é fazer com que o aluno procure por si (ou motivado por outrem) espaços de partilha e de diálogo sobre leituras (salas abertas, círculo de leituras).

Implementando todos esses recursos e técnicas, os alunos deixarão de encarar o livro e a leitura como artefacto e processo negativos, entediantes, mudando da forma mecânica de ler para a forma prazerosa de ler e aprender. Reserva-se o papel de mediador principal ao professor, que deve adequar os livros aos alunos e encorajá-los, sempre, a estabelecer conexões das suas vidas com as histórias dos livros⁹⁶, em conformidade com o que diz Sequeira, “um professor bem qualificado em língua portuguesa e conhecedor do desenvolvimento cognitivo e linguístico dos seus alunos saberá encontrar as metodologias necessárias à criação nos alunos de estratégias próprias de compreensão leitora”⁹⁷.

1.4.2. Papel da literacia em leitura na construção da identidade cultural

Com base no que se refletiu acima sobre literacia em leitura, constatámos que ela tem um papel importante na construção da identidade cultural do indivíduo. A competência literária em leitura permite que o indivíduo resuma, questione, clarifique e prediga o que lê⁹⁸. A literatura, desde a sua forma mais simples à mais complexa e elaborada, relaciona-se com uma realidade social, política ou cultural. Morgado e Pires, na sua obra *Educação intercultural*

⁹⁴ Cf. Virgínia Coutinho e Fernando Azevedo, *op. Cit.*, p. 36.

⁹⁵ Cf. Maria da Graça Sardinha, 2007, *op. Cit.*, p. 5.

⁹⁶ Cf. Renata de Souza, “Programa de leitura: A literatura ao serviço da formação de leitores”, in Fernando Azevedo *et al* (coord.), *Imaginário, identidades e margens. Estudos em torno da literatura infanto-juvenil*, Gaia, Edições Gailivro, 2007, p. 674.

⁹⁷ Cf. Fátima Sequeira, *op. cit.*, p. 58.

⁹⁸ Cf. Maria da Graça Sardinha, 2007, *op. Cit.*, p. 2.

e *literatura infantil: vivemos num mundo sem esconderijos*, apontam para a importância da literatura infantil na construção da identidade cultural da criança leitora (servindo também de modelo para o jovem), pois, a partir da representação das personagens, elas procuram “aprofundar a análise da literatura infantil enquanto instituição cultural”⁹⁹.

Irene Cetina define identidade cultural como o “grado en que una persona se siente conectada, parte de un grupo cultural, al próprio grupo de referencia en el que há crecido”. A autora defende que a identidade cultural é dinâmica, transformando-se e atualizando-se, e que a leitura tem um papel crucial na formação da identidade cultural do leitor, permitindo “conjugare sus formas de pertenencia, cuando se encuentran entre dos culturas, en vez de hacerse la guerra en su interior”¹⁰⁰.

Com efeito, o leitor que possui competências literárias mais facilmente constrói a sua identidade, porque tais habilidades lhe permitem colher informações úteis de livros ou de outros meios ligadas ao seu grupo de pertença, pois, assim, é um leitor crítico que não se deixa enganar, refletindo sobre os textos e, se preciso, efetua a comparação de diferentes textos que abordam os mesmos conteúdos.

Affonso, numa abordagem que fez acerca dos “Elementos da cultura indígena na literatura infanto-juvenil brasileira”, debruça-se sobre os conteúdos inerentes à formação do leitor do mundo, entre eles os das tradições, nacionalismos, cultura, ideologias¹⁰¹. No seu estudo, particulariza o leitor infantojuvenil brasileiro, que configura a sua identidade cultural com base nos elementos culturais indígenas, encontrados na literatura. Portanto, é a literacia em leitura que vai permitir às crianças e jovens a saberem usar essas informações na sua autoafirmação dentro de um grupo cultural, a falarem sobre a sua cultura a outros e a relacionarem-na com a dos outros (interculturalidade).

1.5. A tradição oral

As civilizações antigas, no seu todo, são essencialmente orais. Antes do surgimento da escrita, tinham (algumas ainda têm) a palavra como algo sagrado, com o poder de salvaguardar e de veicular o testemunho da memória da própria existência humana, os valores que regulam as sociedades e o testemunho da tradição das mesmas aos mais jovens, de maneira geral.

⁹⁹ Cf. Margarida Morgado e Maria Pires, *op. cit.*, p. 91.

¹⁰⁰ Cf. Irene Cetina, “Oralidad y construcción de identidades en familias inmigrantes. Análisis cualitativo de actitudes en el aprendizaje de la lengua y la cultura en un contexto plurilingüe”, in Antonio Díez Mediavilla *et al* (eds.), *Aprendizajes plurilingües y literarios. Nuevos enfoques didácticos*, Alicante, Publicacions de la Universitat d’Alacant-Universidad de Alicante, 2016, p. 312.

¹⁰¹ Cf. Alessandra Affonso, “Elementos da cultura indígena na literatura infanto-juvenil brasileira”, in Fernando Azevedo *et al* (coord.), *Imaginário, identidades e margens. Estudos em torno da literatura infanto-juvenil*, Gaia, Edições Gailivro, 2007.

Vansina explica que a tradição oral se apresenta muito complexa, quer seja na sua manifestação, quer seja na captação e interpretação dos seus dados¹⁰². Por este facto, muitos etnólogos, estudiosos em geral, dizem ser difícil encontrar uma definição de tradição oral capaz de englobar todos os seus aspetos.

Assim, segundo Rosário, “[...] a tradição oral é o veículo fundamental de todos os valores, quer *educacionais*, quer *sociais*, quer *político-religiosos*, quer *económicos*, quer *culturais*[...]”¹⁰³. Os valores, considerados por Vansina “testemunho”, são transmitidos oralmente de uma geração para outra. A sua particularidade está no verbalismo, ou seja, na sua forma oral de se transmitir a tradição de um povo, a qual difere da tradição escrita.

Contrariamente à tradição escrita, em que o verbo (a palavra) apresenta duas componentes – a oral, para transmitir, e a escrita, para preservar o que foi transmitido –, na tradição oral, entende-se o verbalismo como uma propriedade essencialmente oral (a palavra falada), que faz uso da “voz”, como fundamenta Zumthor¹⁰⁴. Fora o facto de a oralidade incluir as duas funções do verbo usadas na tradição escrita (transmitir e preservar), o autor evoca efeitos que só a “viva voz” produz mais eficazmente ao recetor/ouvinte: “[...] a impressão, no ouvinte, de uma fidelidade menos contestável do que na comunicação escrita ou diferenciada, de uma veracidade mais provável e mais persuasiva. Esta é a razão pela qual, sem dúvida, o testemunho judicial, a absolvição, a condenação, são pronunciadas de viva voz”¹⁰⁵.

Amadou Hampaté Ba, Boubou Hama e outros estudiosos africanos de tradição oral têm dito que a interpretação das tradições das sociedades orais não pode ser efetuada por qualquer historiador; que o historiador que a quiser fazer corretamente deverá obedecer a certos procedimentos: imergir no *modus vivendi* da sociedade em estudo, primeiramente, e, a seguir, colher de forma paciente os dados, já que se pode dar a repetição dos mesmos em diversos depoimentos. Isso permitirá que ele saiba separar as informações precisas e úteis, visto que nem toda a informação oral é uma tradição. Poderá ser um boato, em vez de ser um testemunho ocular, com poucos riscos de distorção do conteúdo¹⁰⁶.

Uma das características da tradição oral é a memória coletiva, que faz dela a “grande escola da vida”, porque representa “[...] a biblioteca, o arquivo, o ritual, a enciclopédia, o tratado, o código, a antologia poética e proverbial, o romanceiro, o tratado teológico e a filosofia”, como afirma o Padre Raul Altuna no seu livro *Cultura tradicional bantu*¹⁰⁷.

¹⁰² Cf. Jan Vansina, “A Tradição Oral e sua Metodologia”, In Joseph Ki-Zerbo (Org.), *História geral da África I, Metodologia e Pré-história da África*, Cap. 7, 2ª ed., trad. de UNESCO-Brasil, Brasília, 2010, p. 140.

¹⁰³ Cf. Lourenço Rosário, *A narrativa africana de expressão oral*, Lisboa, ICALP/ANGOLÊ, 1989, p. 40.

¹⁰⁴ Zumthor descreve a voz como um elemento “vivo”. Debruça-se sobre o “*poder real da palavra [verbo]*”, que quando “*proferida pela Voz cria o que ela diz*”, ou seja, a voz aparece como “fôlego de vida” da “palavra-inerte”. Cf. Paul Zumthor, *A letra e a voz. A “literatura” medieval*, trad. Amálio Pinheiro (parte I) e Jerusa Ferreira (parte II), São Paulo, Companhia das Letras, 1993, p. 75.

¹⁰⁵ Cf. Paul Zumthor, *Introdução à poesia oral*, trad. Jerusa Ferreira et al., São Paulo, Editora Hucitec, 1997, p. 32.

¹⁰⁶ Cf. Jan Vansina, *op. cit.*, p. 140.

¹⁰⁷ Cf. Raul Altuna, *Cultura tradicional bantu*, Prior Velho, Paulinas Editora, 2006, p. 38.

Na cultura oral, os velhos e as crianças têm grande relevância no grupo comunitário – os velhos como portadores da herança da sabedoria, os *griots*¹⁰⁸, e as crianças como a esperança da continuidade dessa herança no grupo. Como testemunho de tais palavras, é imprescindível citar o famoso adágio popular africano, proferido por Amadu Hampaté Ba em 1962, aquando da sua participação no Conselho Executivo da UNESCO: “Em África, quando morre um ancião arde uma biblioteca, desaparece uma biblioteca inteira sem que as chamas acabem com o papel...”. Pois são os velhos que detêm o conhecimento dos rituais, das artes e da filosofia da comunidade. E um dos modos dos *griots* preservarem as tradições orais é por meio da literatura, a que chamamos literatura oral¹⁰⁹, fornecedoras de pormenores sobre o passado da vida comunitária dos povos. Todavia, “a literatura oral é uma forma particular de tratar a herança cultural própria da tradição oral, que diz respeito à sociedade como um todo: a tradição oral engloba, portanto, a literatura oral, mas não poderia se limitar a ela”¹¹⁰.

1.5.1. A oratura e a didática do ensino das narrativas orais

A cultura oral está enraizada na génese da Humanidade. Apesar deste facto indubitável, cada vez mais tem sido vista pelas sociedades modernas, possuidoras da cultura escrita, como ultrapassada. Porém, Zumthor faz uma reflexão em torno disso, dizendo que “é inútil julgar a oralidade de modo negativo, realçando-lhe os traços que contrastem com a escritura. Oralidade não significa analfabetismo, o qual, despojado dos valores próprios da voz e de qualquer função social positiva, é percebido como uma lacuna”¹¹¹. De facto, a oralidade deve ser valorizada e preservada, principalmente por aqueles povos que ainda a têm como fonte viva de transmissão e aquisição de conhecimentos, não só por essa situação, mas por todas as outras que fomos mencionando a seu favor no ponto anterior. A respeito disso, Irene Cetina diz que:

Al hablar de oralidad se hace referencia a todos aquellos textos provenientes de la tradición popular, que se transmiten por vía oral. Pueden ser nanas, canciones, retahílas, poesías, cuentos, adivinanzas, trabalenguas, fábulas, leyendas... Esta

¹⁰⁸ Palavra francesa, que em português significa “criados”. São os guardiões da tradição oral (poesia, canções, histórias, artes...) presentes entre muitos povos como os Mandinka, Fula, Hausa, Songhai, Wolof, Mossi e Dgomba, espalhados, principalmente, pela África Ocidental, em m países como o Mali, Nigéria, Gana, Guiné, Níger, Senegal, Gâmbia e Burkina Faso. Disponível em <http://www.pordentrodafrica.com/cultura/somos-mediadores-da-sociedade-e-utilizamos-a-palavra-como-o-principal-instrumento-diz-griot>. Consultado em 31.12.2017.

¹⁰⁹ A denominação “Literatura oral” foi usada pela primeira vez por Paul Sébillot em 1881, na sua obra *Littérature oral de la Haute-Bretagne*. Mas só depois de algum tempo, na sua obra *Le folklore*, de 1913, a definiu: “la littérature orale comprend ce qui, pour le peuple qui ne lit pas, remplace les productions littéraires” (p. 6). Cf. Luís da Câmara Cascudo, *Literatura oral no Brasil* (Cap. I, ponto “O que é a Literatura oral?”). Disponível em <https://pt.slideshare.net/DalianeNascimento/cascudo-luis-da-camara-literatura-oral-no-brasil>. Consultado em 04.01.2018; Maria Emília Traça, *O fio da memória. Do conto popular ao conto para crianças*, Porto, Porto Editora, 2ª ed., 1998, p. 39.

¹¹⁰ Cf. Louis-Jean Calvet, “Estilo oral”, trad. Sônia Queiroz, in Ana Ribeiro et al (org.), *Tradição oral*, FALE/UFMG, Belo Horizonte, 2006, p. 47.

¹¹¹ Cf. Paul Zumthor, 1993, *op. cit.*, p. 27.

oralidad acompaña al ser humano desde el principio de su vida, ya con las nanas, y continúa en la niñez y a lo largo de toda su existencia.¹¹²

Notamos, nesta citação, o papel que a oralidade desempenha na construção da identidade do indivíduo. O desenvolvimento afetivo, cognitivo e cultural do ser humano está subordinado à oralidade, pois ela engloba os “textos” (orais) que os pais leem aos filhos ainda no berço – numa reflexão de Veloso (2007), já citado –, e vão sendo usados pelo homem nas diferentes fases da sua vida.

O conjunto desses “textos” (orais) presentes na tradição oral representam a literatura oral, dita também oratura. Muitos estudiosos africanos e anglo-saxões entenderam melhor evitar a nomenclatura “literatura oral”, “literatura popular” ou “literatura tradicional oral”, preferindo a denominação “oratura” como forma de oposição à “literatura” (escrita). Assim, o termo “oratura” designaria textos mentalizados, transmitidos oralmente. Proposto pelo ugandês Pius Zirimu¹¹³, com legitimidade encontrada entre os estudiosos anglo-saxões¹¹⁴, a introdução e o uso do termo em estudos etnológicos foram muito discutidos por causa da contradição etimológica na nomenclatura “literatura oral”, até então usada para designar a realidade textual da cultura oral, já que a etimologia da palavra “literatura” remete para aquilo que é escrito. Por este facto, para evitarmos ambiguidades e dispersão, decidimos adotar, neste trabalho, a nomenclatura “oratura” e adaptando-a nos contextos em que os autores consultados usaram outras designações.

Contos, lendas, romances tradicionais, quadras populares, orações, rezas, lengalengas, provérbios, anedotas, adivinhas... eis os subgéneros da Literatura Tradicional e Oral [Oratura]. Ela é tradicional porque resultou de tradições com um fundo mítico que eram comunicadas oralmente. É oral porque nasceu em comunidades que não tinham acesso à escrita [...]. O que de facto é comum a todos esses “textos” é o seu carácter coletivo e universal. Eles são o testemunho da memória coletiva que vem de um passado cujo contador acaba por ter um papel mediador: é ele que faz passar o texto de geração em geração, não sendo, contudo, o seu autor.¹¹⁵

A ensaísta Natália da Graça, autora do artigo em que se extraiu este excerto, explica-nos, detalhadamente, as razões da terminologia “literatura tradicional e oral” (oratura), enfatizando a essência do oral nas comunidades sem escrita, em conformidade com Ervedosa¹¹⁶,

¹¹² Cf. Irene Cetina, *op. cit.*, p. 312.

¹¹³ Cf. Mineke Schipper, “Literatura oral e oralidade escrita”, trad. Fernanda Mourão, in Ana Ribeiro *et al* (org.), *Tradição oral*, FALE/UFMG, Belo Horizonte, 2006, p. 12.

¹¹⁴ Cf. Lourenço Rosário, *op. cit.*, p. 46-47.

¹¹⁵ Cf. Natália da Graça, “A literatura tradicional e oral na formação da personalidade da criança”, in Fernando Azevedo *et al* (coord.), *Imaginário, identidades e margens. Estudos em torno da literatura infanto-juvenil*, Gaia, Edições Gailivro, 2007, p. 648.

¹¹⁶ Cf. Carlos Ervedosa, *Roteiro da literatura angolana*, Luanda, União dos Escritores Angolanos, 4ª. ed., 1979, p. 7.

e da presença do *griot* ou contador como figura fundamental na narração de histórias/Histórias populares sobre a vida diária das comunidades.

Arnaldo Saraiva, na sua obra *Literatura marginal/izada*, dá o seu parecer em relação à designada “literatura popular” (oratura), tomando uma posição lógico-defensiva. Em seu entender, a “literatura popular” (oratura), de “massa” ou “pobre” sofre desprezo e desatenção em função da sua origem popular e do local onde ela circula. Comportamentos de estereótipos sobre essa literatura, que, no fundo, como diz o autor, é sobre o homem popular, o oral ou o anónimo, põem-na à margem, afastadas das “literaturas ricas”, “burguesas”, “cultas”, “canónicas”¹¹⁷. Portanto, a literatura de massa, apesar do seu rico teor cultural, moral e pedagógico, é encarada com ignorância pelos intelectuais ligados ao estudo da literatura (críticos literários, escritores, docentes), que a não aceitam nem reconhecem o seu estatuto, a ponto de estar reduzida ao povo (camada humilde da sociedade, regional, por vezes iletrada). Desde os tempos mais remotos, a literatura posta hoje como marginal, ou marginalizada, alimentou muitas das literaturas que são tidas como cultas e que conquistaram seus espaços nos cânones (continental, nacional, escolar). Saraiva afirma que a literatura rica se tem beneficiado mais da literatura dita pobre do que esta última em relação à primeira, citando os escritores brasileiros Jorge Amado e Ariano Suassuna.

Entre os povos africanos, o indivíduo por mais estudos que tenha, a sua formação informal, tendencialmente, fá-lo-á respeitar a sua tradição, incluindo a oratura. Por isso, o povo *ovimbundu* expressa a profundidade e o valor da oratura no imaginário coletivo do povo africano, usando um provérbio na sua língua: “*ava valilongisa va sonehã a livulu, etu pwã ka twa lilongisile tu sonehã vitima*”; que em português quer dizer: “os que aprenderam a escrever escrevem livros, nós, porém, escrevemos nos corações”. Isto deixa visível que a oratura nunca teve o carácter de se tornar uma literatura escrita para se desfilar em arquivos guardados apenas em bibliotecas¹¹⁸, mas sim uma literatura de convivência, literatura de construção das relações solidárias, literatura para o dia-a-dia das comunidades, da transmissão dos valores que regulam as sociedades por meio da palavra falada. A palavra é sagrada; une os antepassados às gerações seguintes. Através dela o mito é mantido como instrumento privilegiado que assegura a tradição¹¹⁹.

Na perspectiva de se delimitar a oratura, muitos investigadores propuseram repartições em géneros: Héli Chatelain (1894/1964)¹²⁰, André Jolles (1930/1976)¹²¹, Jan Vansina (1965/2010)¹²², Baussinger (1968), Aylward Shorter (1974). Dan Ben-Amos, citado por Simonsen,

¹¹⁷ Cf. Arnaldo Saraiva, *op. cit.*, p. 103-108.

¹¹⁸ Zumthor faz uma reflexão sobre a função histórica e social da tradição oral no seu todo, que “dão sentido e valor à vida quotidiana”, mas que são deslocadas do seu contexto para serem transformadas em “objetos museológicos”; retirando-lhe, assim, a sua utilidade social que lhe é característica. Cf. Paul Zumthor, 1997, *op. cit.*, p. 23.

¹¹⁹ Cf. Raul Altuna, *op. cit.*, p. 39.

¹²⁰ A primeira versão da obra de Chatelain data de 1894, mas a traduzida em português é de 1964.

¹²¹ A primeira versão da obra de Jolles data de 1930.

¹²² Jan Vansina, 1965, “Oral tradition: a study in historical methodology”. Este artigo de Vansina encontra-se traduzido em português. Cf. Jan Vansina, *op. cit.*, p. 142.

afirma que particularmente os géneros populares são caracterizados por um conjunto de relações entre seus caracteres formais, seus registos temáticos e seus usos sociais possíveis, sendo que a definição de um género pode abranger diferenciações que se referem a um dos três níveis expostos, ou a cada um deles¹²³. Reis, contrariamente aos géneros populares, define os géneros literários consagrados canonicamente como “categorias substantivas, representando entidades historicamente localizadas, quase sempre dotadas de características formais variavelmente impositivas e relacionáveis com essa sua dimensão histórica”¹²⁴. Portanto, eles são classificados de acordo com dois níveis, se assim os podemos considerar: de acordo com as características formais variavelmente impositivas e de acordo com a relação da sua dimensão histórica (sem se preocupar com os usos sociais possíveis). Assim, conhecem-se três géneros literários: narrativo, lírico e dramático.

A divisão dos géneros da oratura não é totalmente consensual nem pacífica, como refere Parafita¹²⁵, em comparação com os géneros literários, consentidos pelas escolas literárias. Por isso, cada estudioso dessa área procura apoiar-se em algum investigador que já tenha feito uma delimitação dos géneros. Tal como Parafita o fez, nós preferimos apoiar-nos em Baussinger, que divide a oratura em três grandes géneros¹²⁶:

- Formas e jogos de língua: provérbios, ditos, adivinhas, lengalengas e outros jogos de palavras, orações, etc.;
- Formas narrativas: contos, lendas e os mitos;
- Formas dramáticas e musicais: teatro popular, cantigas e romances.

Em função de termos as narrativas como o nosso objeto de abordagem, cingir-nos-emos no segundo género, formas narrativas. As narrativas, como constatámos no parágrafo anterior, encontram-se compartimentadas em subgéneros (contos, lendas e mitos, na visão de Baussinger). As pesquisas em volta da estrutura destes tipos de narrativas tornaram-se exaustivas e, cada vez mais, predominantes nos trabalhos de investigadores ligados à literatura. A obra de Vladimir Propp, *Morfologia do conto*, é, sem dúvidas, um clássico e uma obra de consulta obrigatória quando se vai falar da estrutura da narrativa. Todavia, outros autores deram também o seu contributo sobre a temática: Claude Lévi-Strauss, Alan Dundes, Claude Brémond, Algirdas-Julien Greimas, Antti Aarne e Stith Thompson. O seu estudo é relativamente antigo, diz Propp¹²⁷, pois vem desde as mais antigas civilizações (hebraica, confúcia, corânica, grega). A sua sistematização iniciou-se nos meados do século XIX, pela Escola Folclorista, sob

¹²³ Cf. Dan Ben-Amos, "Categories analytiques et genres populaires", in *Poétique*, nº 19, Paris, 1974, apud Michèle Simonsen, *O conto popular*, trad. Luís Cláudio de Castro e Costa, São Paulo, Martins Fontes Editora, 1987, p. 5.

¹²⁴ Cf. Carlos Reis, *O conhecimento da literatura - Introdução aos estudos literários*, Coimbra, Almedina, 2008, p. 246.

¹²⁵ Cf. Alexandre Parafita, *A comunicação e a literatura popular*, Lisboa, Plátano, 1999, p. 81.

¹²⁶ Cf. Hermann Baussinger, 1968, p. 6-7, apud Alexandre Parafita, *op. cit.*, p. 81-82.

¹²⁷ Cf. Vladimir Propp, *op. cit.*, p. 8.

dois pontos de vista: histórico-positivista, primeiro, e comparativo, por último. Desde esses tempos até à atualidade, tem havido recolhas e catalogação das narrativas orais.

Por assim ser, Burkert, citado por Pereira e Azevedo, entende por narrativas orais toda a “forma de linguagem que é condicionada, na sua sequência característica, pela linearidade da linguagem humana e, na sua dinâmica, é veiculada pelo tipicismo da vivência do homem”¹²⁸. Corroborando com a ideia presente em Burkert, Rosário explica que:

Na sociedade africana, em particular a campesina, onde a tradição oral é o veículo fundamental de todos os valores, quer *educacionais*, quer *sociais*, quer *político-religiosos*, quer *económicos*, quer *culturais*, apercebe-se mais facilmente que as narrativas são a mais importante engrenagem na transmissão desses valores. A sua importância advém do seu carácter exemplar. Quer isto dizer que é nas narrativas que se encontram veiculadas as regras e as interdições que determinam o bom funcionamento da comunidade e previnem as transgressões. Essas regras e interdições formam conjuntos que variam segundo as culturas, mas apresentam algumas constantes demonstrando que as narrativas na tradição oral, em geral, estão ligadas à própria vida. Entende-se vida aqui como todos os sistemas de elementos que concorrem para a sobrevivência da comunidade: *os sistemas de parentesco, a fecundidade, o funcionamento do cosmos*, (a alternância dos dias e das noites, as estações, as chuvas, a seca, as cheias, etc.).¹²⁹

Portanto, as narrativas orais, assim como toda a tradição oral, patenteiam a sua importância social, porque são tidas como meio de manutenção do *modus vivendi* coletivo pelas sociedades africanas e outras, cuja oralidade esteja ainda bem patente. É através delas que todos os conhecimentos respeitantes aos sistemas de parentesco, fecundidade e o funcionamento do cosmos são passados a outras gerações sem que sofram transgressões¹³⁰, pois perigam a coesão e a sobrevivência histórica do próprio grupo, diz ainda Rosário.

O ensino das narrativas orais é feito de um modo bem característico, porque se têm em conta muitos aspetos. Quando se fala em ensino, tem-se o locutor, conteúdo e o recetor/interlocutor como elementos essenciais. Contudo, quanto à tradição oral, as narrativas, que representam o conteúdo, são incorporadas na oralidade do contista, que expressa o teor memorizado aos ouvintes usando a “voz viva”, que dá vida às palavras

¹²⁸ Cf. Walter Burkert, 2001, p. 18-19, *apud* Ana Pereira e Fernando Azevedo, “A hermenêutica simbólica nas narrativas de tradição oral de Alexandre Parafita, *in* Fernando Azevedo (Coord.), *Literatura para crianças e jovens. Da memória ao leitor*, Braga, Universidade do Minho (CIEC), 2015, p. 13.

¹²⁹ Cf. Lourenço Rosário, *op. cit.*, p. 40.

¹³⁰ A respeito disso, Emilio Bonvini, no seu artigo “Textes oraux et texture oral dans *Uanga (Feitiço)* de Óscar Ribas”, explica que, para evitar transgressões no texto oral, “o procedimento mnemónico é assumido pelo *estilo falado*, que serve para pontuar o discurso, para ritmar a mensagem, facilitando sua memorização [por parte do contador], enfim, para atrair a atenção do interlocutor”. O exercício de memorização e transmissão dos textos orais levam, muitas vezes, o contador a improvisar, o que origina, por sua vez, o surgimento de múltiplas versões de um mesmo texto, sem que este perca a sua fidelidade. Cf. Emilio Bonvini, “Textos orais e textura oral”, trad. Sônia Queiroz, *in* Ana Ribeiro *et al* (org.), *Tradição oral*, FALE/UFMG, Belo Horizonte, 2006, p. 7.

(conhecimentos) a si também transmitidos outrora. A passagem de conhecimentos da tribo/comunidade às novas gerações obedece a contextos bem específicos, como refere Bonvini: “há textos orais que só podem ser proferidos à noite, ou durante a estação da seca, ou ainda no interior da aldeia e não no exterior”¹³¹. As narrativas da oratura são repositórios de conhecimentos pedagógicos muito poderosos, pelo facto de se manifestarem em dois níveis de função: “função de nível explícito” – pela memorização facilitada, em função da curiosidade e do prazer, o que origina aprendizagem e compreensão rápidas e o ensino fácil – e “função de nível implícito” – por transportarem dentro de si, através da exemplaridade, o próprio objeto de ensinamento que se quer transmitir –. Assim, os recetores das narrativas adquirem a competência de relacionarem simbolicamente os conflitos da intriga com os da vida diária da sua comunidade¹³². Mas, para que esse todo processo seja proficiente, é necessário que o contista use uma performance que inclua os dois eixos da comunicação social: a incorporação do autor no locutor e a incorporação da tradição na situação, por meio de cinco operações lógicas – produção (em caso de improvisação), transmissão, receção, conservação, repetição (participação do público)¹³³.

1.5.2. Das narrativas orais às narrativas escritas

As narrativas orais foram sempre funcionais nas comunidades de tradição oral. Com o receio de se perder estes conteúdos de sumo valor, houve a necessidade (ou conveniência) de se recolher e de se passar para à escrita. Parafita, na sua obra *A comunicação e a literatura popular*, adverte sobre a importância de se ter em conta que a oratura, apesar de estar sob a forma escrita desde os últimos cem ou duzentos anos, tem sido usufruída pela comunidade cultural, desde sempre, por meio da memória oral; citando como exemplo a Bíblia, a Odisseia e a Ilíada. Na mesma perspetiva de abordagem, Parafita declara, ainda, que:

A passagem a escrito da nossa literatura popular de tradição oral [oratura] é hoje uma tarefa essencial, pois pela alteração irreversível dos ambientes naturais que viabilizaram a sua permanência, e ainda pela extinção gradual das gerações que vinham sendo o repositório desta arte verbal, acabarão por perder-se. Não temos dúvidas, de resto, de que a literatura oral [oratura] que se foi perdendo irremediavelmente com o desaparecimento dos nossos idosos, sem que alguém tenha chegado a recolhê-la, seria muito mais abundante do que a que chegou até nós e se encontra catalogada nas fontes publicadas.¹³⁴

¹³¹ Idem, *ibidem*, p. 8; cf. Maria Emília Traça, *op. cit.*, p. 42-43.

¹³² Cf. Lourenço Rosário, *op. cit.*, p. 41.

¹³³ Cf. Paul Zumthor, 1997, *op. cit.*, p. 33-34.

¹³⁴ Cf. Alexandre Parafita, *op. cit.*, p. 45.

É inegável o facto apontado pelo autor, relativamente ao envelhecimento e consecutivo desaparecimento físico dos únicos detentores da oratura, os idosos; o que, de todo, fará com que a generalidade dos conhecimentos desapareçam, caso não tenha uma geração a quem transmitir. Mas, há diversos autores que usam os adjetivos “destrutor”, “infidelidade”, “amputado”, como Bonvini (2006), Zumthor (1997) e Parafita (1999), respetivamente, quando se referem à passagem do oral para o escrito, de modo a manifestarem a perda da essência do oral no escrito ou noutros meios usados.

Tendo em conta o assunto em desenvolvimento, nesse ponto, leva-nos a perguntar: o que se entende, na verdade, por narrativas escritas?

Narrativas escritas, neste âmbito, são todas as narrativas em que o seu suporte material é a escrita (língua escrita). Assim, elas comportam textos com um código diferente do utilizado na língua falada: ausência de redundância e da estrutura mnemónica do discurso. Adquire o aspeto normativo, responsável por transformar o documento em texto literário na sua última fase¹³⁵. Com isto, eles deixam de ter locutor e interlocutor, próprios das narrativas orais, para dar lugar a um emissor e a um recetor.

Na conceção da “literatura” (escrita), as narrativas são “textos em que [os homens] contam, em que relatam sequências de eventos de que foram agentes e/ou pacientes ou de que tiveram conhecimento como testemunhas presenciais ou como leitores ou ouvintes de outros textos”¹³⁶. Com efeito, a partir da própria definição, notamos que as narrativas escritas têm como suporte primário na sua formação a oralidade; e.g. Aguiar e Silva cita “*curriculum vitae*”, “história clínica”, “confissão religiosa”, documentos elaborados com base a relatos orais.

A interação entre “textos” orais e textos escritos é cada vez mais estreita. Todavia, um não exclui o outro, antes, completam-se, quando não há preconceito por parte do segundo, pese embora haja muitas diferenças entre os dois tipos de textos e autores que não defendam a passagem de um suporte para outro.

Bonvini, no seu artigo “Textos orais e textura oral”, já citado, apresenta um interessante discurso em relação às diferenças e semelhanças entre os dois formatos de textos. Para o autor:

Esse tipo de comunicação [escrita] desencadeia notadamente as três consequências seguintes: a palavra se separa da pessoa, o passado é separado do presente e a relação com o outro e com o universo espaço-temporal é mediatizada. A um só tempo fala e silêncio, a palavra se materializa, torna-se objeto do olhar, objeto que se pode moldar, “produzir” por meio da escrita e “consumir” através da leitura. A língua se torna um objeto exterior que se pode analisar [...]. Ela transforma o vivido em documento de arquivo, cria a memória artificial das coisas (documentos escritos), memória inerte, geradora de acumulação e de estocagem.¹³⁷

¹³⁵ Cf. Emilio Bonvini, *op. cit.*, p. 10.

¹³⁶ Cf. Vítor M. de Aguiar e Silva, 1994, *op. cit.*, p. 596.

¹³⁷ Cf. Emilio Bonvini, *op. cit.*, p. 10.

Bonvini expressa o que, na sua visão, tira o brio da oratura, a dita “versão atestada” pelos folcloristas. Diferente da tradição oral, que tem a palavra como algo sagrado, gerador de vida, de relações entre os elementos da comunidade e deles com o universo; a tradição escrita substitui o “vivido em documento de arquivo”, as relações interpessoais pela monotonia leitor-texto, apesar dos dois textos, orais e escritos, servirem as suas comunidades – a escrita como um valor ao serviço da sociedade moderna e a oralidade ao serviço da comunidade oral. Nota-se, muitas vezes, principalmente na literatura infantojuvenil, um conteúdo popular a ser utilizado em um género literário, mas com um sentido semelhante ou, mesmo, completamente diferente. Muitos elementos maravilhosos populares estão presentes na literatura hagiográfica da Idade Média ou nos contos fantásticos dos românticos, pelo facto de que, na sua totalidade, narrativas literárias assemelham-se aos contos populares, o que foi frequente até ao século XVI, relata Simonsen¹³⁸. Por meio da passagem do oral para o escrito, houve mudança na sua função social e do seu sentido inicial.

A transcrição das narrativas de tradição oral para o suporte escrito vem de uma tradição antiga, desde a Antiguidade: na Índia, com as “nitrisastras”, narrativas de origem popular que se destinavam a fornecer normas de conduta aos filhos dos reis hindus; na Grécia, com a *Iliada* e a *Odisseia*, de Homero, obras formadas pelos cantos (orais) dos aedos gregos; a *Gesta Romanorum*, formada pelas lendas históricas latinas¹³⁹. Simonsen, na sua obra *O conto popular*, sustenta o que foi dito, declarando que “os contos populares são às vezes muito antigos e, desde a Antiguidade, a literatura conservou traços deles”¹⁴⁰. A autora exemplifica, tal afirmação, com o conto egípcio dos “Dois Irmãos” (século XIII aC.), baseado no conto popular do Egito Antigo, que transcreve, provavelmente, uma lenda religiosa dos deuses Anúbis e Bata, adorados na cidade Saka, do Alto Egito, na época do Império Novo (1220 aC.)¹⁴¹.

Com o passar dos séculos, esta prática foi-se intensificando, diz Simonsen, já citada, e.g. na Idade Média, com os romances de cavalaria; na Renascença, com coletâneas de novelas “para rir”; nos séculos XVII e XVIII, com os contos de fadas, época em que surge a coletânea *Histórias ou Contos do tempo passado* (1697)¹⁴², os oito célebres “contos de Perrault”, assinada por Darmancour, geralmente atribuída a seu pai, Charles Perrault, que se tornara numa literatura burguesa.

Nos últimos séculos, as recolhas das narrativas orais, propriamente dos contos, processaram-se em cinco fases. A primeira com a recolha científica dos irmãos Grimm, Wilhelm e Jacob Grimm, filólogos do movimento Romântico alemão, entre 1812 a 1815, que resultou na publicação dos *Contos da infância e do lar*, destinados a ilustrar suas teorias sobre a poesia “natural”, em oposição à poesia “literária”. A partir do exemplo dos irmãos Grimm, outros

¹³⁸ Cf. Michèle Simonsen, *op. cit.*, p. 11.

¹³⁹ Cf. Maria Emília Traça, *op. cit.*, p. 131.

¹⁴⁰ Cf. Michèle Simonsen, *op. cit.*, p. 11.

¹⁴¹ Disponível em <http://www.consciencia.org/conto-dos-dois-irmaos-egito>. Consultado em 06.01.2018.

¹⁴² Nesta coletânea surgem, então, os tão conhecidos contos da atualidade, como “A Bela Adormecida no bosque”, “O Chapeuzinho Vermelho”, “Barba Azul”, “O gato de botas”, “As Fadas”, “Cinderela”, “O Pequeno Polegar”; todos recolhidos por Perrault da oratura. Cf. Michèle Simonsen, *op. cit.*, p. 15.

coletores europeus passaram a registrar metodicamente os contos populares. A segunda fase é marcada pelo período anterior à Primeira Guerra Mundial, em 1870, data da publicação do primeiro volume de Luzel, *Contes bretons*, que marca o impulso das coletas de contos franceses feitas com carácter científico. Ao longo dessa época, o folclore tornou-se numa disciplina completa, sob o nome de "tradicionalismo", e fundam-se revistas inteiramente dedicadas a ele, uma delas fundada e dirigida por Paul Sebillot (1888-1919), o folclorista que usou pela primeira vez a expressão "literatura oral". Os folcloristas procuraram anotar fielmente os contos, evitando acrescentar ou transformar o seu conteúdo. Tiveram, ainda assim, o cuidado de arranjar a forma dos contos, ao passarem para uma linguagem escrita (língua, procedimentos estilísticos, marcas de enunciação oral). A terceira estabelece-se entre as duas Guerras, numa fase em que as pesquisas francesas sobre o conto decaíram por conta das mortes de Sebillot e de Cosquin, restando apenas o folclorista Arnold Van Gennep, cujo foco investigativo apontava para outras formas de folclore. Ainda nesta fase, de 1913 a 1932, Bolte e Polivka publicavam cinco volumes de *Comentários sobre os contos de Grim*. Em 1928, Stith Thompson, folclorista americano, completava o catálogo sistemático do conto popular, que incluía contos de quase todo o mundo, de Antti Aarne (de 1910), principal nome da escola finlandesa, tornando-se assim no célebre *Aarne-Thompson*. A quarta enquadra-se no período pós-Segunda Guerra Mundial. Período em que houve mudanças na perspectiva de pesquisa dos contos, orientados sob o ponto de vista etnológico. Em 1946, era fundada a *Société d'Ethnographie française*, que publicou, a partir de 1953, a revista *Arts et Traditions populaires*, que veio a ser *Ethnologie française*. Pertencia a esta sociedade Paul Delarue, especialista no estudo do conto. Delarue coordenava as pesquisas e reunia uma documentação minuciosa que fornecia a base do seu catálogo nacional do conto popular francês, ao qual, depois da sua morte, a sua colaboradora, Marie-Louise Tenèze, deu prosseguimento. A quinta e última fase está marcada pelas coletas Contemporâneas com a renovação das coletas por conta do avanço da etnologia no decorrer dos últimos quinze anos. Assim, as coletas passaram a ser feitas sistematicamente, com ajuda de gravador de som e de *videotape* pela equipa de pesquisadores. A prática de contar, a arte tradicional da palavra em ação, com uma tendência de restituição da voz e do gesto, da melodia e da atuação do contador mereceram relevo, por um lado; por outro, o contexto social dos contos e do ato de contar. A recolha abrangeu muitos subgéneros da narrativa, não se limitando só ao conto, como era habitual. Tem como principais nomes os investigadores Charles Joisten, Daniel Fabre e Jacques Lacroix e Michel Valière¹⁴³.

Traça afirma que o encontro das narrativas orais (popular) e as narrativas escritas (literárias) deram origem, assim, à literatura para a infância e juventude, que tem o duplo sentido de divertir e de instruir, quer pedagogicamente, quer moralmente os sujeitos-alvo¹⁴⁴. Mas, neste processo de transcrição, como temos referido ao longo deste ponto, observam-se ganhos, de certeza, como a valorização das identidades tradicionais das comunidades

¹⁴³ Idem, *ibidem*, p. 19-22.

¹⁴⁴ Cf. Maria Emília Traça, *op. cit.*, p. 81.

essencialmente ágrafas e as recolhas e catalogação dos elementos de tradição oral em vias de desaparecimento. Alguns autores (Parafita, Simonsen, Calvet, Bonvini), nos seus trabalhos, apesar de considerarem também os ganhos, tratam, de forma aberta, as consequências ou perdas que as narrativas orais sofrem quando são recolhidas e passadas para a versão escrita. Contudo, a dificuldade/impossibilidade de fixar, por escrito, uma tradição oral, que sofre perdas de informações, devido ao distanciamento das suas circunstâncias funcionais, pois, por mais que haja esforços, muitos dos elementos constituintes da performance, na oralidade, não têm modo de ser transcritos (entoação, timbre, altura, duração, intensidade). De facto, uma “tradição artificial” inerte é criada com base numa “tradição viva” prazerosa, dinâmica e integradora.

2. O conto

2.1. Conceito e desconstrução

“Conto” é uma palavra que tem a sua etimologia no latim, *computus, i*, com a semântica de “cálculo, cômputo, conta”. É no nível de língua popular, derivado do vocábulo latino *computare*, que ganha o significado de “narrar”, isto é, “enumerar os detalhes de um acontecimento”¹⁴⁵. É-nos apresentado, por diferentes dicionários, como uma narrativa fictícia breve e concisa, podendo ser escrita ou falada; geralmente, contém um só conflito, uma única ação, uma unidade de tempo e um número restrito de personagens. Simonsen afirma que a palavra conto (na tradição escrita) tem a sua utilização comprovada desde 1080, e que de lá até à época moderna tem havido variação do seu sentido:

Historicamente, o sentido da palavra variou muito. No sentido de "relato de coisas verdadeiras", ela é encontrada até [em] Malherbe [1555-1628]. Na Renascença, tem ainda duplo sentido: "relato de coisas verdadeiras", mas também "relato de coisas inventadas". [...] O enfoque portanto se deslocou progressivamente, e a palavra conto, que designava primeiro um relato feito em uma *situação de comunicação concreta*, oral de início, veio a designar o relato de um certo tipo de acontecimentos. Diversas expressões correntes: "contos da carochinha", "contos de dormir em pé", etc. acentuam muito bem o elemento mentiroso, fictício, que entra na acepção da palavra na época moderna.¹⁴⁶

Semanticamente, a palavra conto teve duas épocas marcantes e de rutura do que pode ser considerado “real” ou “fictício”. Assim sendo, se numa primeira fase, era visto como um relato de acontecimentos, quer seja verdadeiro, quer seja fabuloso; na fase moderna, houve uma transição e delimitação no seu sentido, o de relato de acontecimentos, simplesmente, imaginário, destinado a entreter o público ouvinte/leitor.

Por isso, de modo a se evitar enleios e a se estruturar uma definição de conto *in lato sensu*, Moreno avança que seria mais adequado usar o critério etimológico – do latim, *computus* –, pelo que

Deriva, assim, de uma raiz comum com computadorizar, fazer contas, que o mesmo é dizer, considerar resultados, fornecer um resumo. Assume, pois, a característica formal de expressão condensada de um cálculo, a execução de exercícios parcelares pelo computador da mente. Ao conto, não interessam os mecanismos, os sistemas complexos, o tipo de operações efectuadas. Fornece um relato final dos pontos

¹⁴⁵ Cf. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*, Tomo II, *op. cit.*, p. 1062.

¹⁴⁶ Cf. Michèle Simonsen, *op. cit.*, p. 1.

principais, dos dados íntimos [o essencial], para que o a leitura possa ser inteligível, como o computador fornece a *listagem*, isto é, os dados mais importantes, além do resultado.¹⁴⁷

Não obstante a proposta de definição de conto pelo critério etimológico, Propp afirma que para se saber “o que é o conto”, é indispensável que se faça a sua classificação, porque “os contos são extremamente variados e como, manifestamente, não podem ser estudados imediatamente em toda a sua diversidade, é necessário dividir *o corpus* em várias partes”¹⁴⁸, isto *in stricto sensu*. Corroborando com Propp, Moreno afirma que se faz necessário deveras uma esquematização do conto para uma definição mais rigorosa e um estudo orientado e organização das suas origens e história, evolução e estética, evitando, assim, definições dúbias, do senso comum¹⁴⁹. Contudo, a classificação do conto é um assunto que tem causado celeumas ao longo dos anos, pois, requer esclarecimentos por meio de descrições científicas ou taxonómicas,

[...] que, no entanto, só pode assumir-se após uma listagem completa das formas consagradas: conto popular, conto tradicional, conto literário, conto maravilhoso, conto fantástico, conto de terror, conto de proveito e exemplo, fábula, parábola, conto policial, conto infantil. Cada uma destas formas correspondente a uma caracterização que é possível definir e que é, também, corroborada pelo consenso. Acresce, ainda, que certas denominações consagradas são erróneas como é o caso do conto infantil que, muitas vezes, é mais apreciado por adultos. Noutros casos, há entrelaçamento de conceitos já que todas as formas podem assumir valor literário, o conto popular [ou tradicional oral] pode ser maravilhoso, o infantil pode revestir a forma de fábula.¹⁵⁰

Portanto, tanto Propp quanto Moreno, numa tentativa de definirem o conto sem ambiguidades, tiveram que, anteriormente, o classificar. Claro, cada um usando a sua metodologia organolética e taxonómica.

2.2. Na procura da origem

Muitas interrogações se levantam sobre a origem (ou origens) dos contos. Apesar de vários estudos desenvolvidos, não se conhece uma origem exata dos contos, mas conhecem-se vários estudiosos que trataram de apresentar diferentes teorias sobre a sua origem:

¹⁴⁷ Cf. Armando Moreno, *Biologia do Conto*, Coimbra, Livraria Almedina, 1987, p. 73.

¹⁴⁸ Cf. Vladimir Propp, *op. cit.*, p. 40.

¹⁴⁹ Cf. Armando Moreno, *op. cit.*, p. 74.

¹⁵⁰ Idem, *ibidem*, p. 63.

A teoria indo-europeia defendida pelos Irmãos Grimm, desenvolvida por Max Müller, aplicada por Hyacinthe Husson aos contos de Perrault, a teoria indianista, criada por Theodor Benfey segundo a qual todos os contos proviam da Índia, a teoria etnográfica que teve em Andrew Lang um caloroso defensor, a teoria ritualista retomada e sistematizada por Pierre Saintyves, a teoria marxista apresentada por Vladimir Propp que considera o conto maravilhoso como uma superestrutura.¹⁵¹

Traça relata que, na tentativa de encontrar respostas às questões sobre as quais muitos investigadores vêm trabalhando há quase dois séculos – uma delas sobre a origem dos contos, já abordada no parágrafo anterior, e a outra sobre a sua difusão e transmissão –, os folcloristas da escola finlandesa, Kaarle Kröhn e Antti Aarne, defendiam a difusão pela “monogénese”, ou seja, que cada conto-tipo de um arquétipo (forma original do conto da qual derivariam todas as versões) teve a sua origem num só espaço e se foi difundindo ao longo do tempo, sofrendo transformações no ato de adaptação a novos contextos culturais¹⁵². Porém, os folcloristas contemporâneos apresentam outro ponto de vista, cujo arquétipo de um conto variaria, provavelmente, segundo um estudo do ponto de vista sociológico, psicanalítico ou estilístico¹⁵³.

Já Moreno, num discurso sustentado em vários teóricos, descreve a origem do conto a partir da citação de vários textos consagrados, desde as histórias bíblicas (de *Caim e Abel*, *Ruth*, *O filho pródigo*), contos do Antigo Egito, do ano 1400 aC. (“Os dois irmãos”), contos da *Odisseia*, *Metamorfoses* de Ovídio, contos indianos (“O pombo e o corvo”), contos árabes (*As mil e uma noites*), corroborando com Propp, Simonsen, Traça e com todos os outros teóricos que comprovam as raízes heterogêneas do conto¹⁵⁴.

2.3. O conto tradicional oral

Sabe-se, efetivamente, que o conto é, inicialmente, oral, sendo considerado como manifesto dos valores culturais dos povos ágrafos, a fim de se promover o entretenimento, a instrução e a coesão social das comunidades. Assim,

Entende-se por conto popular [ou tradicional oral] o conto enquanto na posse da população em geral; assume, em razão disso, figurações de folclore e artesanato. Por outro lado, e porque passa de boca em boca, de geração em geração, é um conto tradicional, embora esta designação esteja consagrada como pertença do conto heráldico, alguma vez escrito.¹⁵⁵

¹⁵¹ Cf. Maria Emília Traça, *op. cit.*, p. 17; cf. Michèle Simonsen, *op. cit.*, p. 35-38.

¹⁵² Cf. Maria Emília Traça, *op. cit.*, p. 17; cf. Michèle Simonsen, *op. cit.*, p. 31.

¹⁵³ Cf. Michèle Simonsen, *op. cit.*, p. 32.

¹⁵⁴ Cf. Armando Moreno, *op. cit.*, p. 397.

¹⁵⁵ Idem, *ibidem*, p. 99-100.

A fim de se evitar ambiguidades, faz-se necessário esclarecer que o conto tradicional tanto pode ser oral quanto escrito, dependendo se a depuração com o passar dos anos e a sua consequente consagração foi feita pela passagem de boca em boca (via oral) ou de cópia em cópia, de edição em edição (via escrita). Ademais, com o passar do tempo, sentiu-se a necessidade de coletar os contos na sua forma oral para que fossem registrados e preservados¹⁵⁶. Desse modo, os contos que eram, inicialmente, orais começaram a ganhar as formas e a adaptação às normas gráficas por meio das chamadas “normas endógenas”, isto é, normas que promovem a evolução dos gêneros literários,

desde uma *fase primária* [o oral sem contacto algum com a escrita] de relativa simplicidade semântica e técnico-formal, passando por uma *fase secundária* [passagem do oral para a escrita] de complexificação e de refinamento, até a uma *fase terciária* [a mistura entre o oral e a escrita] na qual um gênero é utilizado de maneira radicalmente nova, por deformação burlesca, por intenção parodística ou por modulação simbólica.¹⁵⁷

Assim, houve a passagem do conto tradicional oral, no seu estado “primário”, para o conto escrito ou conto tradicional oral, no seu estado “secundário” – visto que continua a ser de uma tradição oral, mas retirado do seu meio natural–; diferenciados por características muito ténues, como descrevemos abaixo.

2.3.1. Conto tradicional oral primário

O conto tradicional oral primário é uma narrativa transmitida oralmente de geração em geração, o que leva à existência de várias versões de um mesmo relato, mas conservando, nas diferentes versões, um tema, uma estrutura, um arquétipo e funções semelhantes¹⁵⁸.

A expressão “oralidade primária”, ligada à tradição oral dos povos, foi proposta por Zumthor, quando falava da poesia medieval, na sua obra *A letra e a voz. A “literatura” medieval*¹⁵⁹, pese embora também outros autores apontem para uma denominação semelhante: “versão atestada”, na visão dos folcloristas¹⁶⁰; “oralidade natural”, na visão dos irmãos Grimm¹⁶¹. Todavia, todas as denominações remetem o conto (e outros textos da oratura) para o seu *habitat* original. Para Zumthor, a oralidade primária “não comporta nenhum contato com a escritura. De facto, ela se encontra apenas nas sociedades desprovidas de todo sistema de

¹⁵⁶ Idem, *ibidem*, p. 101; cf. Maria Emília Traça, *op. cit.*, p. 24.

¹⁵⁷ Cf. Vítor M. de Aguiar e Silva, 1994, *op. cit.*, p. 394; cf. Paul Zumthor, 1993, *op. cit.*, p. 18-19.

¹⁵⁸ Cf. Michèle Simonsen, *op. cit.*, p. 5; cf. Vladimir Propp, *op. cit.*, p. 58.

¹⁵⁹ Cf. Paul Zumthor, 1993, *op. cit.*, p. 18.

¹⁶⁰ Cf. Michèle Simonsen, *op. cit.*, p. 11.

¹⁶¹ Idem, *ibidem*, p. 19.

simbolização gráfica, ou nos grupos sociais isolados e analfabetos”¹⁶². Portanto, quando a oralidade se mantém no seu suporte inicial, conserva-se, no texto oral, todas as suas características inerentes a ele, como a voz (e todos os referentes ligados à transmissão do texto: o contador e toda a sua performance, o próprio conto oral e os ouvintes) e a dimensão funcional dos textos no plano sociocultural (função social dos contos). A respeito disso, o mesmo autor, já citado, numa observação feita na expressão oral da poesia, refere que,

[...] quando um poeta ou seu intérprete canta ou recita (seja o texto improvisado, seja memorizado), sua voz, por si só, lhe confere autoridade. O prestígio da tradição [oral], certamente, contribui para valorizá-lo; mas o que o integra nessa tradição é a ação da voz. Se o poeta ou intérprete, ao contrário, lê num livro o que os ouvintes escutam, a autoridade provém do livro como tal, objeto visualmente percebido no centro do espetáculo performático [...].¹⁶³

Pode-se entender, por meio deste trecho, que o que autentica o valor oral nos textos dessa natureza é o contexto de recepção, em que a voz é o elemento crucial na transmissão dos mesmos. Assim, como acontece na poesia oral, acontece nos contos orais, havendo um envolvimento e interação permanente entre o contador e os ouvintes, porquanto o conto é passado ao público pelo suporte “oral-auditivo”¹⁶⁴, que permite ouvir, sentir, emocionar-se e viver o texto ou o discurso, porque quando a história se materializa (conto de tradição oral), ela pode não só ser vista como texto, mas também como discurso.

Na concepção de Parafita, os contos tradicionais orais são “narrativas geralmente curtas, que tanto podem ser produto de imaginação individual, sem outro fim que não deleitar ou entreter, como podem ter uma função didática e ter uma origem anónima e popular [...]”¹⁶⁵. Textos falados que tiveram grande relevância entre as sociedades das primeiras civilizações humanas, principalmente, nas noites ao redor das fogueiras.

2.3.2. Conto tradicional oral secundário

Com a recolha e a consecutiva passagem do oral para o escrito, o conto conheceu outra forma, hoje, consagrada como “conto escrito”, ou, ainda, chamado “conto tradicional oral secundário”, a exemplo da “oralidade segunda” na poesia medieval, apontada, por Zumthor: a que “[...] se recompõe com base na escritura num meio onde esta tende a esgotar os valores da voz no uso e no imaginário”¹⁶⁶. Essa forma literária foi autenticada com a recolha dos irmãos

¹⁶² Cf. Paul Zumthor, 1993, *op. cit.*, p. 18. Zumthor, como já referimos no I capítulo deste trabalho, afirma ser inútil olhar para a oralidade de modo negativo numa comparação com a escrita, pois os traços característicos da oralidade são diferentes dos traços da escrita, o que não faz dela portadora de “analfabetismo”, no seu significado hodierno. Idem, *ibidem*, p. 27.

¹⁶³ Idem, *ibidem*, p. 19.

¹⁶⁴ Idem, *ibidem*, p. 23.

¹⁶⁵ Cf. Alexandre Parafita, *op. cit.*, p. 89.

¹⁶⁶ Cf. Paul Zumthor, 1993, *op. cit.*, p. 18.

Grimm, que organizaram a coletânea *Contos da infância e do lar*, como afirma André Jolles, referido por Traça¹⁶⁷. Com essa recolha, os irmãos Wilhelm e Jacob Grimm procuraram diferenciar cientificamente a “poesia natural” e a “poesia literária”, o que os levou a serem fidedignos às fontes, coletando os contos tal como os ouviam, na versão de 1812¹⁶⁸. Mas, tal como dizem os Grimm, numa citação encontrada em André Jolles, citado por Traça, “as verdadeiras coletâneas de contos começaram no final do século XVII com Charles Perrault”¹⁶⁹, reconhecendo, assim, todos os trabalhos anteriores aos seus.

Aguiar e Silva evidencia essa problemática da competição, sobrevalia e/ou consecutiva substituição e extinção entre géneros literários, a partir do estudo diacrónico do sistema literário. Deste modo, o autor chegou a conclusão de que “os géneros encontram-se sistematicamente correlacionados na *memória*” por *via opositiva*, isto é, configura-se um *contra-género*, pois é “um género que se contrapõe explicitamente a outro, contraditando-o, corroendo o seu prestígio junto dos leitores [receptores], parodiando-o sob o ponto de vista estilístico-formal e temático”. Todavia, as correlações dos géneros na dinâmica diacrónica, de certa forma, se imbricam com a dinâmica sincrónica, polissistema onde

coexistem, hierarquicamente diferenciados mas não rigidamente separados [...], géneros ‘canonizados’ [a que Arnaldo Saraiva chama de ‘literaturas ricas, burguesas ou cultas’] e géneros ‘não-canonizados’ [géneros considerados por Arnaldo Saraiva ‘marginais ou marginalizados’], géneros que têm predominantemente os seus receptores num estrato social superior e géneros que se dirigem preferentemente a um estrato social inferior [...]¹⁷⁰.

Ora, a consagração do conto tradicional oral ou popular pelos consumidores burgueses fez com que este ficasse à margem e fosse visto, a partir de 1967, depois da invenção da imprensa, no fim do século XV, com as recolhas de Perrault¹⁷¹, até os tempos hodiernos, como uma “literatura marginal ou marginalizada”¹⁷². A respeito disso, Aguiar e Silva explicita que é um processo normal – processo a que Moreno denomina de tradição-renovação por “permitir a adopção de vestuário diversificado”, resistindo no tempo¹⁷³ – resultante da dinâmica do sistema literário, a fim de se dar a emergência ou o desenvolvimento de novos géneros literários¹⁷⁴; desempenhando, assim, um papel preponderante na transformação deste mesmo sistema e o estabelecimento de um “cânone literário” em cada época, ou seja, “um conjunto de obras que

¹⁶⁷ Cf. André Jolles, 1976, p. 181, *apud* Maria Emília Traça, *op. cit.*, p. 16.

¹⁶⁸ Os mesmos autores, em 1819, compilaram várias das suas recolhas, mudaram o estilo e adaptaram os contos para as crianças. Cf. Michèle Simonsen, *op. cit.*, p. 19.

¹⁶⁹ Cf. André Jolles, 1976, p. 190, *apud* Maria Emília Traça, *op. cit.*, p. 16.

¹⁷⁰ Cf. Vítor M. de Aguiar e Silva, 1994, *op. cit.*, p. 392-393.

¹⁷¹ Cf. Maria Emília Traça, *op. cit.*, p. 80.

¹⁷² Cf. Arnaldo Saraiva, *op. cit.*, p. 118.

¹⁷³ Cf. Armando Moreno, *op. cit.*, p. 103.

¹⁷⁴ Cf. Vítor M. de Aguiar e Silva, 1994, *op. cit.*, p. 394.

são consideradas como relevantes e modelares, em estreita conexão com uma determinada hierarquia atribuída aos diversos géneros”¹⁷⁵.

O conto no seu suporte “gráfico-visual” ou “gráfico-oral-auditivo” (conto escrito) difere do conto tradicional oral primário, pois “a passagem para o escrito, e portanto a mudança assim efetuada na função social desses relatos, implica forçosamente uma alteração de seu sentido inicial”¹⁷⁶. Ou seja, o texto oral ganhando o suporte escrito, não obstante ser portador de uma tradição oral, faz com que se percam muitas propriedades da oralidade pela sua censura no ato da passagem, como a sua “forma viva”¹⁷⁷ nas comunidades; daí ser considerado uma forma oral secundária. Diz o Padre Carlos Estermann, etnólogo e antropólogo que estudou as etnias do sul e sudoeste de Angola, citado por Américo de Oliveira:

Se o conto popular tirado do seu ambiente natural, que é o de ser contado e ouvido, perde muito da sua espontaneidade e frescura, isto é, duplamente verdade quando se trata de conto africano. Para narrar um conto, destaca-se um indivíduo que, em geral, fala em pá. Pouco a pouco ele vai-se animando, modula a voz segundo os vários actores que intervêm na recitação, intercala interjeições, ora lamentos ora explosivamente admirados. Gesticula, não só com os braços, mas, conforme as exigências da narrativa, com o corpo todo. O auditório toma parte activa, estando às vezes como electrizado. Manifesta de onde a onde ruidosamente aprovação ou desaprovação, sublinha as partes hilariantes com risos estrepitosos e reage entendidamente às frases sarcásticas. /Pobre narrativa que, para poder ser escrita, tem de despir-se de toda esta roupagem! E não falamos nas mutilações a que fica sujeita pelos tradutores que, por mais competentes que possam ser, nunca poderão verter exactamente o sentido de dizeres pertencentes a idiomas de génio tão diferente.¹⁷⁸

Uma outra possível ambiguidade poderá dar-se entre o conto tradicional oral secundário e o conto literário. Por isso, faz-se necessária a abordagem, em paralelo, dos conceitos dos dois. Assim sendo, entende-se que conto literário são breves relatos escritos, criados ou adaptados por um autor e transmitidos pela via escrita. Apresenta a particularidade de ter um criador identificado, daí ser conhecido também como “conto de autor”¹⁷⁹; fazendo também parte deste grupo algumas literaturas infantis e juvenis, por ser atribuída a autoria ou ser ele o próprio criador do conto neste formato textual (e.g. os contos adaptados dos irmãos Grimm

¹⁷⁵ Idem, *ibidem*, p. 393. Sobre o “cânone literário”, cf. Harold Bloom, *op. cit.*

¹⁷⁶ Cf. Michèle Simonsen, *op. cit.*, p. 11.

¹⁷⁷ Denominação dada por Traça às oraturas, inspirada em Jolles e em Thompson. Cf. Maria Emília Traça, *op. cit.*, p. 18.

¹⁷⁸ Cf. Carlos Estermann, 1983, Vol. II, p. 283-284, *apud* Américo de Oliveira, “Da literatura tradicional angolana de transmissão oral, impressa em português”, in *Revista Educação e Comunicação*, s/n, Instituto Politécnico de Leiria, 1999, p. 63-64. Disponível em https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/275/1/n2_art3.pdf. Consultado em 30.01.2018.

¹⁷⁹ Cf. Michèle Simonsen, *op. cit.*, p. 24.

e de Perrault; os contos de Sophia Andersen; os contos de Eça de Queirós; os contos de Edgar Allan Poe). A propósito dos contos literários, Simonsen diz que:

[...] a tradição oral define o conto segundo critérios ligeiramente diferentes, e bem mais precisos. Em literatura, o emprego dessa palavra nunca obedeceu a um uso fixo, e o conto não constituiu para a consciência crítica um gênero preciso, do qual se analisam os elementos constitutivos sem lhes codificar a produção. No máximo podemos distinguir uma certa visão implícita do conto na história da distribuição dos termos "conto" e "novela", que parece residir cada vez mais, a partir do século XVII, na oposição *verossímil/ não-verossímil*, e cada vez menos na noção de contar.¹⁸⁰

A autora, na sequência desta exposição, refere que, pese embora o conto literário seja distinguido da “novela” como forma de especificar o seu conceito, é através da referência ao conto tradicional oral que a sua definição poderá ganhar maior precisão, pois o conto na sua forma original é dotado de características bem específicas. Por conta disso, Moreno avança “[...] o facto de o conto literário ser considerado em razão de uma comparação, não como objecto de estudo [*a priori*]”¹⁸¹. O teórico do conto diz, ainda, citando os irmãos Grimm, que, enquanto o conto literário ou conto culto “sai da alma individual”, tem um autor definido, o conto tradicional oral secundário, na sua essência, “sai do coração do todo [povo]”¹⁸², embora se apresente também no formato escrito, não apresenta um autor definido, porquanto é um texto anónimo, popular, que conserva a tradição oral de um povo pela escrita (*e.g.* a primeira recolha de contos feita pelos irmãos Grimm, em 1812; contos presentes nas revistas folclóricas; os contos portugueses recolhidos por Alexandre Parafita; os contos angolanos recolhidos por Óscar Ribas e por Fonseca).

Ora, o conto, aparecendo na versão escrita (conto tradicional oral secundário e conto literário) ou falada (conto tradicional oral primário ou popular), tem a finalidade de instruir ou moralizar o seu público (leitores ou ouvintes), apresentando-se-lhes de forma deleitosa e entretida para manter a sua atenção e curiosidade – uma forma para que se crie expectativas. E espera-se que a assistência aprenda e coloque em prática o valor social e moral das narrativas de tradição oral. Assim, quer seja um ouvinte quer seja um leitor a ter acesso ao conto, mergulha, com menor ou maior dificuldade, no ambiente da narrativa, pois, como relata Traça:

O conto levanta questões com as quais todo o indivíduo que vive em sociedade se vê confrontado: rivalidade de gerações, integração dos mais novos no mundo adulto, tabu do incesto, antagonismo dos sexos. Lida com aspetos da vida social e do comportamento humano, com etapas fundamentais da vida como o nascimento, o namoro, o casamento, a velhice e a morte, e com episódios característicos da vida

¹⁸⁰ Idem, *ibidem*, p. 1-2.

¹⁸¹ Cf. Armando Moreno, *op. cit.*, p. 403.

¹⁸² Idem, *ibidem*.

da maior parte das pessoas. Do campo emocional fazem parte o amor e o ódio, a desconfiança, a alegria, a perseguição, a felicidade, a rivalidade, a amizade, e, muitas vezes, o mesmo conto refere-se a estes fenómenos em pares contrastantes: o bem contra o mal, o êxito contra o fracasso, a benevolência contra a malevolência, a pobreza contra a riqueza, a fortuna contra a desgraça, a vitória contra a derrota, a modéstia contra a vaidade, ou seja, o branco contra o preto.¹⁸³

Desde o seu surgimento até aos nossos dias, o conto manteve sempre o carácter educativo entre os elementos de um determinado grupo. Foi tido, a par de outras narrativas orais, como textos socialmente funcionais e vivos. Porém, apesar das funções já conhecidas dos contos – lúdica, instrutiva, técnica, social e outras –, elas não derivam, necessariamente, da intenção com que os contos foram criados, no oral ou no escrito, desobscurece Moreno. Portanto,

O que quereria Graciliano Ramos ao escrever a colectânea *Infância*? Registrar recordações? Chamar a atenção para a importância formativa deste período da vida? Atrair leitores de um dado grupo social para garantir o êxito dos seus escritos? Pouco importa. Uma vez publicado [ou contado] um conto, ele pertence à sociedade que pode, a partir dele, produzir uma obra de maior vulto [torná-lo *tradicional*], como pode destruí-lo. O mesmo texto [oral ou escrito] pode assumir para um leitor [ouvinte] uma função e para outro leitor [ouvinte] outra função. O que se afigura impossível é que não desempenhe, durante e após a leitura, nenhuma função.¹⁸⁴

Na verdade, não é o contador ou o escritor que sentencia a função do conto, entre as várias que existem, a ser exposto em público ou privado, será, em consequência da exposição feita, o leitor/ouvinte que colherá dele uma função para si por conta da sua competência literária, enquanto agente recetor, isto é, saberes que lhe permitem compreender adequadamente o texto ouvido/lido¹⁸⁵.

2.3.3. Classificação do conto tradicional oral

Para um melhor critério científico, os folcloristas procuraram classificar os contos tradicionais orais, usando critérios diferentes uns dos outros, o que resultou em várias classificações que conhecemos hoje e, consecutivamente, nas heterogeneidades de ideias. Na verdade, quem se embrenha pelo estudo do conto deve estar ciente, desde o início, que se deparará com muitas incógnitas ou ideias incongruentes. Portanto, é nessa senda que Propp defendeu que a classificação dos contos deveria ser revista, pelo que deveria traduzir “um

¹⁸³ Cf. Maria Emília Traça, *op. cit.*, p. 28.

¹⁸⁴ Cf. Armando Moreno, *op. cit.*, p. 382.

¹⁸⁵ Cf. Vítor Manuel de Aguiar e Silva, *Competência linguística e competência literária*, Coimbra, Livraria Almedina, 1977, p. 124.

sistema de signos formais e estruturais”, tal como se verifica em outras ciências. Para o autor, as classificações propostas até àquela altura eram pouco claras, necessitando de melhorias¹⁸⁶.

Propp (1978), Parafita (1999) e Pereira e Azevedo (2015) apontam vários autores que classificaram os contos populares, entre eles, aparece a classificação de Aarne e Thompson. O modelo de classificação de *Aarne-Thompson*, apesar de ter sido criticado por Propp¹⁸⁷, tem sido o modelo mais usual nos círculos científicos ocidentais pela sua universalidade do âmbito da aplicação¹⁸⁸. Deste modo, para uma abordagem mais universalista, usar-se-á, neste trabalho, o modelo citado, que se encontra dividido em quatro grupos: contos de animais; contos de fadas propriamente ditos; facécias ou anedotas e contos de fórmula. Por sua vez, os quatro grupos encontram-se subdivididos em “grupos secundários” e “subgrupos ou características”, conforme o quadro abaixo¹⁸⁹.

Tabela 2: Grelha de classificação de “Aarne/Thompson” – 1987 (in Pereira e Azevedo, 2015).

<i>Grupos principais</i>	<i>Grupos secundários</i>	<i>Subgrupos/características</i>
1. Contos de animais	Animais selvagens	Enredos que privilegiam personagens com animais. Estes contos estão muito próximos das fábulas.
	Animais selvagens e domésticos	
	Animais domésticos	
	Homem e Animais selvagens	
	Pássaros	
	Peixes	
	Outros animais e objetos	
2. Contos de fadas propriamente ditos	Contos de fadas ou do maravilhoso	Com opositor sobrenatural (o herói enfrenta o oponente com poderes sobrenaturais).
		Contos com cônjuge sobrenatural ou enfeitiçado (o herói casa com alguém enfeitiçado ou parentes do herói vítimas de encantamento).
		Tarefa sobrenatural (o herói tem que realizar uma tarefa sobrenatural).
		Adjuvante sobrenatural (o herói recebe ajuda de um terceiro com poderes sobrenaturais).

¹⁸⁶ Cf. Vladimir Propp, *op. cit.*, p. 42.

¹⁸⁷ Vladimir Propp, na sua *Morfologia do Conto*, criticou a primeira catalogação dos contos, de 1910, feita por Antti Aarne, trabalho melhorado mais tarde, em 1928, por Stith Thompson, concluído, finalmente, em 1961. Contudo, reconheceu o trabalho árduo que Aarne teve ao agrupar os contos por categorias e por assuntos. Cf. Ana Pereira e Fernando Azevedo, *op. cit.*, p. 16.

¹⁸⁸ Cf. Alexandre Parafita, *op. cit.*, p. 89.

¹⁸⁹ O quadro apresenta a “Grelha de classificação de ‘Aarne/Thompson’”, adaptado por Pereira e Azevedo, a partir do modelo proposto pelos primeiros autores citados. Cf. Ana Pereira e Fernando Azevedo, *op. cit.*, p. 14-16.

		Objeto mágico (o herói possui um objeto mágico para o desenrolar do enredo da narrativa).
		Poder ou conhecimento mágico (o herói recebe ou desenvolve uma capacidade sobrenatural).
		Outros elementos mágicos (mistura de elementos anteriores).
	Contos de fadas legendários ou religiosos (contos extraídos do âmbito da religião cristã [e não só]).	Deus auxilia e castiga. A verdade vem à tona. O homem no céu.
	Contos de fadas novelísticos (contos de fadas em que o enredo se desenvolve em torno de outras circunstâncias que não o sobrenatural).	A mão da princesa é conquistada. O oponente domado. O rapaz (ou rapariga) esperto(a). Histórias de ladrões e ladroagens.
	Contos de fadas sobre o gigante, ogre ou diabo logrados (contos em que o protagonista – o herói – recorre à astúcia e inteligência para enganar oponentes monstruosos).	Pacto de serviços a serem prestados. Tarefa realizada em conjunto com o diabo. Ogre mata os seus próprios filhos.
3. Facécias ou anedotas	Facécias sobre simplórios. Facécias sobre casais. Facécias com protagonista feminino. Facécias com protagonista masculino. Facécias sobre mentiras.	Contos de fadas com traços jocosos, trocistas, divertidos, engraçados ou anedóticos.
4. Contos de fórmula	Contos cumulativos ou contos acumulativos [caraterizam-se pela repetição sucessiva de uma mesma sequência (falas, ações, ...) ao longo de todo o texto]. Contos com engano.	Contos enumerativos ou mnemotécnicos.

2.4. O conto tradicional oral angolano

O conto tradicional oral ganha diferentes denominações nas línguas nacionais angolanas¹⁹⁰. Assim, em *Kimbundu*, é designado mais frequentemente por *jisabu*¹⁹¹ ou *misoso*¹⁹²; *olussapo*, em *umbundu*; *insinsi*, *insamuna* ou *nsavo*, em *kikongo*; *ixima* ou *tchixima*, em *cokwe*; *viximo*, em *luvale* (ou *nganguela*); *olunãno* ou *olungano*, em *nyaneka-nkumbi* (ou *kwanyama*)¹⁹³. É o texto de convivência com máxima frequência entre os textos da oratura angolana, por apresentar características universais ligadas à estrutura (que inclui outros subgêneros: poesias, canções, provérbios até dança), tempo e espaço de narração, intervenientes e o seu papel moralizador na sociedade¹⁹⁴. Ele serve como meio educacional tanto para as crianças quanto para os adultos, e caracteriza-se por apresentar variadas personagens: homens; animais personificados, sereias, monstros antropófagos, espíritos, seres metamorfoseados e encantados, incluindo até objetos mágicos. Portanto, nos contos, diz Ribas:

[...] os animais procedem como gente, igualmente revestidos de personalidade própria [...]. Por vezes, obedecendo a uma hierarquia – a da corpulência. Assim: avô, como o elefante, a pacaça [pacaça]; tio, como a onça, o veado; amigo, como o macaco, a tartaruga. [...] quanto a[à] astúcia, salientamos o macaco, a tartaruga, o coelho, a sexa. Nos contos de fantasia, entram os mais variados figurantes: homens, animais, sereias e monstros. Monstros de só metade do corpo, isto é, só com um olho, uma orelha, um braço, uma perna, etc. – camucala. Monstros de enorme cabeça, a qual, por decepamento, logo se reproduz, embora restritamente – diquixi. Monstros com corpo de fera e pés humanos – quinzári. Também seres metamorfoseados ou encantados, mas estes assinalados com jimbambas nas testa e fontes. Para maior colorido do ambiente, junte-se a varinha de condão – o calubungo.¹⁹⁵

A preocupação de recolher os contos tradicionais orais ou populares dos povos não se limitou apenas na Europa, feita pelos etnógrafos maioritariamente de países europeus, como apontam as bibliografias consultadas, mas também foi um trabalho desenvolvido em boa parte

¹⁹⁰ Em Angola existem 10 línguas nacionais, fora o português (língua oficial), subdivididas em cerca de 20 dialetos da família Bantu, entre elas *Kimbundu*, *kikongo* (incluindo o *fiote* ou *ibinda*), *cokwe*, *umbundu*, *nganguela*, *herero*, *xindonga*, *nhaneca-humbe* (*kwanyama*) – grupo Bantu –; e a língua *khóisan* e *vatwa* – grupos Não Bantu. Cf. Domingos Zau, *A língua portuguesa em Angola. Um contributo para o estudo da sua nacionalização*, Covilhã, Tese apresentada à Universidade da Beira Interior para a obtenção do grau de Doutor em Letras, 2011, p. 49, 50 e 56.

¹⁹¹ Na compartimentação de Chatelain, *Jisabu* é uma das seis classes da oratura angolana que designa os provérbios. Cf. Héli Chatelain, 1964, p. 101-103, *apud* Carlos Ervedosa, *op. cit.*, p. 19. Mas, na visão de Rosário Marcelino, *jisabu* inclui duplo sentido, dizendo respeito aos provérbios e aos contos tradicionais orais de ficção, de acordo com a região. Cf. António Fonseca, *Contos de antologia (reflexões, contos e provérbios)*, Luanda, INALD, 2008, p. 63.

¹⁹² *Misoso* (Missosso) é um nome em *Kimbundu* que quer dizer histórias ou contos tradicionais orais de ficção; que deu título a tão conhecida obra de Ribas com o mesmo nome, *Misoso*, em três volumes.

¹⁹³ Cf. António Fonseca, *op. cit.*, p. 48.

¹⁹⁴ Idem, *ibidem*, p. 45.

¹⁹⁵ Cf. Óscar Ribas, *op. cit.*, p. 27.

de África, em particular em Angola; inicialmente, feito por estudiosos estrangeiros que se interessaram pelas culturas orais desses povos, e, na sequência, por estudiosos africanos, entre eles, angolanos. Fonseca, numa reflexão que faz sobre a recolha e publicação dos contos e provérbios angolanos, na sua obra *Contos de Antologia (Reflexões, Contos e Provérbios)*, explica que tal ocorreu, em parte, pelo facto de que a “[...] parte mais significativa dos textos recolhidos e publicados até à Independência Nacional [de Angola] ter sido feita por funcionários públicos e outros agentes administrativos e por missionários, principalmente católicos [...], não sendo embora todos portugueses [...]”¹⁹⁶. Deu-se com o colonialismo¹⁹⁷, um atraso considerável na coleta e respetivo estudo dos textos orais pelos intelectuais angolanos, na altura, cidadãos daquela província ultramar da Metrópole Portuguesa.

As recolhas sobre os contos tradicionais orais angolanos, de modo geral da oratura angolana, começaram tarde, quatrocentos anos depois da ocupação colonial portuguesa neste território africano, o que levou Chatelain¹⁹⁸ – na versão original dessa obra (1894), lançada em *kimbundu* e em inglês –, citado por Américo de Oliveira, a questionar-se sobre a real existência de textos orais angolanos:

Terem europeus inteligentes vivido, durante quatrocentos anos, com a população nativa e nunca terem registado um único exemplo de literatura oral nativa não será isso prova bastante da inexistência desta? Assim parece. No entanto, logo que inteligente e persistentemente a procuramos, essa literatura revela-se-nos de uma forma exuberante.¹⁹⁹

Assim sendo, algumas recolhas e estudos importantes sobre os contos da oratura angolana foram feitos, na perspetiva de que muito ainda se tem por fazer, desde o pré até o pós-colonialismo. Muitos estudiosos, angolanos e estrangeiros, deram os seus contributos na transmissão escrita dos contos populares, o que permitiu trazer essa matéria ao conhecimento dos intelectuais e dos povos interessados, em geral.

Ribas, até à atualidade, é considerado o maior coletor de oratura angolana. As suas recolhas foram feitas nas comunidades dos Ambundos (*Ambundu*)²⁰⁰, mais especificamente nas

¹⁹⁶ Cf. António Fonseca, *op. cit.*, p. 20.

¹⁹⁷ O colonialismo teve um efeito devastador no que tange às culturas originárias dos povos de Angola, como fundamenta Fonseca: “[...] a política de assimilação [colonialista portuguesa] foi devastadora e os seus efeitos, particularmente no domínio das línguas nacionais, são ainda hoje visíveis”. Idem, *ibidem*.

¹⁹⁸ Entre as recolhas mais significativas feitas no século XIX de textos transmitidos por tradição oral está a obra publicada pelo missionário suíço Héli Chatelain, em 1894, para a American Folk-Lore Society com o título *Folk-Tales of Angola*, onde apresenta a versão melhorada da primeira classificação da oratura angolana, em *stricto sensu*, exposta, pela primeira vez, na obra *Kimbundu Grammar - Gramática Elementar do Kimbundu ou Língua de Angola*, escrita entre 1888 a 1889. Cf. Carlos Ervedosa, *op. cit.*, p. 8 e 19. Porém, a primeira coleta da oratura dos povos de Angola foi feita em 1864, com a publicação de vinte provérbios em *Kimbundu*, por Saturnino de Oliveira e Manuel Francina, na obra *Elementos Gramaticais de Língua Nbandu*. Cf. Américo de Oliveira, 1999, *op. cit.*, p. 70.

¹⁹⁹ Cf. Héli Chatelain, 1964, p. 9, *apud* Américo de Oliveira, 1999, *op. cit.*, p. 56.

²⁰⁰ Os *ambundu* são um grupo étnico bantu que vive em Angola, na região que se estende da capital Luanda para leste do país, mais precisamente nas províncias de Luanda, Bengo, Kwanza Norte, Malanje, Nordeste de Kwanza Sul e parte da província do Uíge, município de Kangola. A sua língua é o *kimbundu*, língua da

áreas de Luanda e algumas províncias do interior do país. O autor reparte e classifica esse enorme acervo em várias obras, em ênfase *Misoso I*.

2.4.1. Classificação do conto tradicional oral angolano

A classificação do conto foi e continua a ser motivos de divergências entre os etnólogos. O conto tradicional oral angolano, a exemplo do que acontece na classificação do conto feita pelos folcloristas europeus e americanos, é envolvido numa rede de contradições quando se trata da sua tipologia. Diversos etnólogos procuraram fixar, por meio dos seus estudos, uma classificação aceitável do conto tradicional oral angolano²⁰¹: Héli Chatelain (1894), Carlos Estermann (1983), Viegas Guerreiro (1968), José Valente (1973), Óscar Ribas (1961), Alfred Hauenstein (1976), Adriano Barbosa (1990), António Fonseca (1956 e 2008). Mas, de todas as classificações, as que tiveram maior expressão foram a do padre Héli Chatelain, sendo a primeira de todas; a classificação de Óscar Ribas, o maior recolector da oratura angolana; e a de António Fonseca²⁰².

Portanto, Chatelain, estudando os contos *ambundu*, classificou o conto tradicional oral angolano em: histórias tradicionais de ficção (*mi-soso*); histórias (reputadas) verdadeiras (*maka*) e narrativas históricas (*malunda ou mini-sendu*)²⁰³. Ribas, também estudando os contos *ambundu*, apresentou a seguinte classificação: fábulas (em que “os animais procedem como gente”) e Contos de fantasia (em que “entram os mais variados figurantes: homens, animais, sereias e montros [...], seres metamorfoseados ou encantados [...], a varinha de condão [...]”²⁰⁴. Finalmente, tem-se Fonseca, autor da última classificação conhecida dos contos tradicionais orais angolanos, que os classificou em: contos do fantástico e do maravilhoso; fábulas e contos sociais²⁰⁵.

zona linguística H (juntamente com o *kikongo*), segundo Guthrie, de origem proto-Bantu, da subfamília de Níger-Cordofânia, passando pelo grupo Níger-Congo que deu origem ao grupo Bantuídeo, da subfamília bantu. Os *ambundu* são o segundo maior grupo etnolinguístico angolano. Os seus subgrupos ou variantes mais importantes são: *Holo* (município de Massango), *Ndongo* (município de Cacusó), *Kambondo* (municípios de Caculama, Malanje e Quela), *Kibala* (município de Kibala), *Mbangala* (municípios de Baixa de Cassanje, Quela e Malanje), *Mbondo* (município de Caombo), *Minungu* (municípios de Quirima e Kimba-Nzaji), *Ndembu* (municípios de Quela, Luquembo e Cunda-dia-base), *Ngola* (município de Mpungu-a-Ndongo), *Ngoia* (município de Conda), *Nkari* (município de Kabundi-Katembo), *Ntemo* (municípios de Querima e Luquembo), *Songo* (municípios de Quirima e Kabundi-Katembo), *Xingui* (município de Luquembo), *Puna* (município de Cangandala) e *Luanda ou Axiluanda* (Ilha de Luanda). Cf. Gilson José, *Contributo da obra Missosso (volume I, II e III)*, de Óscar Ribas, na valorização, preservação e divulgação dos antropónimos angolanos, monografia apresentada à Faculdade de Letras da Universidade Agostinho Neto como requisito para a obtenção do grau de Licenciado, em 2015, p. 25-26.

²⁰¹ Cf. Américo de Oliveira, 1999, *op. cit.*, p. 64-67.

²⁰² Fonseca classificou os contos orais angolanos por duas ocasiões: a primeira quando classificou as narrativas do povo Kikongo (Cf. Américo de Oliveira, 1999, *op. cit.*, p. 66); e a segunda quando compendiou a sua obra *Contos de antologia*, em que utilizou um critério classificativo misto, com base a Carlos Estermann e aos seus próprios subsídios (Cf. António Fonseca, *op. cit.*, p. 64-65).

²⁰³ Cf. Américo de Oliveira, 1999, *op. cit.*, p. 64.

²⁰⁴ Idem, *ibidem*, p. 65.

²⁰⁵ António Fonseca, *op. cit.*, p. 64-65.

Apesar do conto tradicional oral angolano apresentar diferentes classificações, usar-se-á, neste trabalho, o modelo de classificação de *Aarne-Thompson* para uma abordagem mais universalista, tal como já se afirmou no ponto 2.2.3., que se encontra dividido em quatro grupos: contos de animais; contos de fadas propriamente ditos; facécias ou anedotas e contos de fórmula. Por sua vez, os quatro grupos encontram-se subdivididos em grupos secundários e subgrupos ou características.

2.4.2. Periodização das recolhas

Numa perspetiva de se saber os períodos de recolha dos contos de tradição oral angolana, fez-se um inventário da cronologia de autores e suas respetivas obras de contos recolhidos e a(s) zona(s) de recolha, o qual adaptamos e aumentamos, tendo em conta o objetivo que se tem neste subponto, com base à cronologia apresentada por Américo de Oliveira sobre as recolhas da oratura angolana²⁰⁶.

Tabela 3: Cronologia de recolhas de contos tradicionais orais angolanos (adaptado de Américo de Oliveira, s/d).

Autor(es)	Obra	Ano de lançamento (edições originais)	Zona(s) de recolha(s)
Período de 1800-1900			
Héli Chatelain	<i>Kimbundu Grammar. Gramatica Elementar do Kimbundu ou Língua de Angola</i>	1888-1889?	Comunidade Ambundu
Henrique de Carvalho	<i>Expedição Portuguesa ao Muatiânvua, 1884-1888. Método prático para falar a língua da Lunda, contendo narrações históricas de diversos povos</i>	1890?	Comunidade Tucokwe
Joaquim D. Cordeiro da Matta	<i>Philosophia popular em provérbios angolenses</i>	1891	Comunidade Ambundu
Héli Chatelain	<i>Folk-Tales of Angola (Contos populares de Angola)</i>	1894	Comunidade Ambundu

²⁰⁶ Quanto à cronologia, o autor apresenta 6 períodos diferentes da recolha dos contos e outros textos orais angolanos, que vão: de 1800-1900; de 1900-1960; 1960-1970; de 1970-1980; 1980-1990; de 1990-2005. Preferiu-se adaptar esta cronologia, centrando-se nos contos orais, em apenas 3 períodos: de 1800-1900, por serem os primeiros cem anos de recolha; de 1900-1975, por se estender do fim dos primeiros cem anos de recolha ao ano da Independência Nacional; de 1975-2002, por se estender do período pós-colonial (e início da guerra civil em Angola) ao período do fim da guerra civil (que se deu a 4 de Abril de 2002). Cf. Américo de Oliveira, “A literatura angolana de tradição oral e a sua recolha: história breve e teoria”. Disponível em http://www.triplov.com/letras/americo_correia_oliveira/literatura_angolana/anexo2.htm, Consultado em 07.02.2018. s/d.

Período de 1900-1975			
Mário Milheiros	<i>Notas de Etnografia Angolana</i>	1951	Várias comunidades
António Fonseca	<i>Sobre os kikongos de Angola</i>	1956	Comunidade Kikongo
Carlos L. Cardoso	"I Contribuição para o estudo crítico da bibliografia do conto popular das etnias angolanas". In <i>Estudos Etnográficos I</i> [n.º 2, p. 13-90]	1960	Várias comunidades
Carlos Estermann	<i>Etnografia do Sudoeste de Angola. Os Povos não-Bantos e o Grupo Étnico dos Ambós</i> [Vol. I]	1960	Comunidade Ovambo
Carlos Estermann	<i>Etnografia do Sudoeste de Angola. Os Povos não-Bantos e o Grupo Étnico dos Nhaneca-Humbe</i> [Vol. II]	1960	Comunidade Ovanyaneka
Carlos Estermann	<i>Etnografia do Sudoeste de Angola. Os Povos não-Bantos e o Grupo Étnico dos Herero</i> [Vol. III]	1961	Comunidade Ovahellelo
Oscar Ribas	<i>Misoso - Literatura tradicional angolana</i> [Vol. I]	1961	Comunidade Ambundu
Merlin Ennis	<i>Umbundo folk tales of Angola</i>	1962	Comunidade Ovimbundu
Alfred Hauenstein	"Provérbios, fábulas e contos das tribus Vimbundus e dos Quiocos de Angola". In <i>Boletim do Instituto de Angola</i> [n.º 221/223]	1965	Comunidades Tucokwe e Ovimbundu
Oscar Ribas	<i>Sunguilando. Contos tradicionais angolanos</i>	1967	Comunidade Ambundu
Alfred Hauenstein	<i>Les Hanya</i>	1967	Comunidade Ovimbundu
José Redinha	<i>Folclore Angolano</i>	1968	Várias Comunidades
Carlos Estermann e A. J. da Silva	<i>Cinquenta Contos Bantos do Sudoeste de Angola</i>	1971	Comunidades Ovanyaneka e Ovambo
João Vicente Martins e H. Sicard	<i>Museu do Dundo. Subsídios para a história, arqueologia e etnografia dos povos da Lunda - Contos Quiocos</i>	1971	Comunidade Tucokwe
Adriano C. Barbosa	<i>Folclore angolano. Cinquenta contos Quiocos</i>	1973	Comunidade Tucokwe
José F. Valente	<i>Paisagem Africana (Uma tribo angolana no seu fabulário)</i>	1973	Comunidade Ovimbundu
José Redinha	<i>Etnias e culturas de Angola</i>	1975	Várias Comunidades
Período de 1975-2002			
Alfred Hauenstein	<i>Fables et contes angolais</i>	1976	Comunidades Tucokwe, Ovimbundu,

			Ambundu e Ovanyaneka-Nkhumbi
Raúl David	<i>Contos tradicionais da nossa terra I</i>	1979	Várias comunidades
Henrique Guerra	<i>Três histórias populares</i>	1980	Comunidade Kikongo?
Carlos Estermann	<i>Etnografia do Sudoeste de Angola (Sudoeste e Centro). Colectânea de artigos dispersos [Vol. I e II]</i>	1983	Várias comunidades
Rosário Marcelino	<i>Jisabhu. Contos tradicionais (Kimbundu-Português)</i>	1984	Comunidade Ambundu
J. Samuila Kakueji	<i>Viximo (Oratura Luvale) Contos adivinhas vozes de animais (Luvale/Português)</i>	1987	Comunidade Vangangela
J. Samuila Kakueji	<i>Viximo II Contos de Oratura Luvale (em Luvale e Português)</i>	1989	Comunidade Vangangela
Adriano C. Barbosa	<i>Angola imagens e mensagens contos tradicionais</i>	1990	Comunidade Tucokwe
Gonzaga Lambo	<i>Da criação popular angolana</i>	1996	Comunidade Ovimbundu
António Fonseca	<i>Contribuição ao estudo da literatura oral angolana</i>	1996	Comunidade Ambundu?
Secretariado de Pastoral Diocese de Menongue e Delegação de Cultura de Menongue	<i>O mundo Cultural dos Ganguelas (Estudos de Antropologia Cultural do Povo Ganguela) [Tomo I]</i>	1997?	Comunidade Vangangela
Américo Correia Oliveira	<i>A criança na literatura tradicional angolana de transmissão oral impressa em Português [Tomo II]</i>	2000	Várias comunidades
José V. Moutinho	<i>Contos populares de Angola</i>	2000	Comunidade Ambundu
Américo Correia Oliveira	<i>Do imaginário africano. Os ogros na tradição oral angolana</i>	2001	Várias comunidades
Outros trabalhos...			

2.4.3. Atualidade e contextualização (2002-)

Falar do estado atual dos contos de tradição oral angolana é falar desses contos desde os primeiros dois anos do século XXI até aos nossos dias, ou seja, desde o fim da guerra civil em Angola até hoje. Este acontecimento que demarca o fim da “Angola sangrenta”, pela instabilidade sociopolítica, e o início da “Angola em paz”, com os olhos postos na restauração

das infraestruturas do país, da sua economia, do resgate dos seus valores idiossincráticos²⁰⁷ – a sua cultura material e imaterial, como é o caso da oratura. Por conta deste último, vários centros culturais foram abertos no país, houve a preocupação do Estado ou de pessoas individuais em estudar a nossa oratura, em ênfase o conto, subgénero mais pesquisado.

O Instituto Nacional de Línguas Nacionais (de Angola), a Faculdade de Letras da Universidade Agostinho Neto e o Departamento de Letras do Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED), das diferentes províncias, têm levado a cabo alguns estudos sobre as línguas nacionais, em particular da oratura dos povos de Angola, visto que ela está intrinsecamente ligada às respetivas línguas. Alguns investigadores nacionais ligados a área dos contos orais, como Américo Correia de Oliveira²⁰⁸ e António Fonseca²⁰⁹, procuram cada vez mais imprimir um formato científico a esses textos, a exemplo do que foi/tem sido feito em outros países de África e de outros continentes, a fim de dar a conhecer a sua existência e importância aos demais.

Nos últimos dezassete anos do nosso século (XXI), muitos trabalhos sobre os contos tradicionais orais angolanos foram desenvolvidos, tanto a nível nacional como a nível internacional, em diversos formatos: artigos, monografias, dissertações, teses de doutoramento, livros, comunicações em colóquios, palestras, dias/semanas culturais, publicações (críticas e artigos sobre o tema) sem carácter regular e entrevistas em jornais (no *Jornal de Angola* e *Jornal Cultura*, em particular), rádios (como o programa semanal *Antologia*, da Rádio Nacional de Angola), televisão (a série *Contos tradicionais da lusofonia*, do canal televisivo RTP, exibida no período de 2006 a 2012, em que o conto tradicional angolano se estreou no segundo episódio da referida série, com o conto "Passarinho, passarão")²¹⁰, *websites*²¹¹. Relativamente a obras sobre contos orais angolanos, temos a citar as obras *No Tempo do Caparandanda. Contos Tradicionais Angolanos* (2004), recolha e seleção do autor português António Trabulo²¹²; *Rãs, Príncipes e Feiticeiros. Oito histórias dos oito países que*

²⁰⁷ O autor João Kundongende aborda sobre a educação não formal ou tradicional como sendo um dos caminhos para o resgate dos valores próprios da cultura angolana. Como já se pôde expor, a educação não formal ou tradicional é transmitida de diferentes maneiras - através de provérbios, canções, contos populares, poesias, etc., usando os significados socioculturais contidos neles. Cf. João Kundongende, *Crise e resgate dos valores morais, cívicos e culturais na sociedade angolana*, Huambo, Ministério da Educação - CERETEC, 2013.

²⁰⁸ Pesquisador da oratura angolana, que, a partir da sua tese de doutoramento editada em livro, vem contribuindo, desde o início do século XXI, no estudo dos contos orais nacionais. Tem lançadas várias obras dessa vertente, já citadas neste capítulo.

²⁰⁹ Atualmente, quando se refere à recolha de contos orais angolanos, o nome mais sonante é o de António Fonseca. Investigador angolano dos textos orais que também muito tem feito a favor da recolha, estudo e valorização dos contos orais. Vem a trabalhar com a tradição oral angolana desde muito cedo, alguns anos depois da Independência Nacional, em 1978, como apresentador do programa *Antologia* (com o fim de recolha e divulgação dos textos orais), da Rádio Nacional de Angola; dando sequência às suas pesquisas até aos tempos modernos, compilando antologias de textos orais e estudos críticos em volta deles.

²¹⁰ Disponível em <http://www.rtp.pt/programa/tv/p11147>. Consultado em 10.02.2018.

²¹¹ Hoje em dia, é-nos oferecido um grande número de *websites* ligados ao conto oral angolano e, grosso modo, da oratura, estejam eles ligados a alguma instituição de ensino ou cultural, ou a pessoas particulares interessadas no tema.

²¹² Disponível em <https://www.wook.pt/livro/no-tempo-do-caparandanda-antonio-trabulo/101606>. Consultado em 10.02.2018.

falam português (2008), recolha e seleção das autoras portuguesas Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada, inserida no PNL para o 3º ano de escolaridade em Portugal, onde se encontra o conto oral angolano “A Rã Mainu”²¹³; *Contos de Antologia (Reflexões, Contos e Provérbios)*, lançada em 2008, em Luanda, recolhidos em várias comunidades etnolinguísticas de Angola pelo autor angolano António Fonseca; *Contos Populares de Angola* (2012), recolha, seleção e adaptação da autora luso-alemã, M. Margarida Pereira-Muller²¹⁴; *Contos angolanos* (2013), recolha e seleção do autor português António Trabelo²¹⁵; *Contos tradicionais* (2014), recolhidos pelo Padre da Diocese²¹⁶ do Luena, Adriano Correia Barbosa “Beneditino”, na comunidade Lunda-Cokwe, enquadrado no programa do Festival Nacional da Cultura (Fenacult), de 2014, a coletânea bilingue (cokwe-português) congrega 330 contos²¹⁷; *Histórias do Avô Lusende* (2015), contos fabulísticos (em português e Fiole) recolhidos pelo Padre Silvino Mazunga, em Cabinda²¹⁸; ainda a obra, no formato áudio-livro, *Contos Tradicionais da CPLP* (2014), lançada no âmbito da comemoração do 18º aniversário da CPLP, a 17 de julho de 2014²¹⁹. Quanto a monografias e dissertações, tem-se a referir os seguintes trabalhos universitários a que tivemos acesso: *Do conto tradicional: (Missosso I de Óscar Ribas) ao conto moderno: (O homem que não tira o palito da boca de João Melo) - Estudo Comparativo*, da autoria de Salvador Tito, monografia apresentada à Faculdade de Letras da Universidade Agostinho Neto como requisito para a obtenção do grau de Licenciado, em 2015; *A Simbiose entre o Animal e o Homem no Imaginário e nos Valores em Contos Tradicionais da Lusofonia*, de Alberto Lucas, dissertação de mestrado em Literatura e Cultura Portuguesas apresentada à Universidade Aberta, em 2008, inclui a análise de dez *contos tradicionais orais do sul de Angola*²²⁰; *Óscar Ribas - A oralidade que se escreve*, de Maria de Sousa, dissertação de mestrado em Literaturas Africanas de Língua Portuguesa, apresentada à Universidade de Lisboa, em 2009, onde se fez a análise de alguns contos *tradicionais orais* quimbundo, retirados da obra *Sunguilando*, de Óscar Ribas²²¹. No que

²¹³ Disponível em <https://www.wook.pt/livro/ras-principes-e-feiticeiros-ana-maria-magalhaes/1459367>. Consultado em 12.02.2018.

²¹⁴ Disponível em <https://www.wook.pt/livro/contos-populares-de-angola-m-margarida-pereiramuller/13000762>. Consultado em 10.02.2018.

²¹⁵ Disponível em https://books.google.pt/books?id=kWErh-qn6mEC&pg=PT3&lpg=PT3&dq=contos+tradicionais+angolanos&source=bl&ots=UiMJQr24y5&sig=p34iQuO_Begk-nDmrXBG2DgWskGk&hl=ptPT&sa=X&ved=0ahUKEwimhNvaw6DZAhXEuhQKHVfQBWU4ChDoAQhBMAY#v=onepage&q=contos%20tradicionais%20angolanos&f=false. Consultado em 10.02.2018.

²¹⁶ A exemplo da era colonial, as missões católicas continuam a promover a cultura tradicional dos povos de Angola, recolhendo e publicando de tempo em tempo contos orais e outros formatos de textos da nossa oratura.

²¹⁷ Disponível em http://www.angop.ao/angola/pt_pt/noticias/lazer-e-cultura/2014/8/38/Diocese-Luena-lanca-contos-tradicionais,2fde76d4-4e8e-4968-a2d5-6b30d7a0333d.html. Consultado em 12.02.2018.

²¹⁸ Disponível em http://m.portalangop.co.ao/angola/pt_pt/noticias/lazer-e-cultura/2015/0/3/Cabinda-Lancada-Colectanea-fabulas-intitulada-Historias-Avo-Lusende,6da3329a-14ea-44c4-aa1c-49b93b28d993.html. Consultado em 11.02.2018.

²¹⁹ Disponível em http://www.info-angola.com/index.php?option=com_content&view=article&id=4504:contos-tradicionais-da-cplp&catid=665&Itemid=1807. Consultado em 12.02.2018.

²²⁰ Disponível em <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/1367>. Consultado em 10.02.2018.

²²¹ Disponível em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/399>. Consultado em 10.02.2018.

tange a tese de doutoramento, até o momento, do que se teve conhecimento, apenas uma tese de doutoramento se ocupou, de modo parcial, do estudo dos contos de tradição oral angolana, num período anterior do, considerado por nós, atual: *A tese de Américo de Oliveira, A criança na literatura tradicional angolana de transmissão oral impressa em Português*, tese apresentada à Universidade Nova de Lisboa para a obtenção do título de Doutor em Estudos Portugueses, na especialidade de Literatura dos Países Africanos de Expressão Portuguesa, em 1997, que, em 2000, foi editada em livro²²². Sobre recolhas, estudos e publicações dos contos angolanos de tradição oral, na atualidade, tem-se ainda a citar textos dispersos encontrados em *websites*, tanto em Angola, Brasil quanto em Portugal²²³.

Os contos orais primários continuam bem presentes nas sociedades angolanas e africanas, de modo geral, tendo as mesmas funções nessas comunidades, pois eles permanecem como “formas vivas”. Nas periferias de Luanda e nas províncias do interior de Angola, é comum ainda os pais, os avós e as pessoas de mais idade contarem contos aos mais novos, como forma de manutenção da educação informal, a qual são responsáveis. Diferente do que acontece no ocidente, a nova geração angolana, apesar de escolarizada, tem o privilégio de terem acesso aos contos orais no seu ambiente natural, na voz dos *makota* (mais velhos), que têm em si um repertório de histórias que também foram ouvindo e acumulando desde as idades mais pueris. Porém, a atual “arte de contar” vê-se desprovida já de parte da sua performance primária e mística, que lhe é característica:

Os contos não se narram de dia. Ao contador – alegam – nasce-lhe um rabo. É ao serão, ao luar ou em redor de uma fogueira, que as contam. Compreende-se: de dia, prejudicaria o trabalho. E onde ganham intensidade, é nas reuniões de óbitos. As multas em dinheiro ou alimentos, a quem se rir ou cochilar, constituem um dos atractivos das petisqueiras, ressaltando, no fundo, o respeito por quem fala. Então, que trejeitos do contador ou dançador [quando o conto era eletrizante, o contador dançava, acompanhado da sua plateia].²²⁴

Hoje, as constantes interferências entre o português e as línguas nacionais levam com que muitos dos narradores usem o bilinguismo ou recorram a versão para o português das narrativas a serem contadas, quando o público não detém o conhecimento da língua originária do conto em narração²²⁵, porquanto a nova geração tem tido pouco domínio das línguas das suas respetivas comunidades de origem – talvez por tabu, pouca/nenhuma aplicação na sua vida académico-profissional, deficiência/ausência da passagem eficiente dessas línguas pela geração antecedente, etc. –, principalmente, nas capitais das províncias.

²²² Disponível em <http://biblio.iict.pt/geral/show/20354>. Consultado em 30.01.2018.

²²³ Para a observação dos referidos textos orais, consultar os portais *Mwelo Weto* (=Nosso Portal), disponível em <https://mweloweto.com/category/contos-africanos/> (Angola); *Le Forum*, disponível em <http://lendasecalendas.omeuforum.net/t304-lendas-negras-de-julio-emilio-braz-quimbundo> (Brasil); *Textos Integrais e Algo Mais...*, disponível em <http://textosintegrais.blogspot.pt/2012/07/conto-popular-de-angola.html> (Portugal). Consultado em 30.01.2018.

²²⁴ Cf. Óscar Ribas, *op. cit.*, p. 28.

²²⁵ Cf. António Fonseca, *op. cit.*, p. 33.

3. O conto e as múltiplas leituras: proposta para o contexto pedagógico

3.1. Leituras de mundos possíveis

Cada texto narrativo apresenta múltiplas leituras, assim como o mundo cria vários “mundos” por meio da interpretação – a causa de um mesmo fenómeno real pode ser entendido de múltiplas maneiras quando se trata de dar explicações baseadas em informações incompletas, e.g. a causa do incêndio de uma fábrica de plásticos. Para Moreno, um mesmo texto pode ser interpretado de diversos modos, visto que só “A simples enunciação de uma palavra [e.g. banco] admite, no mesmo leitor, em leitores diferentes, entendimentos vários. Existe sempre, de imediato, uma associação entre o objecto-palavra e o objecto-ele-mesmo, ou outro; é a *associação primária*”²²⁶. A interpretação de um texto (neste caso, do conto) engloba, ainda, outras duas associações, interrelacionadas entre si: *secundária* – influencia o entendimento do leitor pelo ângulo de observação, baseada nas experiências pessoais, profissionais, religiosas, acumuladas a longo prazo; e *terciária* – tem que ver com a(s) finalidade(s) requerida(s) no texto, seja pela simples leitura ou análise: lúdica, crítica, revisão gráfica²²⁷. Por seu turno, Eco (1992), já citado, esclarece que os mundos narrativos são muito incompletos e com informações indiretas, a ponto de serem defeituosos, pois “não é um estado de coisas maximal e completo”, em que os leitores, pelo *deficit* de informações na história (muitas vezes, premeditado pelo autor), são levados a preencher lacunas²²⁸, a fim de deduzir respostas possíveis, criando pequenos mundos distintos, isto é, diferentes “mundos possíveis”²²⁹, tal como acontece no mundo real. Todavia, há pressupostos para se conceber “pequenos mundos” num texto literário, é necessário que o bom leitor, por mais crítico que seja, tenha uma postura flexível e superficial na cooperação com o texto. O autor citado, tendo como base os contos, explica que,

Há mundos possíveis que parecem *inverosímeis* e escassamente credíveis do ponto de vista da nossa experiência actual [real], por exemplo os mundos em que os animais falam. Contudo, posso conceber mundos do género reajustando flexivelmente a experiência do mundo em que vivo: basta imaginar [e aceitar como se fosse verdade] que os animais podem ter órgãos fonadores semelhantes aos humanos e uma estrutura cerebral mais complexa. Este tipo de cooperação requer flexibilidade e

²²⁶ Cf. Armando Moreno, *op. cit.*, p. 389.

²²⁷ Idem, *ibidem*, p. 390-391.

²²⁸ Cf. Umberto Eco, 1993, *op. cit.*, p. 55.

²²⁹ Cf. Umberto Eco, 1992, *op. cit.*, p. 230.

superficialidade: para se poder conceber cientificamente animais com características fisiológicas diferentes, teria de se reconsiderar todo o decorrer da evolução, concebendo assim uma grande quantidade de diferentes leis biológicas – coisa que certamente não faço quando leio o *Capuchinho Vermelho*. Para poder aceitar o facto de um lobo falar a uma menina, concebo um mundo pequeno, local e não homogéneo. [...] Do mesmo modo posso conceber mundos que – perante uma investigação mais severa – pareceriam incríveis e inverosímeis [não aceitáveis].²³⁰

Traça corrobora com Eco (1992), na medida em que, aquando das interrogações das crianças na descoberta do mundo,

Muitos dos adultos que lidam com a criança nem sempre fornecem respostas satisfatórias, e ou constroem muros de incompreensão e de silêncio, ou manifestam uma indiferença pouco propícia ao estabelecimento de uma relação mais profunda. “Mas que disparate!”, “Quem pergunta tão tola!”, “Pára de fazer perguntas absurdas!”, “Está bem, está bem, qualquer dia falamos nisso”, “Agora é melhor ires fazer os deveres”, “Quando fores mais velho, vais compreender”, frases tantas vezes repetidas por adultos apressados.²³¹

Ou seja, nota-se, nesse discurso de Traça, um adulto – responsável em desocultar o mundo à criança (futuro leitor) – que não se predispõe a conceber mundos possíveis, sendo flexível e superficial na leitura das perguntas da criança numa cooperação com a experiência do mundo em que vive, preferindo adotar uma posição severa e inverosímil na construção de significados, a partir das interrogações feitas a si.

Morgado e Pires advertem que esse género de textos (contos e outros tipos de literatura infantojuvenil) não devem ser confinados em “refúgios ou esconderijos da infância em relação ao mundo adulto” para que se quebrem mitos contemporâneos – as fronteiras entre a cultura adulta e infantil no mundo de hoje, que levam ou à “adultização precoce” da criança ou à “infantilização adulta”²³²–, uma vez que os contos, desde sempre, fornecem aos ouvintes/leitores,

[...] duma forma poética e estilizada, elementos de resposta a questões sobre a causa das coisas, a origem de certos comportamentos, fornece receitas para crescer. Esclarece, por exemplo, porque é que os cães e os gatos são inimigos e se disputam, porque é que as pombas só põem dois ovos, porque é que os ursos não têm rabo, porque é que a água do mar é salgada.²³³

²³⁰ Idem, *ibidem*, p. 232.

²³¹ Cf. Maria Emília Traça, *op. cit.*, p. 86.

²³² Cf. Margarida Morgado e Maria Pires, *op. cit.*, p. 14.

²³³ Cf. Maria Emília Traça, *op. cit.*, p. 86.

Ora, se os adultos não adotarem outra posição diferente da já descrita, continuarão a pôr em causa a criação de “mundos possíveis” e o desenvolvimento da cognição da criança e, conseqüentemente, do futuro leitor; inibindo o seu engenho criativo e verosímil na (re)leitura dos contos.

Os contos estiveram presentes ao longo do percurso histórico da Humanidade, logo, muitos de nós crescemos a ouvir histórias (lidas ou, simplesmente, contadas); facto que autentica a presença dos contos nas nossas vidas de modo muito próximo, espevitando, assim, a curiosidade, a imaginação, o encantamento, o envolvimento com a narrativa, o questionamento, a reflexão do ouvinte (numa primeira fase) e do leitor-ouvinte (nas fases a seguir). As atividades de contar ou ler um conto estão, de forma intrínseca, ligadas à formação de um bom leitor, pelo que o sujeito ouvinte ou leitor é levado a compreender o texto que ouve/lê, apresentados de forma entretida e divertida, a fim de retirar dele a moral da história, e produzir novos conhecimentos, a partir das relações que estabelece com os seus conhecimentos anteriores. As personagens dessas narrativas, muitas vezes, retratam assuntos presentes no quotidiano do leitor/ouvinte²³⁴, o que o leva a envolver-se, de modo mais fácil, com o texto e a contextualizá-lo na vida real, quando ele compreende as diferenças e o diálogo possível entre o mundo imaginário e o mundo real, que o ajudará a tornar-se num adulto mais equilibrado e capacitado, sem medo das transformações da sua até então conhecida visão (fantasiada ou irreal) de sociedade²³⁵.

Faz-se necessário oferecer aos leitores (crianças e jovens) a oportunidade de vivenciar histórias ligadas à sua cultura e a outras, desenvolvendo não só a capacidade imaginativa e a possibilidade de alargar a sua visão do mundo, mas também de aprender a promover a educação intercultural; porquanto as escolas e as salas de aula, hoje, são, na sua maioria – senão mesmo na sua totalidade –, multiculturais, em que cada aluno precisa que o “Outro” respeite a sua cultura e que ambas possam ter um diálogo intercultural, evitando a depreciação e os choques culturais entre eles. Outrossim, a leitura deve ser feita tendo em conta o diálogo cultural e/ou intercultural para que haja uma compreensão satisfatória do texto, visto que os conhecimentos culturais auxiliam o leitor na interpretação proficiente de um texto por serem parte constitutiva da informação lexical, como afirma Umberto Eco (1992), já citado.

Quando há o bom intercâmbio entre as culturas dos alunos e o ensino, existe maior probabilidade de haver motivação e gosto pela leitura, evitando, de certo modo, que haja *deficit* na formação dos leitores de hoje (crianças) e, conseqüentemente, desses mesmos leitores no futuro (jovens e adultos)²³⁶. Portanto, é necessário que os professores estejam cada

²³⁴ Idem, *ibidem*, p. 28.

²³⁵ Cf. Margarida Morgado e Maria Pires, *op. cit.*, p. 16.

²³⁶ Azevedo refere que “um cânone literário para a infância [ou juvenil], se procura ser suficientemente estimulador para a emergência de um leitor progressivamente autónomo e crítico, deverá permitir ao jovem leitor conhecer, com deleite e voracidade, os intertextos fundamentais do património de uma memória coletiva, de modo a que a possibilidade de gozar e de fruir com a inovação – mesmo que esta seja representada apenas por uma recontextualização do já conhecido ou do já dito – possa ter lugar sem rupturas de comunicação [e de aprendizagem]. Azevedo, 2003, p. 16, *apud* Ana Pereira e Fernando Azevedo, *op. cit.*, p. 51.

vez mais capacitados para o ensino proficiente das narrativas, sejam elas de tradição oral (na versão escrita), como é o caso neste trabalho, sejam elas genuinamente escritas. Urge a necessidade de promover um clima escolar que potencie as múltiplas leituras dos contos e de outros textos, de forma a articular, harmoniosamente, os saberes culturais e os conteúdos dos programas escolares a serem lecionados, levando os alunos a não encararem a escola como um espaço de rutura entre os saberes científicos e as suas culturas, mas como um espaço que potencia as culturas na sua formação académica. Partindo do pressuposto de que todos os alunos já levam consigo uma bagagem de conhecimentos culturais, seja essa implícita ou explícita, é importante que não se limite só às comunidades de pertença, sejam saberes que sirvam de ponte para a obtenção de outros saberes, a fim de serem capazes de lerem os mundos, ou seja, adquirirem a literacia em leitura do mundo.

Ao aplicar-se alguma obra literária (principalmente o conto) em contexto de sala de aula, em forma de leitura em viva voz ou contada, volta-se às origens do oral. O professor que, fora o formalismo pedagógico do ensino da literatura, se preocupa em captar a atenção dos seus alunos numa aula dessa natureza e tem o desejo de os entusiasmar para a leitura/audição do texto em exercício, recorre, tanto quanto possível, ao uso de metodologias que cativem a atenção do seu recetor ou público ouvinte. Assim sendo, na leitura em viva voz, o professor, leitor-contador²³⁷, procura criar cenários autênticos, mesmo na sala de aula, e encontrar melhores modos de contar uma narrativa que envolvam os sujeitos leitores-ouvintes, uma performance: a voz, improvisação (até certo modo), atitude corporal e gestual²³⁸; afastando-se muito do ato de leitura como se conhece (a postura do leitor, a fidelidade ao texto tal como foi criado pelo autor). Isto leva a concluir-se que “os contos fechados [literários] hoje na denominação cómoda, redutora, mais ou menos inofensiva de ‘literatura infantil’ [...]”²³⁹, ou seja, “cópia desprovida de alma” dos contos tradicionais orais primários, para se satisfazerem em ambientes escolares (levar o conteúdo com emoção aos alunos), muitas vezes, recorre-se à forma natural de se contar um conto²⁴⁰.

Considerando a faixa etária dos alunos a que se destina a obra selecionada a apresentar-se (14-19 anos), neste contexto, obra de conto²⁴¹ tradicional oral secundário, colocamos a ênfase na fruição, na compreensão e na valorização cultural, recorrendo ao ensino dos contos de tradição oral angolana e à exercitação da compreensão oral e escrita dos alunos, pois se acredita que as aprendizagens se constroem num *continuum*. Foi, particularmente, preocupação nossa escolher-se uma obra portadora de sentido e de uma intencionalidade, bem

²³⁷ Cf. Maria Emília Traça, *op. cit.*, p. 124.

²³⁸ Cf. Paul Zumthor, 1997, *op. cit.*, p. 157.

²³⁹ Cf. Maria Emília Traça, *op. cit.*, p. 85.

²⁴⁰ Traça apresenta diferentes modos de despertar o interesse dos alunos pelas obras literárias, entre eles, “contando um conto que de algum modo com ela esteja relacionado, ou mesmo contando essa obra literária de uma forma que inicie à leitura da obra completa, despertando-lhes o gosto pelo livro e o desejo de conhecê-lo”. *Idem, ibidem*, p. 125.

²⁴¹ Traça refere que “contrariamente ao que vulgarmente se pensa, contar não está confinado às crianças mais pequenas. Experiências feitas em diversos graus de ensino provam que contar pode ser uma prática fascinante para todos”. *Idem, ibidem*, p. 123.

como um objeto linguístico muito afetivo (cultural), tornando-se numa excelente ponte entre a leitura e a educação intercultural.

3.2. O autor e a obra

Neste espaço do trabalho, apresentamos como fio de abordagem o autor, Óscar Ribas, e a obra *Misoso*, em análise neste trabalho. Deste modo, torna-se necessário fazer uma incursão naquilo que foi o trajeto biobibliográfico do escritor e etnólogo angolano, que, desde cedo, se preocupou com pesquisas sobre a oratura angolana, a fim de se configurar um perfil identitário de Angola.

3.2.1. Óscar Ribas

Óscar Bento Ribas nasceu em Luanda, a 17 de Agosto de 1909, filho de Arnaldo Gonçalves Ribas (português), natural da Guarda, funcionário público, e de Maria da Conceição Bento Faria (angolana), natural de Luanda, doméstica. Estudou em Luanda, até concluir o 5.º ano pelas escolas Seminário-Liceu de Luanda e pelo Liceu Salvador Correia de Luanda. Foi, nessa fase, ainda como estudante do Liceu, que descobriu a veia artística, iniciando a escrita do primeiro livro (uma novela) *Nuvens que passam*, dado revelado pelo próprio autor ao Investigador Michel Laban, numa entrevista:

Desde muito novo senti em mim qualquer coisa, o prurido de escrever, mas desde muito novo mesmo - vá lá, quando é que comecei a sentir aquela vontade de escrever, de ser escritor? talvez 14 anos... Gostaria, sentia-lhe qualquer coisa... E depois, comecei a escrever, fiz os meus primeiros trabalhos literários - considero-os como voos -, são uns ensaios, uns voos literários: um livrinho - o primeiro- '*Nuvens que passam*', uma coisinha pequenina, tinha talvez 18 anos.²⁴²

Vem para Portugal em 1923 com a família, onde deu sequência aos estudos em Aritmética Comercial. De regresso a Angola, na condição de trabalhador da Direção dos Serviços de Fazenda e Contabilidade, termina e publica seu primeiro livro, em 1927; e, dois anos mais tarde, publica *O resgate de uma Falta*, que, por via da crítica, lhe espevitou o desejo de estudar o *modus vivendi* dos angolanos – a oratura²⁴³. Viajando por diferentes cidades do interior do país, em função das transferências do seu pai – passando por algumas cidades da região etnolinguística *ambundu* (ambundo), que lhe permitiram enriquecer-se linguisticamente, aprendendo diferentes variantes do *Kimbundu* (quimbundo), língua desse povo, onde se

²⁴² Cf. Michel Laban, *Angola - Encontro com escritores*, Vol. I, Porto, Fundação Eng.º António de Almeida, 1991, p.12.

²⁴³ Idem, *ibidem*, p. 13-14.

incidiram suas pesquisas de tradição oral –, acabou por chegar à cidade das “Acácias Rubras”, Benguela, onde, aos 22 anos de idade, se começaram a manifestar os primeiros sinais da sua doença. Numa segunda fase, publicou *Flores e espinhos*, em 1948; e *Uanga* (Feitiço), em 1950, que lhe conferiu a Menção Honrosa da Agência Geral do Ultramar, em 1951.

Aos 36 anos de idade, efetivou-se a cegueira, cujos primeiros manifestos se iniciaram 14 anos antes. A perda de um dos seus sentidos levou o seu irmão Mário a registar em papel aquilo que ele ditava. Nessa sequência, publicou *Ecos da minha terra*, em 1952, privado já da visão; obra onde se encontra o conto “A praga”, com o qual obteve o Prémio Margaret Wrong, no mesmo ano, do *International Committee on Christian Literature for Africa*, em Londres. Passados 6 anos, publicou *Ilundo - Espíritos e ritos angolanos*, que o levou a conquistar o Prémio de Etnografia do Instituto de Angola, em 1959.

Durante o colonialismo, Ribas serviu de mediador entre o Governo português e a então emergente República angolana, liderada pelos nacionalistas angolanos, que lutavam pela libertação do país, na década de 60, fruto do seu bom relacionamento com as duas partes²⁴⁴. Este facto trouxe-lhe vantagens nos seus trabalhos, enquanto escritor mulato a quem a Administração da Colónia disponibilizava meios para trabalhar e pela facilidade com que viajava para o exterior do país. Poucos anos passados, foi distinguido como Oficial da Ordem do Infante Dom Henrique, pelo Governo colonial, em 1962.

Em 1961, 1962 e 1964, lança a trilogia *Misoso* (Missosso), respetivamente, que constitui um grande contributo para a literatura angolana nos domínios da prosa, da etnografia e da sociologia, conferindo-lhe, ainda, pelo último volume da trilogia, o Prémio Monsenhor Alves da Cunha, da Associação dos Antigos Estudantes de Coimbra em Angola, no ano da sua publicação. Em 1965, publica *Alimentação regional angolana e Izomba - Associativismo e recreio*. No quadro referencial do conto, é publicado, em 1967, *Sunguilando - Contos tradicionais angolanos*; e *Kilandukilu - Contos e instantâneos*, em 1973.

No ano da independência nacional, em 1975, lança o *Romance autobiográfico - Tudo isto aconteceu*, que lhe mereceu boas críticas de várias individualidades, nacionais e internacionais, como a do padre português António da Silva Maia:

Mil parabéns, pois, por ter dado a público a sua bela e interessante autobiografia, que admiro, e em que há sempre algo que aprender e louvar. E foi assim que um Ente Humano, desprotegido de riqueza e saúde, mas bafejado por dons preternaturais e por caridade familiar; e por seu intenso labor e inquebrantável força de vontade, singrou, admiravelmente na vida, atingindo os mais altos píncaros de louvor popular mundial, por nos haver deixado uma *Obra Imorredoura de Folclore Angolar* [angolano].²⁴⁵

²⁴⁴ Idem, *ibidem*, 15.

²⁴⁵ Elogio feito a partir de Ovar, Portugal, em 16.12.1976. Cf. Óscar Ribas, *op. cit.*, p. 14.

Depois da proclamação da independência de Angola, de 1977 a 1980, Óscar Ribas adaptava-se à nova sociedade e o país acolhe-o bem. Integrou as comitativas do Ministério da Educação à U.R.S.S. e R.D.A.²⁴⁶. Ocupou a presidência do Instituto Óscar Ribas, uma instituição de apoio a cegos e amblíopes. Com o reconhecimento do seu trabalho pela Secretaria de Estado da Cultura de Angola, é-lhe atribuído o Diploma de Mérito, isto em 1989. O seu repertório de obras não terminou por aí, em 1992, o livro de poesia *Cultuando as musas* foi publicado; seguido do *Dicionário de regionalismos angolanos*, em 1997, sua última obra publicada e que congrega estudos feitos por ele durante muitos anos.

Devido aos conflitos armados, muda-se para Portugal. Já em Portugal, mantinha-se informado do que se passava com os intelectuais do seu país através da União dos Escritores Angolanos (UEA). Sobreviveu com uma pensão de funcionário público e uma verba transferida pela Secretaria de Estado da Cultura de Angola como pagamento da cedência da sua moradia transformada, entretanto, em casa-museu. Homem culto e de cultura, considerado como o fundador da ficção literária moderna angolana, após António de Assis Júnior (1887-1960)²⁴⁷, Óscar Ribas percorreu quase um século de vida com poucas alegrias e muitas vicissitudes, movendo-se num espaço e num tempo de ambiguidades, onde foi notória a sua frágil definição de pertença a um universo cultural exclusivo. Longe de constituir um fator de menoridade, esta incursão nos dois mundos – africano e europeu – permitiu-lhe uma escolha criteriosa dos valores mais marcantes de cada um.

Ribas acabou por permanecer em Portugal ao longo desse tempo, até que, em consequência de doença prolongada, morreu a 19 de Junho de 2004, no Lar da 3.ª Idade – Fiskas de Alcoitão. Conforme vontade expressa, foi cremado e as cinzas levadas para Angola e depositadas no cemitério do Alto das Cruzes, em Luanda. Sua morte gerou o sentimento de perda profunda aos angolanos e a outras pessoas no exterior do país que lhe tinham grande apreço. Em consideração a suas obras, Pires Laranjeira exorta a reeditar, distribuir e a valorizá-las por nelas estarem guardadas as "memórias de um grupo, de uma época, de uma região, algo como um recolector do imaginário linguístico e cultural voltado para a devolução e o usufruto apreciado pelas novas gerações"²⁴⁸.

Em função dos seus trabalhos, conquistou menção honrosa e alguns prémios, como: Menção Honrosa da Agência Geral do Ultramar, 1951; Prémio Margaret Wrong, 1952; Prémio de Etnografia do Instituto de Angola, 1959; Prémio Monsenhor Alves da Cunha, 1964. Assim como alguns títulos de honra: Membro titular da Sociedade brasileira de Folk-Lore, 1954; Oficial da Ordem do Infante Dom Henrique, pelo governo português, 1962; Medalha Gonçalves Dias, pela

²⁴⁶ Óscar Ribas não se limitou a beber somente das literaturas lusófonas. Suas viagens o permitiram conhecer outras realidades artísticas na área da escrita, assim como aconteceu na sua ida às antigas República Democrática Alemã e União Soviética. Cf. Michel Laban, *op. cit.*, p. 21-24.

²⁴⁷ Escritor angolano que teve influência na construção da sua visão literária, principalmente no que toca a romances. Idem, *ibidem*, p. 43.

²⁴⁸ Cf. Pires Laranjeira, *in* entrevista ao *Jornal de Angola* na UEA. Disponível em <http://www.ueangola.com/noticias/item/440-pires-laranjeiradefende-distribui%C3%A7%C3%A3o-do-legado-do-escritor-em-todo-opa%C3%ADs>. Consultado em 11.01.2018.

Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, 1968; Diploma de Mérito da Secretaria de Estado da Cultura, 1989; Membro do Centro dos Portugueses do Ultramar; Membro do Real Gabinete Português de Leitura; Membro da Sociedade Matogrossense de Folclore; Membro da Associação de Intercâmbio Cultural²⁴⁹.

No contexto literário angolano, sua obra viveu vários momentos, entre eles: o dominado pela poesia, posteriormente, pela narrativa (romances), passando pelas temáticas políticas e a questão da soberania, e, por fim, empenhou-se na afirmação de uma angolanidade, desenvolvendo estudos etnográficos da língua quimbundo. Neste último, procurou uma narrativa que tratasse, fielmente, das falas das regiões e dos grupos de informantes e revelou a sua apetência por uma escrita da oralidade africana. Critério de rigor e inteligência que proporciona ao leitor uma proximidade tal com o narrador que o faz recetor atento, na medida em que se sente participante da história contada. Foi influenciado por vários autores: Manuel Alves de Castro Francina (?-?), Saturnino de Sousa e Oliveira (1803-1848), Héli Chatelain (1859-1908), Assis Júnior (1887-1960)²⁵⁰, Giovanni Antonio Cavazzi da Montecuccolo (1621-1678), Karl Marx (1818-1883), Érico Veríssimo (1905-1975), Jorge Amado (1912-2001)²⁵¹.

O autor teve os seus trabalhos publicados no estrangeiro, em diferentes países. O seu conto “A praga” faz parte da antologia de contos e poemas africanos *Christerscheint Am Kongo*, editada na Suíça, em tradução do Dr. Peter Sylulzer; e da antologia *Tam Tam*, editado também na Suíça, em língua alemã; um excerto do conto “A medalha” foi integrado na *Selection of African Prose, 2. Writen Prose*, editada pela UNESCO, da autoria do Prof. W.H. Whiteley; a obra *Flores e espinhos* fez parte do ensaio *Usos e Costumes Angolanos*, editado pelo Centro de Estudos Afro-Orientais da Universidade da Bahia (Salvador, Brasil)²⁵².

3.2.2. Óscar Ribas e a oratura

Óscar Ribas começou a dedicar-se às pesquisas sobre a oratura muito cedo, investigando a filosofia, filologia e as religiões tradicionais dos povos de Angola. Coletou contos, canções, provérbios, adivinhas, rituais religiosos, poesias e estórias. Pesquisas que o tornaram em intelectual conceituado, contribuindo para a preservação das tradições orais inscritas na memória do seu povo e para a configuração do perfil identitário de Angola.

As suas recolhas valeram-lhe méritos nacionais e internacionais, como a Medalha Gonçalves Dias, conferida pela Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, em 1968, bem como elogios vindos de estudiosos brasileiros²⁵³, autenticando que nos seus escritos

²⁴⁹ As últimas quatro nomeações são citadas por De Pablo Cid, em *Jornal do Comércio* (Manaus, Amazônia, Brasil), em 23.01.1977. Cf. Óscar Ribas, *op. cit.*, p. 14.

²⁵⁰ Cf. Carlos Ervedosa, *op. cit.*

²⁵¹ Cf. Michel Laban, *op. cit.*

²⁵² Cf. Óscar Ribas, *op. cit.*, s/p.

²⁵³ O Brasil foi palco de muitos intercâmbios entre Ribas e os intelectuais brasileiros. Em consequência disto, sua literatura foi influenciada por alguns escritores brasileiros, entre eles, Jorge Amado (1912-2001)

[...] tudo é encantamento. Tem a verdade dos factos, a beleza da narração e o esplendor da linguagem. Encantando com o desenrolar dos acontecimentos fiquei ontem e hoje me deleitando com a dulcificação da linguagem escorreita escrita pela sua pena de gigante do pensamento. A sua abnegação e sua crença tem sido o lenitivo que afaga muitas almas aflitas, porque sua palavra é como luz, que ilumina e orienta. O meu prezado amigo apesar de não ver com os olhos do corpo, vê esplendorosamente com os olhos da alma.²⁵⁴

O seu trabalho de recolha é considerado sequência dos iniciados por Saturnino de Sousa e Oliveira e Manuel Alves de Castro Francina, autores da obra *Elementos Grammaticaes da Língua Nbandu*, datado de 1864, com vinte provérbios em *Kimbundu*; por J. D. Cordeiro da Mata, autor do *Ensaio de Dicionário Kimbundu-português*, publicado em 1893; e pelo suíço Héli Chatelain, autor da obra *Folk-tales of Angola*, com cinquenta contos populares de Angola, publicada no ano de 1894.

Carlos Everdosa diz que, embora sem a preparação necessária, seguiu a Chatelain, efetuando recolhas orais. Portanto, atesta que Ribas é um etnógrafo que soube, com mestria, conservar, nos seus trabalhos, os últimos testemunhos das comunidades das áreas de Luanda e a ela estreitamente ligadas em redor.

Senhor duma já vasta bibliografia, a ele se deve a recolha mais valiosa da literatura oral africana da região de Luanda, que, graças ao seu esforço, fica registada para a posteridade, salvando-se assim duma perda iminente, já que, com os novos tempos e os novos hábitos, vão desaparecendo rapidamente com as gentes antigas os últimos testemunhos da cultura original.²⁵⁵

Óscar Ribas sentiu o desejo de estudar os costumes de Angola²⁵⁶, o que, conseqüentemente, originou a sua preocupação em pesquisar sobre a oratura. Sua obra *Misoso*, os três volumes, comporta conhecimentos recolhidos nas comunidades *ambundu*, os testemunhos da cultura original relatados pelas “gentes antigas”.

3.2.3. *Misoso I*

Misoso é uma obra que apresenta vários estudos sobre a oratura angolana, disposta em três volumes, entre os quais o primeiro, objeto de estudo neste trabalho, onde serão retirados os contos para a análise, constituindo, deste modo, para nós, maior relevância, e outros dois:

e Érico Veríssimo (1905-1975); e foram atribuídos a ele diversos títulos nesta terra. Cf. Michel Laban, *op. cit.*, p. 28.

²⁵⁴ Elogio feito pelo intelectual e seu amigo General Miguel Santos, a partir do Rio de Janeiro, em 04.08.1976. Cf. Óscar Ribas, *op. cit.*, p. 11.

²⁵⁵ Cf. Carlos Ervedosa, *op. cit.*, p. 11.

²⁵⁶ Cf. Michel Laban, *op. cit.*, p. 13.

o *segundo volume* que apresenta a psicologia dos nomes próprios, atribuídos pela comunidade *ambundu*, tendo em conta as circunstâncias que envolvem o nascimento da criança. Eles obedecem a uma ordem de abordagem, que é a de categorias de nomes - *Nomes de guias tutelares e de gémeos; Nomes de existência duvidosa; Nomes de calundus; Nomes de deduções; Nomes de piadas; Nomes de inclinação; Nomes portugueses*. Contém também receitas de culinária e bebidas; desdéns; passatempos infantis; vozes de animais; e epistolário. E o *terceiro volume* que apresenta canções, representações poéticas do negro angolano que canta o que vive, sua experiência da vida comunitária; adivinhas, passatempo noturnos para espevitatar a memória e aguçar a inteligência, apesar do seu cunho lúdico; súplicas e exorcismos, orações em pranto, pedindo amparo divino, exteriorizadas por fórmulas. As súplicas andam lado a lado com os exorcismos, que correspondem às orações e cerimónias religiosas com que se esconjura o demónio, os espíritos maus; instantâneos da vida negra, mostra o ambiente que ele vive diariamente em episódios; e prantos por morte.

O autor, Óscar Ribas, atribuiu este título por significar, em quimbundo, “histórias”; histórias de um povo, essencialmente oral, que se encontravam “dispersas” por alguns pontos do território nacional, de modo mais incisivo na região de Luanda. Para além delas, o autor também nos apresenta outras matérias que fizeram parte da sua recolha. Os volumes foram lançados em 1961, 1962 e 1964, respetivamente.

A obra *Misoso I* apresenta vinte e seis contos, organizados por títulos; quinhentos provérbios, apresentados numa ordem numérica; bem como o elucidário de alguns termos quimbundo, organizados por ordem alfabética.

Apresenta os seguintes contos: *Kimalauezu, A onça, o veado e o macaco, A sereia, A sexa e o bambi, A pessoa não tem coração, O cofre, O macaco e o veado, O monstro, Catarina atrevida, A lagoa de avô leão, A serpente, A adivinha, O coelho e o macaco, As gémeas, A vingança do cão, O peixe que falava, Os dois maçadores, A pasta, A onça e o coelho, Os reis dos bichos, O coelho e o macaco, Hebo, Samba, O caçador, Os dois irmãos e o monstro, A sexa e o leão*.

Os contos apresentados contêm diferentes facetas, desde o recurso às fábulas, seres metamorfoseados, como os *diquixi*, até mesmo à representação de histórias vivenciadas pelos angolanos na era colonial, relatadas no conto “Kimalauezu”.

Esse volume de *Misoso* apresenta muitos provérbios, a que chamamos também de ditos, adágios, rifões e outros a eles relacionados. Eles expressam a sabedoria popular, a história e a cultura do povo *ambundu*, escritos com recurso a muitas metáforas e alegorias. Sua recolha levou cerca de oito anos.

O acervo de provérbios feito pelo autor objetiva preservar uma grande parcela dos saberes ancestrais passados de geração em geração, principalmente pelas mulheres idosas das aldeias. Sua preocupação era salvaguardar a cultura local que, como foi visionado por ele, iria

desaparecer com as mudanças de costumes e os novos hábitos trazidos pela imposição do avanço social²⁵⁷.

3.3. Compreensão dos contos: análise intercultural

Os contos tradicionais orais angolanos, tal como os de outros países, possuem marcas próprias das culturas desse povo, constituindo um canal importante para o diálogo intercultural em sala de aula. Portanto, para a compreensão dos quatro contos escolhidos a se apresentar, far-se-á a análise intercultural dos mesmos, baseada no modelo de Morgado e Pires com subsídios buscados no modelo de análise dos contos de Traça. Esta proposta de análise pode vir a contribuir e auxiliar os professores de Português do 2º Ciclo do Ensino Secundário, em Angola, nas práticas da didática da literatura, ou seja, na aplicação de novas metodologias de análise textual, proporcionando a “desocultação de mundos” escondidos nos textos aos alunos por meio da mediação leitora. Mello afirma que só é possível a compreensão e interpretação da obra literária, se o mediador estiver ciente das questões consideradas relevantes nas operações de leitura dos alunos, a saber²⁵⁸:

- a) a representação dos contextos histórico-literários;
- b) a relação entre literatura e história;
- c) a relação entre literatura e outras práticas artísticas;
- d) a configuração dos sistemas literários;
- e) a configuração dos conceitos de modo e género literário;
- f) a retenção e operacionalização de componentes estruturais das obras e dos textos analisados (integração de categorias literárias e componentes das obras em estratégias de leitura);
- g) a articulação entre texto e obra;
- h) a apreensão de componentes temáticas, ideológicas, simbólicas e míticas; [...]

Por outra, traz-se uma análise literária capaz de levar os alunos a redescobrirem as suas culturas, o modo como a apresentam aos outros a ponto de serem valorizadas; ao mesmo tempo, darem importância às culturas dos outros, visto que Angola é uma sociedade multicultural, promovendo-se, assim, o diálogo multicultural, isto é, a interculturalidade nas escolas. Portanto, mais facilmente os alunos interagirão com outras realidades ou identidades encontradas no seu meio envolvente ou em textos, como o grupo de pertença de cada um, a diferença social, de género e etária, os valores de justiça, igualdade, honestidade, etc.; tudo o que promove o seu bem-estar em relação ao outro ou do outro em relação a si.

²⁵⁷ Cf. Óscar Ribas, *op. cit.*, p. 131-132.

²⁵⁸ Cf. Cristina Mello, *O ensino da literatura e a problemática dos géneros literários*, Coimbra, Livraria Almedina, 1998, p. 224-225.

Tendo em conta a inclusão cultural nas práticas de leitura, adotou-se o modelo de análise intercultural de Morgado e Pires por ser um modelo de leitura e análise crítica da literatura numa perspetiva de inclusão cultural, em que se enriquecem os domínios afetivos, cognitivos, linguísticos e culturais dos leitores, a partir da exploração de diferentes temas interculturais daqueles que o leitor tem como experiência social, com o objetivo de formar bons leitores, críticos ao ler e ao debruçarem-se sobre o que leem, sem descorar da motivação permanente dos alunos ao gosto pela leitura. Portanto, nesse modelo,

[...] dá-se ênfase ao modo de ler e a práticas de leitura capazes de motivar os jovens leitores para o reconhecimento de outros iguais a si ou diferentes de si [relacionando a leitura com a experiência social de cada um], para a interação positiva com os outros, de estimular a curiosidade, de alargar os seus horizontes de expectativas, de comunicar de forma crítica percepções diversas do mundo, de fomentar a autonomia na interdependência, a paz, a tolerância do diferente e a convivência com o diferente.²⁵⁹

Logo, a análise dos contos comportará os aspetos que se seguem²⁶⁰, numa perspetiva singular de representação textual que abarca personagens, situações e temáticas diferenciadas, com o objetivo de oferecer aos alunos várias realidades narrativas:

1. Características do protagonista (físicas, psicológicas, socioculturais);
2. Características dos espaços físicos e socioculturais;
3. Relação com a diversidade.

Achou-se por bem incluir subsídios do modelo de traça, visto que a autora, tal como no nosso caso, trata da aplicação dos contos tradicionais em sala de aula numa perspetiva “primária”, isto é, à semelhança da performance original ou natural do modo de contar e abordar a história, com o objetivo de melhor desenvolver as competências literárias, a compreensão e a expressão oral e escrita dos alunos, porquanto

Escutar e repetir, compreender e fixar, constituem os primeiros passos do processo de transmissão e memória, graduam o processo de iniciação à literatura oral [oratura]. Contar põe em acção a memória, desenvolvendo a capacidade de memorização e compreensão do que se ouve, a lógica do pensamento e a afectividade da criança [ou outros ouvintes]. Recriar implica a noção de abertura do texto para dar lugar à interpretação do novo transmissor, reelaboração, nova combinação dos elementos dados [ações, personagens, tempo, espaço].²⁶¹

²⁵⁹ Cf. Margarida Morgado e Maria Pires, *op. cit.*, p. 125.

²⁶⁰ *Idem, ibidem*, p. 126.

²⁶¹ Cf. Maria Emília Traça, *op. cit.*, p. 141.

Com efeito, o presente modelo de análise poderá ser um meio motivacional e inovador no que diz respeito à aplicação da didática dos contos, e da didática da literatura em geral, na realidade escolar angolana. Deste modo, pela colaboração permanente com o professor, os alunos estarão abalizados do conteúdo do conto pelo ouvir, facto que os conduzirá a uma maior intertextualidade e às relações: realidade textual/realidade sociocultural e suas realidades socioculturais/realidade sociocultural do outro; despertando em si o bom diálogo intercultural, bem como competências comunicativa e literária que lhes permitirá analisar o texto de modo eficaz e tornar-se leitores críticos, não só dos textos, mas também dos factos do mundo.

Traça adverte que para se fazer uma análise competente dos contos (tradicionais orais secundários), o professor deverá ter procedido a uma investigação prévia que contemple aspetos mais teóricos: *a)* análise dos contos; *b)* classificação dos contos; *c)* determinação da categoria, dos motivos, das sequências da narrativa; *d)* observação do nível expressivo-verbal que se podem incorporar no texto (as fórmulas dialogadas, as repetições, as fórmulas iniciais e finais); *e)* comparação das diversas versões recolhidas, anotando as modificações; *f)* estudo dos contos maravilhosos segundo a morfologia de Vladimir Propp, estabelecendo as sequências da intriga e as funções das personagens; *g)* comparação das versões populares com as adaptações literárias; *h)* análise da recriação do conto tradicional na literatura infantil atual, dos motivos, estruturas e conteúdos recriados ou dados com diferentes valores; *i)* proposta de execução de análises de conteúdo, o que dará por certo margem a amplos debates sobre o que nos dizem os contos. E aspetos de ordem prática: *a)* reunir o repertório base e o repertório pessoal num “Livro do Contador”, caderno-livro que cada um leva consigo, com as suas notas pessoais, os seus contos, os seus desenhos, os seus apontamentos sobre as reações e emoções dos ouvintes; *b)* ler várias vezes o conto (ou ouvi-lo, o que se torna possível se se recorrer à gravação de alguma antologia); *c)* ordenar mentalmente a progressão do conto: escrever uma espécie de guia; *d)* visualizar as personagens, atribuindo-lhes uma imagem, uma característica distinta (se a raposa é matreira, a formiga é rabiga, a velha desamparada...); *e)* memorizar fórmulas verbais; *f)* fazer resultar os momentos sonoros; *g)* sonorizar o conto, dar sonoridade às onomatopeias, articular e modular as palavras mais sonoras ou rimadas; *h)* dar expressividade à voz, diferenciando o narrador de cada uma das personagens, tendo em conta a entoação e o timbre; *i)* escolher os “nossos” contos, os que nos impliquem mais emocionalmente e esteticamente, pois isso se traduzirá no modo de contar e no que transmitimos; *j)* dizer o conto em voz alta, várias vezes, a utilização do gravador ajuda a encontrar uma dicção mais clara, a valorizar a entoação e o ritmo e a testar o grau de assimilação atingido; *k)* ter em conta as idades e o número dos ouvintes²⁶²; *l)* distribuir o espaço da sala de aula, da biblioteca, do clube de leitura; organizar o lugar dos ouvintes em semicírculo, escolher bem a posição de modo a abarcar com o olhar todo o grupo; *m)* visualizar o conto antes de começar; *n)* não esquecer as

²⁶² Traça, na sua obra *O fio da memória. Do conto popular ao conto para crianças*, fala sobre a separação das idades na utilização pedagógica dos contos, visto ter atividades específicas para alunos mais novos e para os alunos mais crescidos (jovens). Idem, *ibidem*, p. 143-157.

fórmulas iniciais e finais, nem as dos diálogos nos casos em que elas existirem; o) estabelecer um clima descontraído; p) esperar que se faça silêncio depois da apresentação do que se vai fazer; olhar todos e cada um dos ouvintes, criando um pacto não-verbal de comunicação e atenção; q) fazer participar os ouvintes com sons onomatopaicos, deixando pausas, convidando-os a participar; r) ajudar com pausas e repetições a memorização do conto; s) ter a flexibilidade suficiente para colmatar qualquer falha de memória, o que só se torna possível com a segurança dada por uma boa assimilação da história que torna possível uma espécie de “coautoria”; t) perceber o ritmo emocional, a ressonância das palavras nos ouvintes; u) receber os comentários dos ouvintes, que podem conter pistas importantes para a compreensão do conto e da sensibilidade do ouvinte.²⁶³

3.3.1. Apresentação dos contos

No intuito de ir ao encontro do estudo intercultural da obra, teve-se por preferência a análise de quatro contos: “Kimalaezu”, “A sereia”, “A pessoa não tem coração” e “As gémeas”. Os contos escolhidos retratam diferentes temas, tais como: a valorização dos antropónimos angolanos como parte identitária dos sujeitos; a alusão à conquista da sabedoria de forma a saber resolver-se os conflitos que se venham a erguer no seio de alguma comunidade; o valor da palavra como contrato informal entre pessoas; as consequências da mentira, da inveja e do ódio; a procura do senso de justiça; a luta entre o bem o mal e as suas implicações nas vidas de quem os pratica e sofre tal ação; a questão da generosidade e do egoísmo; as diferenças entre os géneros; a lealdade e a traição; desobediência dos filhos em relação aos pais, etc.

Existe um repertório temático vasto nos contos que nos propomos analisar, facilitando, portanto, as múltiplas leituras no contexto de sala de aula, no 2º Ciclo do Ensino Secundário, correspondendo às 10ª, 11ª e 12ª classes. Entendemos, de igual modo, ideal a escolha dos contos que se fez pela adequação dos conteúdos dos mesmos às idades correspondentes ao ciclo proposto, bem como à aplicação destes na vida em sociedade dos sujeitos.

3.3.2. Subsídios para a sua análise

3.3.2.1. Conto n.º 1

Título do conto: “Kimalaezu”

Classificação: grupo principal: contos de fadas propriamente ditos; grupo secundário: contos de fadas novelísticos.

Narradora: Serafina António, Ndasala

²⁶³ Idem, *ibidem*, p. 127-129.

Idade: Antiga nonagenária de Cacuaco

Classe: 12^a

Breve sinopse: o conto descreve o pequeno sobado dos Estéreis, chefiado pelo soba Kimalaezu, pai do protagonista da história, onde não havia crianças nem mulheres grávidas. Certo dia, um estrangeiro ambaquista que fabricava esteiras naquelas terras questionou a um natural sobre o fenómeno incomum, pelo que foi encaminhado até o soba, pensando este que o esteireiro era quimbanda, para a negação imediata do inquirido. Todavia, na sua terra, Ambaca, havia uma velha quimbanda que curava a esterilidade. Dias depois, o soba envia quatro emissários a Ambaca, a fim de obterem o medicamento para que a sua esposa gerasse filhos, mas, num ato enganoso ao régulo, eles decidiram entregar apenas uma das cinco cabacinhas com o medicamento; ficando cada um com uma em sua posse para as suas esposas. Ao fim do tempo de gestação, as cinco senhoras deram à luz rapazes muito lindos, sobretudo o filho do soba, que, mais tarde, por adivinhação, as mães souberam que eram irmãos espirituais por saírem da mesma sereia. Assim, a todos eles foi atribuído o nome de Lau²⁶⁴, apenas distinguido pelo sobrenome dos pais.

Lau ia²⁶⁵ Kimalaezu ou Lau filho de Kimalaezu era de uma beleza invejável e apaixonante, porém, causadora de grandes constrangimentos: ameaças de guerra ao sobado, por seu pai se recusar a ceder, em primeira instância, o filho aos cuidados do governador de Angola, que o criou à moda portuguesa, em Luanda; as paixões da madrasta, a senhora “Agitação de folha de palmeiras”, por si, que o levou a ser acusado de esfaquear a madrasta, visto que não correspondeu aos seus intentos. Grande celeuma passou-se no tribunal tradicional do sobado, até que, enfim, os sobas vizinhos e os macotas²⁶⁶ sentenciaram a madrasta à pena de morte, porquanto o protagonista guardara consigo provas incriminatórias e pela advocação em parábolas dos quatro irmãos espirituais.

1. Características do protagonista (físicas, psicológicas, socioculturais)

Lau ia Kimalaezu, desde a primeira menção, é caracterizado como um rapaz belo, que despertava paixão às mulheres e fascinação aos homens, num grau de beleza superior em relação aos quatro irmãos espirituais. Lau e os outros irmãos do mesmo nome – diferenciados

²⁶⁴ Segundo Óscar Ribas, Lau ter-se-á originado de *kilau*, incesto em quimbundo, “em virtude da apropriação indevida do produto sexual, o que, pela promiscuidade, representaria um ato indecoroso cometido contra a mulher do soba”. Óscar Ribas, *op. cit.*, n.r. 1, p. 31.

²⁶⁵ Partícula conetiva que une ao nome o seu complemento, estabelecendo uma relação de parentesco, pertença; equivalente à preposição *de*, em português, num caso similar, ou ao substantivo *filho* usado na posição final de um antropónimo: Lau *ia* Kimalaezu (Idem, *ibidem*) = Lau *filho de* Kimalaezu (Idem, *ibidem*, p.34).

²⁶⁶ Do quimbundo *macota* (sing. *dikota*), mais velhos. Conselheiros de soba. Indivíduos de responsabilidade (pela idade, saber ou riqueza). Mesmo não fazendo parte do conselho governativo, são os *macota*, dada a autoridade da sua palavra, bastante considerados pelo agregado social. Daí, solicitada a sua comparência para julgamento de litígios, quando o assunto não exige a intervenção do soba (ou até mesmo com a presença do soba). Eles representariam, num tribunal convencional, os juizes dos tribunais de 2.^a instância. Idem, *ibidem*, p. 220.

apenas pelos sobrenomes dos pais, porquanto haviam saído da mesma sereia, em função de um tratamento tradicional contra a esterilidade feito por uma velha curandeira – não podiam viver distantes uns dos outros até atingirem a fase adulta, segundo o curandeiro da aldeia, sob pena de se definharem de tanto chorarem.

A fama da beleza de Lau filho de Kimalauezu foi a causadora de todas as complicações da narrativa após o seu nascimento, pelo que faz a trama dividir-se em dois momentos de grande relevo: (i) a sua partida para Luanda em função do envio das missivas do governador de Angola ao seu pai, o soba Kimalauezu, pedindo para o conhecer e, depois, para o educar à sua moda, com ameaças de invasão e guerra contra a aldeia do soba; (ii) o seu regresso à aldeia em função do envio das cartas do pai, coagido pela madrasta – a senhora “Agitação de folhas de palmeira”, que nutria paixões não correspondidas pelo enteado, já declaradas a si em cartas.

A volta de Lau à terra natal trouxe-lhe grandes embaraços com o pai e com o tribunal tradicional da aldeia pelas falsas acusações da madrasta contra si por se negar a corresponder às suas paixões: de a ter ferido o corpo com golpes de faca, saindo inocentado.

Lau apresenta diferentes momentos psicológicos e socioculturais na história: (i) afetuoso; (ii) triste e abalado aquando da morte da mãe, a senhora Ngombe; (iii) pacífico e altruísta, ao preferir viver longe do pai e da sua gente para proteger a aldeia de uma guerra; (iv) talentoso e detentor de magia, esculpindo uma estátua especial de madeira “E com o poder de sua magia, deu à escultura todos os traços do seu modo de ser: como falava, como se ria, como comia, tudo, enfim, que exteriorizava. Mas o ídolo ficaria num quarto privativo [com o pai]”²⁶⁷; (v) reto e fiel, ao não corresponder às paixões da madrasta; (vi) educado, consentindo o seu regresso à aldeia contra a própria vontade²⁶⁸; (vii) conservador e respeitador da cultura do seu povo, “Apesar da educação europeia, ainda respeitava certas normas de sua terra”²⁶⁹; (viii) sábio e acutelado, pois soube usar, no momento oportuno, provas que comprometiam a madrasta, exibindo “[...] as missivas, que lê, bem como as vísceras [dos animais mortos pela mulher do pai, enquanto este esteve na guerra]”²⁷⁰.

2. Características dos espaços físicos e socioculturais

A história faz referência a três espaços físicos, sendo a aldeia dos Estéreis, regulada pelo soba Kimalauezu, o espaço principal. No sobado dos Estéreis, as mulheres eram estéreis, incluindo a mulher do soba, facto que trouxe curiosidade a um estrangeiro ambaquista, um homem que fabricava esteiras nesse sobado para vender em Luanda, a fim de ter dinheiro para pagar uma indemnização por crime de adultério em Ambaca²⁷¹. Apercebendo-se o soba da curiosidade do estrangeiro, mandou-o chamar com a desconfiança de que fosse quimbanda,

²⁶⁷ Cf. Óscar Ribas, *op. cit.*, p. 31.

²⁶⁸ Idem, *ibidem*, p. 32.

²⁶⁹ Idem, *ibidem*, p. 33.

²⁷⁰ Idem, *ibidem*, p. 43.

²⁷¹ Idem, *ibidem*, p. 29.

mas, para o seu espanto, ele não o era; porém, para a satisfação do régulo, o esteireiro conhecia uma velha curandeira na sua terra que curava esterilidade. Com um novo elemento na intriga – a esperança da mulher do soba ter filhos –, quatro ministros do régulo são enviados a Ambaca para obterem o medicamento. O terceiro espaço é Luanda, ocidentalizado, onde vivia o governador-geral, o homem mais importante nas terras de Angola.

Nota-se, com efeito, espaços totalmente diferentes, física e socioculturalmente, todavia, espaços que se complementam. Num primeiro plano, vê-se um sobado próspero (procurado até por estrangeiros), com uma organização tradicional bem firmada, detentora, inclusive, de tribunal, e em alerta, onde qualquer informação estranha chegava aos ouvidos do régulo; mas sem esperança de descendência, visto que as mulheres eram todas estéreis. Num segundo plano, aparece a esperança que o sobado dos Estéreis procurava por meio do estrangeiro ambaquista – a cura que traria novas vidas à aldeia –, encontrada junto de uma quimbanda de Ambaca, terra com vida, saúde, poderes mágicos, mas sem prosperidade. Por último, Luanda, que representava poder supremo em relação aos outros dois espaços, conhecimento civilizado e ocidentalizado, poder bélico, espaço temível e de incremento intelectual.

3. Relação com a diversidade

O texto retrata a vida em comunidade no sobado dos Estéreis, uma terra fictícia, com influências culturais de duas terras reais e historicamente importantes na era colonial em Angola: Ambaca²⁷² e Luanda²⁷³ (atual capital do país). A narrativa encerra diversos temas que permitem a leitura intercultural do texto. Desse modo, evidenciam-se: (i) o adultério e o modo como as comunidades tradicionais pré-coloniais ou com baixo índice de colonização resolviam este acontecimento – “[...] o adúltero paga[va] uma indemnização ao atraído, continuando a mulher, ordinariamente, em poder do marido [ou vice-versa]”²⁷⁴ –; (ii) o uso de poderes

²⁷² Ambaca é uma região ao norte do rio Kwanza e que compreendia o Cazengo, Lucala e Golungo Alto. Terra de comerciantes, alfaiates e mestres na arte de ler e escrever, que desempenhou um papel importante nas relações entre a costa e o interior de Angola na era colonial. Seguir a história de Ambaca é seguir a dinâmica do espaço colonial na sua progressão e retração e as relações complexas desse poder com os poderes africanos. Cf. Ana Tavares, *História e memória: estudo sobre as sociedades Lunda e Cokwe de Angola*, tese apresentada à Universidade Nova de Lisboa para a obtenção do grau de Doutor em Antropologia, 2009, n.r. 85, p. 37.

²⁷³ A palavra Luanda ou *Luwanda* significa “tributo” na língua quimbundo, pois deriva da palavra *axilwanda*, referente ao grupo com o mesmo nome, pertencente à região *ambundu*, é a capital e a menor província de Angola (2.417 km²) e uma das províncias mais históricas, pelo que foi onde se extraíam *zimbo*s (moeda) no reinado do rei do Congo, mas também porque o seu porto foi um dos mais usados no embarque de escravos e de produtos explorados em solo angolano no tempo colonial. Fundada há mais de quatro séculos, a 25 de janeiro de 1576, sob o nome de São Paulo da Assunção de Loanda, quando o português Paulo Dias de Novais se estabeleceu na ilha frente à baía de Luanda, habilitado com a carta donatária de 19 de Setembro de 1571, de El-Rei D. Sebastião, que o instituiu como primeiro Governador e conquistador do reino de Angola, acompanhado por homens de armas, padres, mercadores e servidores, estabelecendo o primeiro núcleo de portugueses, disposto a efetuar a conquista temporal e espiritual da terra, o que mais tarde favoreceu a forte assimilação dos povos autóctones da cidade. Nos últimos anos, Luanda tem vindo a registar números elevadíssimos de habitantes, chegando a mais de oito milhões de habitantes. Cf. Gilson José, “A gíria dos jovens luandenses”, artigo apresentado à cadeira de Variação Linguística do Português no Mundo Lusófono na UBI, 2017, p. 3-4.

²⁷⁴ Cf. Óscar Ribas, *op. cit.*, n.r. 1, p. 29.

mágicos por quimbandas ou curandeiros no tratamento de males e na gestação de estéreis, que permitiram à esposa do soba Kimalauezu e mais quatro mulheres ficarem grávidas, surgindo dessa magia o protagonista, Lau ia Kimalauezu; (iii) a valorização da flora angolana, detentora de vários poderes medicinais²⁷⁵; (iv) a inveja e a astúcia por meio dos quatro mensageiros do soba, que decidiram ficar com parte do medicamento para as suas esposas, mentira descoberta em adivinhação pelo curandeiro da aldeia; (v) a justiça e a morte, referida na história em duas situações: com o desaparecimento físico da senhora Ngombe, mãe de Lau ia Kimalauezu, provavelmente de doença²⁷⁶, e com a sentença de morte da senhora “Agitação de folhas de palmeira”, madrasta de Lau, pela falsa acusação, difamação e desejo de traição ao soba²⁷⁷. O texto autentica a famosa frase popular de que “a justiça tarda, mas não falha”; (vi) o tema do casamento, em que, implicitamente, se chama à atenção acerca da escolha que se faz do cônjuge para evitar arrependimentos futuros²⁷⁸ e os seus efeitos nefastos, como a transformação ou revelação de caráter e o uso da astúcia para se conseguir o pretendido, sem medir esforços – o conto narra a transformação da senhora “Agitação de folha de palmeira”, de mulher obediente, trabalhadeira e amável à mulher melancólica, desleixada e preguiçosa, por conta da sua paixão pelo filho do marido, visto que este era muito bonito²⁷⁹ –; (vii) a irmandade, demonstrada pelos quatro irmãos espirituais de Lau, saindo a seu favor em alegoria, propondo parábolas²⁸⁰; (viii) o caráter e a integridade de Lau, que se negou envolver-se numa teia de paixões com a madrasta, em respeito à sua esposa e ao pai.

Muitos outros temas socioculturais são revelados na história, tal como a valorização dos topónimos (Ambaca, Luanda, Angola) e antropónimos angolanos (Lau, Kimalauezu, Ngombe, Tandala, Mbole, Sengele...) ²⁸¹; a cultura da receção de hóspedes nas aldeias, a cerimónia e o festim preparado com a matança de animais de criação ou caça; a vassalagem de Angola (enquanto colónia) a Portugal (a Metrópole, representada pelo governo-geral de Angola) e a falta de voz e de vontade própria dos angolanos na era colonial²⁸²; a tipoia como um dos

²⁷⁵ Idem, *ibidem*, p. 30. Até os dias de hoje, apesar do avanço da medicina, é muito comum, nas aldeias angolanas, os habitantes medicarem-se com remédios naturais, ervanários, seja para qual for a doença, pois há um curandeiro na família ou aldeia que responde por isso.

²⁷⁶ Não se refere a causa da morte da senhora Ngombe no conto. Idem, *ibidem*, p. 31.

²⁷⁷ Idem, *ibidem*, p. 43.

²⁷⁸ Idem, *ibidem*, p. 31.

²⁷⁹ Idem, *ibidem*, p. 32.

²⁸⁰ Idem, *ibidem*, p. 41.

²⁸¹ Muitos dos nomes citados aparecem na obra *Misoso*, volume II, secção “psicologia dos nomes”, em que Óscar Ribas explica as circunstâncias de nomeação entre os *ambundu*, porquanto “cada nome traz em sua psicologia uma significação que fará sempre reflectir nas circunstâncias da sua atribuição e eternizar os hábitos, os costumes, os provérbios, os mistérios, as crenças de determinada sociedade, constituindo, assim, parte da cultura e identidade de um povo. Deste modo, é indubitável autenticar o contributo substancial dos antropónimos angolanos na valorização e preservação da identidade cultural dos grupos etnolinguísticos de Angola”. Cf. Gilson José, 2015, *op. cit.*, p. 65.

²⁸² “A expansão portuguesa em África, que vai desde a conquista de Ceuta, em 1415, até o reconhecimento das independências dos estados colonizados, após a Revolução dos Cravos, a 25 de abril de 1974, fez com que houvesse uma sobreposição às ricas e diversificadas culturas dos povos africanos das regiões ocupadas, com o intuito de apagamento da sua civilização existente outrora pelo europeu, mediante a destruidora ação colonial. Com a escravidão e depois com os contratos, os verdadeiros donos das terras estiveram

principais meios de transporte dos régulos de uma comunidade (reis, príncipes, sobas e filhos) na era colonial; a educação, hábitos e costumes tradicionais angolanos não (ou pouco) ocidentalizados (das aldeias) e os fortemente influenciados pelo ocidente (das cidades, Luanda)²⁸³. O texto encerra também a miscelânea de géneros da tradição oral: o conto, a dança e a parábola; e uma riqueza linguística acrescida no tocante às interjeições da língua quimbundo.

Tendo em conta todos os itens referidos, o conto “Kimalaezu” apresenta aos seus ouvintes/leitores uma relação com a diversidade cultural angolana, *ambundu* em particular, de grande relevo.

3.3.2.2. Conto n.º 2

Título do conto: “A sereia”

Classificação: grupo principal: contos de fadas propriamente ditos; grupo secundário: contos de fadas ou do maravilhoso

Narradora: Rita Manuel

Idade: Antiga sexagenária de Luanda

Classes: 10^a e 11^a

Breve sinopse: nesta história, narra-se a aventura de três irmãs que viajaram para uma aldeia distante para terem seus lindos corpos enfeitados com *jimbumbas*²⁸⁴. A beleza da caçula (*cassule*²⁸⁵), a mais nova, destacava-se entre todas, motivo pelo qual enchia de inveja as suas

subordinados à agressão, ao terror, à imposição da cultura, da religião e dos valores do colono português.” Apesar das leis que foram sendo instituídas ao longo do período de colonização, mesmo após a abolição da escravatura, em 1878, pelo governo português, como é o caso do “Manifesto da Junta Provisória”, que já em 1820 concedia aos povos colonizados o estatuto de seres humanos e os direitos efetivos de cidadãos portugueses, eles continuavam “sem voz” nas suas terras, pelo facto das constantes violências físicas e psicológicas. Cf. Gilson José, “O desejo utópico no poema *Carta de um contratado*, de António Jacinto”, artigo apresentado à cadeira de Culturas Lusófonas Africanas na UBI, 2017, p. 1 e 3.

²⁸³ “Quanto aos angolanos incorporados no funcionalismo público, deveriam, pois, saber o português como os demais [os portugueses] e ainda ter como condição ser assimilados o que significa que tinham que ter dado provas de terem renunciado às culturas autóctones ou étnicas, quer quanto aos usos e costumes, quer quanto ao uso das línguas nacionais, tidas pelo colonizador como ‘línguas de cão’. Como então se dizia, tinham de ser ‘pretos com alma de branco’.” Apesar dessas exigências do colono, diz ainda Fonseca, “[...] muitos angolanos, embora assimilados e funcionários públicos, não renunciaram completamente às suas culturas originárias [...]”, conforme acontece com o protagonista do conto, Lau ia Kimalaezu. Cf. António Fonseca, *op. cit.*, p. 20.

²⁸⁴ Do quimbundo *jimbumba* (sing. *mbumba*), tatuagens ou enfeites feitos no corpo das mulheres, feitas nas maçãs do rosto, nos braços, no peito, no ventre e nas pernas. Idem, *ibidem*, p. 219.

²⁸⁵ Do quimbundo *kasule* (pronuncia-se |*cassule*|), nome dado à filha ou filho mais novo. Todas as palavras de origem quimbundo encontradas nos contos sofreram alguma alteração na sua escrita, de modo a ganharem as características de escrita do português, como na flexão de número: *jimbumba* (pl.) aportuguesou-se *jimbumbas*, passando a marca de número da posição prefixal (ji-), própria das línguas bantu, para a sufixal (-s); e na metamorfose ou aumento de letras nalgumas palavras: *kamuḱala* aportuguesou-se *camuḱala*, substituindo-se *k* pelo *c*; *ḱilamba* aportuguesou-se *quilamba*, substituindo-se *k* por *q*; *ḱasule* aportuguesou-se *cassule*, pois o autor, Óscar Ribas, procurou aportuguesar a palavra, como forma de manter a pronúncia original, duplicando o *s*. Porém, dicionaristicamente, a palavra aportuguesou-se, na escrita, como caçula/caçulo. Disponível em

duas irmãs mais velhas. Chegando à aldeia almejada, a caçula, a pedido das irmãs e por ter mais liberdade, achega-se a um velho camucala (*kamukala*), monstro de só metade do corpo, que cachimbava filosoficamente à porta da sua casa, para perguntar se lhes podia pôr os enfeites. O velho, sincero nas suas palavras, confirmou que os punha, mas que, mais adiante, havia uma velha, também camucala, que punha melhor. E assim aconteceu, a velha pôs-lhes as jimbumbas nos corpos, mas as da mais nova ficaram ainda melhor e era elogiada por onde elas passavam, o que a entristecia. De tanto ódio, as irmãs mais velhas decidiram jogar a irmã ao rio para que morresse afogada. Passados anos, após os pais chorarem o seu óbito, um lenhador de tacula²⁸⁶ que estava na mata, junto ao rio, ouve um canto numa voz soluçante, a voz da menina, pedindo socorro das garras da sereia metamorfoseada de jacaré²⁸⁷. O homem decide então chamar pela esposa e os dois, pela família, que prontamente retiraram a filha caçula das profundezas do rio. Vieram quimbandas²⁸⁸ e quilambas²⁸⁹ para fazerem um ritual de cura à menina, mas alertaram aos pais que ela não podia acarretar água nem moer no pilão. A caçula, teimosa e inquieta que estava, não obedeceu às ordens dadas, a ponto de a sereia alagar o povoado e arrastar a casa da família com todos eles dentro para o rio. A protagonista, satisfeita com a presença dos pais junto de si, teve filhos com a sereia metamorfoseada de jacaré; e como punição, as duas irmãs mais velhas foram devoradas por dois jacarés.

1. Características do protagonista (físicas, psicológicas, socioculturais)

Logo ao início, são referidas as características físicas da protagonista que estão na base de toda a complicação da narrativa: “O senhor João e a senhora Maria tinham três filhas. Mas a cassule – a mais nova – era a mais bonita”²⁹⁰. Os corpos bonitos das três, sendo o da caçula o mais esbelto, colhiam elogios de outras meninas da sua idade e foram incentivadas a porem enfeites, *jimbumbas*. A menininha era alegre e sempre à vontade ao falar, situação que lhe conferiu a função de porta-voz do grupo, atribuída pelas irmãs mais velhas, e aquiescência dos seus pedidos. Sendo que na aldeia não havia ninguém que podia pôr os enfeites nos seus corpos, as raparigas partiram para outra aldeia longe à procura de uma velha que sabia; chegando lá, como porta-voz que era, a caçula toma a dianteira no diálogo com um velho, monstro de só metade do corpo, designado *camucala*, que cachimbava filosoficamente sentado à porta da sua casa: “ – Vavô – dirige-se a cassule – viemos para nos pôr jimbumbas. Pode pôr-no-las?”²⁹¹. Em

<https://www.priberam.pt/dlpo/ca%3a7ula>. Consultado em 06.04.2018. Portanto, todas as palavras de origem angolana encontradas no texto não necessitariam de um (-s) final, porquanto já se encontram com a marca de plural no seu prefixo; as palavras grafadas com *c* ou *q*, no início ou meio, e dígrafo *ss*, originalmente, são grafadas com *k* e apenas um *s* intervocálico (com a pronúncia de duplo [ss]), respetivamente, pois não existem essas letras ou grupo de letras no alfabeto das línguas bantu.

²⁸⁶ Do quimbundo *takula*, árvore africana bastante elevada, a sua madeira é avermelhada ou esbranquiçada com veios vermelhos, usada na marcenaria e em tinturaria. Idem, *ibidem*, p. 226.

²⁸⁷ Segundo a crença na cultura *ambundu*, a sereia pode apresentar-se sob qualquer aspeto que queira. Idem, *ibidem*, n.r. 1, p. 53.

²⁸⁸ Do quimbundo *kimbanda*, adivinho ou curandeiro, necromante. Idem, *ibidem*.

²⁸⁹ Do quimbundo *kilamba*, intérprete das sereias, sacerdote do culto de tais entidades. Idem, *ibidem*.

²⁹⁰ Cf. Óscar Ribas, *op. cit.*, p. 51.

²⁹¹ Idem, *ibidem*, p. 51.

resposta, o velho consentiu que as sabia pôr, mas que havia uma mulher mais adiante que as punha melhor, decidindo acompanhá-las; todavia, a caçula, antes, tinha que cozinhar para ele, pelo que o velho ficou satisfeito com o cozinhado. Nesta altura, mais uma qualidade da menininha é ovacionada, era boa cozinheira. Repetiu a mesma proeza, a de cozinhar, na casa da velha que as ia enfeitar o corpo, também velha *camucala*.

Ora, após estarem enfeitadas com as *jimbumbas*, a beleza da pequena protagonista era elogiada vezes sem conta por todos que a viam, enchendo-se de inveja os corações das irmãs, contudo, sensata e humildemente, “la desgostosa, [porque] os gabos não cessavam”²⁹². As irmãs foram consumidas pela inveja a tal ponto que a empurraram da ponte do rio a baixo, afundando-se a menininha. Depois do seu luto, para o desalento dos pais, muitos anos se passaram. Certo dia, um lenhador de tacula ouve uma voz soluçante próximo do rio: “Quem está – pó, pó – / ó lenhador de tacula, / quem está a martelar, / ó lenhador de tacula?”²⁹³ Era a voz da caçula jogada há anos no rio, que narra todo o sucedido, revela as saudades que tem dos pais e das irmãs, conferindo-lhes perdão nas suas palavras sinceras de menina inocente, e pede socorro das garras da sereia metamorfoseada de jacaré que a iria comer, caso não se casasse com ele, e implora ao lenhador para fazer chegar o recado à família num canto demorado e sofrido; para o arrepio deste.

Num outro momento, depois de a família ter salvado a menina do rio e se ter feito um ritual quimbanda para quebrar o encanto feito a si pela sereia, a família e a menina foram orientadas de que “ela não podia carretar água nem moer no pilão”²⁹⁴, proteção contra a sereia. Mas a menina, alegre como no início, na ausência de todos, já que não saía de casa, desobedecia aos preceitos, porquanto não se queria sentir inválida e triste. Dois meses mais tarde, por conta da sua desobediência, a aldeia toda foi inundada a ponto da casa da família, com eles dentro, ser arrastada às profundezas do rio pela sereia. Paradoxalmente, a menina continuava alegre, apesar de se ter casado com a sereia metamorfoseada de jacaré e ter tido filhos com ele, pois estava junto dos pais.

2. Características dos espaços físicos e socioculturais

A diferença dos espaços é assinalada, principalmente, pela oposição de dois meios: terrestre (aldeia) e aquático (rio). Por um lado, tem-se as aldeias onde a protagonista vivia com a família e onde as três irmãs se deslocaram para pôr os enfeites, habitadas por gente *camucala* – monstros com apenas metade do corpo, “só com um olho, uma orelha, um braço, uma perna, etc.”²⁹⁵, mas prestativos e honestos no trato para com os seres totalmente humanos. Por outro lado, tem-se o rio, descrito como o *habitat* da sereia. Diferente do mito europeu, em que a sereia é um monstro fabuloso que vive nos mares, metade mulher e metade

²⁹² Idem, *ibidem*, p. 52.

²⁹³ Idem, *ibidem*, p. 53.

²⁹⁴ Idem, *ibidem*, p. 56.

²⁹⁵ Idem, *ibidem*, p. 27.

peixe ou ave, que, pela suavidade do seu canto, atraía os navegantes para os rochedos; na lenda angolana, a sereia é um monstro que se pode metamorfosear em jacaré e noutros animais, até mesmo em ser humano, tanto pode viver no mar quanto no rio. Na narrativa, a sereia metamorfoseada de jacaré arrasta a protagonista e a sua família às profundezas do rio, a fim de se casar com ela e lá viverem todos. A partir dos dois espaços, houve a transição em alternância de um tempo de paz, de alegria e de vida para um tempo de ódio e terror, de tristeza, morte e desalento. Do começo do texto até ao instante em que as três irmãs chegam à casa da velha que lhes pôs as *jimbumbas*, verifica-se um tempo de paz, de alegria e de vida na sanzala e no seio da família. Porém, tudo começa a mudar quando as duas irmãs mais velhas se enchem de ódio pela tão elogiada beleza da caçula e jogam-na ao fundo do rio, *habitat* da sereia. A partir daí, a paz, a alegria e a vida pertencente à aldeia é roubada, ou melhor, é jogada ao rio, adquirindo em troca a tristeza, a morte e o desalento. Entretanto, mesmo depois de a menininha ser resgatada, o medo estava bem presente entre os habitantes da aldeia, em particular, entre os parentes da protagonista, visto que “o povoado já se achava alagado. Gritos partiam de todos os lados. A casa da cassule vai-se enchendo. [...] A casa, agora submersa, era arrastada pelas águas. Estão no verdadeiro leito do rio. A sereia aparece”²⁹⁶. Inevitavelmente, o que a família temia aconteceu, a menina foi levada novamente ao fundo do rio pela sereia, mas, desta vez, com todos eles. O que seria um tempo de terror e de muito sofrimento na intriga, passou a ser um tempo de paz, de alegria e de vida – fora a punição de morte das duas irmãs malvadas (comidas por jacarés), decretada pela sereia –, posto que pai, mãe, filha e, agora, netos estavam juntos e alegres, sem ter que trabalhar (os criados da sereia trabalhavam por eles).

3. Relação com a diversidade

A superioridade de beleza da irmã mais nova é usada no texto para mostrar que, muitas vezes, a relação de amizade entre as pessoas, inclusive entre irmãos, só permanece sadia até ao momento em que um dos companheiros é ovacionado por algo mais do que os outros do grupo, ou atinge um lugar de destaque nalgum meio por conta do seu ser ou trabalho, revelando a inveja, o ódio e, mais no extremo, o espírito de homicídio; tal como aconteceu com as duas irmãs mais velhas em relação à caçula. O texto trata do aspeto da humildade na vida profissional, o reconhecimento das limitações em desempenhar alguma tarefa e a abnegação que uma pessoa deve ter nessas situações, evitando fazer um mau trabalho por não entender ou entender pouco do assunto. Outrossim, a boa receptividade e a predisposição em ajudar o outro sem interesses, qualidades visíveis no *modus vivendi* dos habitantes das aldeias, lugares campestres, são referidas no desenvolvimento do texto. Contudo, traz-se à tona o paradoxo do comportamento entre os seres humanos e os monstros do conto, numa reflexão que leva à conclusão de que os seres humanos, pelas suas vaidades, pelos seus desejos de adquirirem

²⁹⁶ Idem, *ibidem*, p. 56-57.

ilicitamente os bens de outrem, ganhar as coisas sem trabalhar e maquinando o mal, assumem qualidades monstruosas, contrárias as da sua essência, de um ser possuidor de raciocínio, como a inveja, o ódio, o rancor, a vingança, a usurpação, a injustiça, o espírito de assassinato, etc. (comportamento apresentado pelas duas irmãs). Já os dois velhos monstros e, até, a sereia revelam comportamentos “mais humanos” do que elas, demonstrando honestidade, humildade, recetividade, bons conselhos, amabilidade, generosidade, senso de justiça. Em várias literaturas (europeias, americanas e mais antigas, como a judaico-cristã), relatam-se esses males que animalizam o homem e que muito tem que ver com o conto em análise. Por exemplo, a história bíblica de José do Egito retrata o ódio dos irmãos mais velhos de José em consequência do amor distinto do pai a si, facto que os levou a jogarem-no num poço fundo e, depois, venderem-no como escravo, levado ao Egito, onde passou por várias peripécias até se tornar no segundo homem mais influente daquela terra. No entanto, o coração de José manteve-se sem máculas, perdoando-os aquando do seu reencontro com eles, muitos anos mais tarde, e ajudando toda a família durante a seca e a fome que assolava a Terra²⁹⁷. Nota-se nesta história e no conto “A sereia”, como a inveja leva ao ódio e ao cometimento de homicídio ou sofrimento a inocentes. Quase sempre, tudo o que se faz no oculto acaba sempre por se revelar. Esta é uma lição bem patente no texto, pois as duas irmãs mais velhas julgaram que a “morte” da caçula cometida por elas nunca seria descoberta, mas a verdade acabou por surgir pelo relato do velho monstro e pelo próprio canto da vítima. Na tentativa de se salvar, a filha mais nova do senhor João e da senhora Maria oferece-se em casamento ao lenhador como pagamento, caso a livrasse das garras da sereia, numa cantiga angustiante em que descreve dois dos trabalhos dos meninos na sanzala: “buscar fogo” e “buscar água” no rio²⁹⁸; num contraste com aquilo que se conhece dos trabalhos caseiros dos meninos das grandes cidades.

O texto apresenta, ainda, uma riqueza linguística, com formas de tratamento informais (vavô, papá, mamã, manas), interjeições do quimbundo (xê!, exi!, hela!), nomes comuns próprios da cultura angolana (*camucala*, *canzumbi*²⁹⁹, *cassule*, *jimbumbas*, *jimbambas*³⁰⁰, *quinda*³⁰¹, *quimbanda*, *quilambas*, *quijilas*³⁰², *quilumbas*³⁰³, *tacula*); bem como uma ilustração dos produtos agrícolas cultivados em Angola (mandioca, bata-doce, jinguba ou amendoim) e um dos animais de caça encontrados em solo nacional (a toupeira), e a oposição do tempo real (extenso e demorado) em relação ao tempo da história (curto e rápido). Ao longo da narrativa, dá-se o casamento entre subgéneros da oratura: do conto, provérbio e da canção.

²⁹⁷ Cf. Livro de Génesis, capítulos 37-46.

²⁹⁸ Cf. Óscar Ribas, *op. cit.*, p. 53.

²⁹⁹ Do quimbundo *kanzumbi*, fantasma, espírito, alma do outro mundo. Idem, *ibidem*, p. 215.

³⁰⁰ Do quimbundo *jimbamba* (sing. *mbamba*), búzio pequeno, muito empregado em umbanda. Alusão ao poder destrutivo de malefício. Idem, *ibidem*, p. 219.

³⁰¹ Do quimbundo *kinda*, espécie de cesto de palha, com forma de alguidar. Idem, *ibidem*, p. 224.

³⁰² Do quimbundo *kijila*, proibição da prática de certos atos ou iguarias, imposta pela religião, tradição ou lei. Aviso, zanga, contradição, inimizade. Idem, *ibidem*.

³⁰³ Do quimbundo *kilumba*, Jovem, rapariga nova, moça. Idem, *ibidem*.

3.3.2.3. Conto n.º 3

Título do conto: “A pessoa não tem coração”

Classificação: grupo principal: contos de fadas propriamente ditos; grupo secundário: contos de fadas novelísticos

Narradora: Maria António

Idade: Antiga octogenária de Cacuaco

Classe: 10^a

Breve sinopse: “A pessoa não tem coração” é um conto breve que narra a história de um menino, filho do senhor “Conversa sobre conversa”, moradores de uma terra onde não se comia, só se fumava. Certo dia, o pai do menino faz amizade com o senhor “Um dia nos encontraremos, conforme me fizeste, assim te farei”, morador de uma terra que se cultivava e se tinha a arte de preparar alimentos, e convida-o para ir à sua casa. Estando lá hospedado, o visitante admirou-se com o facto de naquela terra não se conhecer comida, apenas se fumava na hora das refeições, razão pela qual explicou ao anfitrião o que era comida, prontificou-se a doar o que cultivava e ensinou-lhe tudo o que sabia sobre esta atividade e a arte de cozinhar; saindo-lhe ingrato, pagando o bem feito a si com a morte. O filho, na obstinação de seguir o pai ao longe, sorrateiramente, viu o ocorrido e decidiu tirar o coração do cadáver, assou-o e guardou entre as coxas. Tempos depois, em exclamação, o rapazito dizia, insistentemente, “Hum! Afinal a pessoa não tem coração!”, para a intriga do pai e consecutiva convocação do tribunal tradicional. Na aldeia, pouco é avançado pelo protagonista, senão a frase “O boi tem coração. O porco tem coração. A cabra tem coração. A galinha tem coração. Tudo o que é carne tem coração. Só a pessoa não tem coração”, para maior suspense dos macotas. O caso é transferido para Luanda, mas sem respostas. Assim, segue para Portugal, onde se resolve o problema, terminando com a execução do pai por ter matado o amigo, em função da prova apresentada pelo próprio filho, o coração da pessoa.

1. Características do protagonista (físicas, psicológicas, socioculturais)

O protagonista do conto vai mudando de comportamento ao longo do texto e, assim, vai-se evidenciando as suas características. “No regresso [à casa], o senhor ‘Conversa sobre conversa’ acompanhou-o [o senhor ‘Um dia nos encontraremos, conforme me fizeste, assim te farei’] até a uma certa distância. Um filho, já rapaz, também os seguiu. Mas o pai correu com ele. O petiz, fingindo voltar, ocultou-se no capim.”³⁰⁴ Aqui, o protagonista é apresentado como um adolescente que, pela curiosidade e teimosia, desobedeceu à ordem do pai. Em função de tal comportamento, no oculto, o rapaz presenciou o pai a matar o amigo, que outrora o havia

³⁰⁴ Idem, *ibidem*, p. 62.

adestrado na arte agrícola e de cozinhar, já que na sua banza³⁰⁵ a comida era desconhecida e só se fumava às refeições. Num ato de coragem e inteligência, ele “sai do capim e aproxima-se do cadáver. Então, tira-lhe o coração, assa-o num fogo que acende. Esconde-o entre as coxas”³⁰⁶, para que, quando fosse interrogado sobre o assunto, eventualmente, tivesse provas. Não compreendendo as razões do ato bárbaro do pai e pela importunação psíquica, o adolescente não parava de pensar no ocorrido e desabafava várias vezes numa exclamação audível: “Hum! Afinal a pessoa não tem coração!”³⁰⁷ Até que o pai, inocente de que o filho sabia do assassinato, procurou entender a exclamação ininterrupta do rapaz, mas sem sucesso: “Falei só...”³⁰⁸, era a resposta do filho sempre que questionado sobre o assunto. Apesar do peso de consciência e de toda pressão do pai em querer saber a razão da exclamação continuada, o rapaz, a única testemunha do crime, manteve-se comedido e sábio em guardar o segredo, pois poderia estar a resguardar o pai, por um lado, pelo crime cometido, decidindo ocultar só para si o que sabia; por outro lado, poderia estar com medo do pai, visto que tinha conhecimento do que o progenitor era capaz. Intrigado e cansado de obter a mesma resposta do filho, “[...] o pai convoca a gente sisuda. Mas o rapaz pouco mais adianta”³⁰⁹, senão a afirmação de que todos os animais tinham “coração”, ou seja, sentimentos, só a pessoa é que não tinha. Este foi o seu discurso nas primeiras duas autoridades superiores onde se apresentou, na aldeia e em Luanda. “Só em Portugal se podia esclarecer o caso – alvitrava toda a gente. E pai e filho para lá seguiram.”³¹⁰ Para a esperança do progenitor que queria ver o “problema” resolvido. Estando lá, o adolescente explicou corajosamente, sem reservas e com um senso de justiça crítico, tudo o que havia acontecido, o bem que foi pago com o mal, pois o grau de remorso era de um nível tão elevado que ultrapassava as suas forças de retenção psíquico-emotiva, atitude que levou o seu pai a ser condenado à morte.

2. Características dos espaços físicos e socioculturais

O texto apresenta dois espaços rurais, física e socioculturalmente bem distintos. “Na banza do senhor ‘Conversa sobre conversa’, não se comia, só se fumava: era tabaco ao almoço, tabaco ao jantar. Nunca se sentava: acocorava-se.”³¹¹ Nesta terra, desconhecia-se o que era comida, por este facto, não se cultivava outro produto senão o tabaco. Porém, na terra do senhor “Um dia nos encontraremos, conforme me fizeste, assim te farei”, não se cultivava tabaco, pelo que foi apresentado a si na casa do amigo às horas das refeições, só se produzia

³⁰⁵ Do quimbundo *mbanza*, residência ou palácio de régulo (rei ou soba), em África. Idem, *ibidem*, p. 213.

³⁰⁶ Idem, *ibidem*, p. 62. Fala-se do coração assado como modo de o menino conservar por longos dias o órgão para que não apodrecesse. Nas zonas rurais, é um processo normal usado na conservação da carne de caça, principalmente, visto que, pela condição económica baixa, não têm arca frigorífica. Um outro processo de conservação de carne e de peixe muito usado nessas zonas é a salgação.

³⁰⁷ Idem, *ibidem*.

³⁰⁸ Idem, *ibidem*.

³⁰⁹ Idem, *ibidem*.

³¹⁰ Idem, *ibidem*.

³¹¹ Idem, *ibidem*, p. 61.

comida. Isso causou estranheza ao visitante e, por conseguinte, questiona: “Vocês, aqui, não comem?”³¹², para a negação do anfitrião. Por meio de uma pergunta, os traços idiossincráticos de cada terra sofreram aculturação permissiva, e o que separava os dois mundos quebrara-se: a cultura agrícola e alimentar de cada terra, bem como o modo de acomodação. O senhor “Um dia nos encontraremos, conforme me fizeste, assim te farei”, contente pela forma como foi recebido pelo amigo, por ter dado do melhor que tinha, prontificou-se a doar os produtos por si produzidos e a adestrar o senhor “Conversa sobre conversa” na arte de semear, cuidar das plantas e de cozinhar. Possuído por um coração malévolo, este último matou o amigo, pagando todo o bem ensinado a si com o mal, ao olhar atento do filho que estava escondido na mata, e que, por causa disso, exclamaria continuamente: “Hum! Afinal a pessoa não tem coração!”³¹³ Na tentativa do progenitor obter elucidação da frase intrigante do filho, exploram-se outros dois espaços na história: Luanda e Portugal, ou seja, a sede do Governo-Geral de Angola (colônia portuguesa) e a Metrópole colonizadora, respetivamente. Deste modo, o pai tinha Portugal como a terra de esperança e da resolução do “problema”, no entanto, subitamente, com as declarações acusadoras do filho contra si (que procurava a lógica da justiça em tribunal), ele presenciou a mudança do espaço, num filme psicológico, de terra de esperança e de resolução do “problema” a seu favor para terra de castigo e morte contra si. As características socioculturais dos dois últimos espaços estão implícitos no texto, sendo necessários conhecimentos anteriores (extratextuais) sobre a história colonial de Angola para as clarificar. Tendo em conta isto, Luanda e Portugal mostram-se superiores aos dois primeiros espaços (rurais), uma vez que eram espaços urbanos; importadores do que se produzia nos espaços rurais, em particular a Metrópole; civilizados (educação e hábitos do ocidente); tinham um maior estatuto ao nível de organização político-administrativa e de justiça; o que a Metrópole portuguesa ou o Governo Ultramarino de Angola decidia era lei para todo o território angolano. Estas características espaciais diferenciadas e hegemónicas são atestadas no texto aquando da transladação do caso para Luanda remetido pela autoridade aldeã e de Luanda para Portugal, como reconhecimento da autoridade suprema da Metrópole.

3. Relação com a diversidade

O desenrolar desta história é marcado pela metáfora em volta da palavra “coração”, que encerra um dos principais temas presentes no conto: a oposição do bem e do mal. A intriga tem a sua complicação quando o senhor “Um dia nos encontraremos, conforme me fizeste, assim te farei”, inocente da conspiração do amigo, “desoculta” ao senhor “Conversa sobre conversa” as habilidades do cultivo alimentar, o jeito de cuidar e o preparo dos produtos. Contudo, de modo premeditado e frio, o benfeitor é ferido mortalmente pelo amigo, enfatizando-se a capacidade dissimuladora do homem. O ditado popular “nada do que se faz no oculto não se revele depois”

³¹² Idem, *ibidem*.

³¹³ Idem, *ibidem*, p. 62.

é outra lição tirada da história, ensinando aos ouvintes/leitores de que a justiça é sempre ou quase sempre feita, independentemente de fazermos o mal às escondidas ou do tempo que possa demorar o juízo, tal como se verifica com o pai do protagonista, no final, condenado à morte pelo seu ato em função do testemunho do próprio filho. Portanto, numa análise mais profunda, pode-se constatar que o menino reduz o próprio pai, outrora respeitável e confiável, em função do seu ato, a um ser ignóbil, que em comparação com os animais descritos (boi, porco, cabra e galinha), desprovidos de raciocínio, estes mostravam-se mais “humanos” no trato para com os seus semelhantes do que um humano por natureza – o pai. A narrativa apresenta uma beleza estilística bem identificadora dos contos tradicionais orais angolanos, a nomeação de personagens por uma característica física ou comportamental: senhor “Conversa sobre conversa” e senhor “Um dia nos encontraremos, conforme me fizeste, assim te farei”, nomes que descrevem bem as personalidades dos dois. O primeiro, pela “conversa”, fingiu ser bom e assassinou o outro; o segundo, por ter confiado no outro, como bons amigos que eram, instruiu-o com todo o seu conhecimento agrícola e culinário, tendo um destino funesto pelas mãos do amigo. Os produtos do campo (milho, feijão, jinguba, bata-doce, quiabos) e animais domésticos angolanos (boi, porco, cabra, galinha) têm também o seu destaque no texto como parte integradora da riqueza sociocultural do país.

3.3.2.4. Conto n.º 4

Título do conto: “As gémeas”

Classificação: grupo principal: contos de fadas propriamente ditos; grupo secundário: contos de fadas ou do maravilhoso

Narradora: Rita Manuel

Idade: Antiga sexagenária de Luanda

Classe: 10^a e 11^a

Breve sinopse: o conto popular “As gémeas” encerra a história das gémeas Kakulu³¹⁴ e Kabasa³¹⁵, geradas por um tratamento quimbandista, anunciado à sua mãe em sonho por uma sereia. Sempre que estava prestes a acontecer alguma coisa ou alguma orientação a dar, a sereia anunciava-a aos pais: como a promessa de gestação das filhas e o material a ser usado para esse fim; o sonho do pai, senhor João, a anunciar o parto; a chamada de atenção à dona Maria para cuidar bem das filhas e não as deixar brincar junto ao rio. As meninas, vendo a mãe ocupada, seguiram à beira rio para brincar. Na tentativa de Kakulu tirar água com o seu balaio, a corrente leva o objeto, mas a rapariguinha segue-o e termina também arrastada. Kabasa,

³¹⁴ Do quimbundo, gémea ou gémeo mais velho. Nome dado ao indivíduo, quando nascido de sexo igual ao do par. Idem, *ibidem*, p. 219.

³¹⁵ Lido |Kabassa|. Do quimbundo, gémea ou gémeo mais novo. Nome dado ao indivíduo, quando nascido de sexo igual ao do par. Idem, *ibidem*.

vendo a irmã, lança o seu balaio para a livrar do sufoco, porém, teve a mesma sorte. Então, as criancinhas, em perseguição dos balaio, entoavam uma canção sem cessar em alusão às provas dos gémeos no rio Kwanza³¹⁶, a morada da sereia. Mesmo com o apelo da mãe, elas insistiram encontrar os seus balaio; vontade que as levou ao fundo do rio. Num último sonho, a sereia fala com a mãe, dizendo que havia dado as filhas a si aquando da sua esterilidade, porém, que estava com elas e não mais as devolveria por ela ter hesitado seguir as suas meninas até ao fundo do rio, o que entristeceu o coração da senhora Maria e do senhor João, mortos pelo desgosto.

1. Características do protagonista (físicas, psicológicas, socioculturais)

Kakulu e Kabasa eram gémeas, cujos pais, o senhor João e a senhora Maria, para as terem, foram instruídos, em sonho, a recorrer a tratamento quimbandista, porque “já viviam há muito tempo, sem que lhes aparecesse um filho”³¹⁷. Contudo, a senhora Maria, certa vez, sonha que teria duas filhas gémeas, e neste mesmo sonho teve as orientações do que precisava fazer para a promessa se cumprir: “arranjar duas panelinhas de barro e dois balaio de Pungu-a-Ndongo³¹⁸, para elas mais tarde brincarem”³¹⁹. Outro aviso surge em sonho após o parto, para não deixar as meninas brincarem à beira do rio, no entanto, apesar de todo o cuidado da mãe, as meninas desobedecem às ordens da mãe, que estava ocupada no quarto, e lá foram. Desta situação, Kakulu, tentando tirar água com o seu balaio, a corrente leva-o; triste e em choros, atira-se ao rio Kwanza para recuperar o seu pertence, para o desespero de Kabasa. A irmã vendo o sucedido, por inocência e desejo de salvar a outra, destemida, “mergulhou também o seu balaio. Como à outra, a água igualmente o arrastou”³²⁰. Enquanto a correnteza do rio arrastava os balaio e as meninas, elas seguiam num canto em alusão à prova a que elas estavam sujeitas no Kwanza, morada da sereia: “Provas de Kakulu e Kabasa, /provas de Fuxi³²¹ e Kioza³²², /atirou-as para o Kwanza, /onde está a nossa senhora. /Do mato veio o balaiozinho, /que dizem ser bonitinho, /avante, /abre os olhos, /o balaiozinho está em cima do Kuanza!”³²³ No desenvolvimento da história, a senhora Maria, quando se deu conta de que as filhas estavam a ser arrastadas pela água, tentou acudi-las, nadando e gritando para voltarem, que o pai

³¹⁶ Maior rio de Angola, nasce na província do Bié, Planalto Central. O seu curso tem o comprimento de 960 km e desenha uma grande curva para Norte e para Oeste, antes de desaguar no Oceano Atlântico. O rio deu nome à moeda nacional (o kwanza), depois da independência, e a duas províncias de Angola: Cuanza Norte, a norte, e Cuanza Sul, a sul. Disponível em <https://www.rtp.pt/programa/tv/p30482/e18>. Consultado em 10.03.2018.

³¹⁷ Idem, *ibidem*, p. 91.

³¹⁸ Do quimbundo Mpungu-a-Ndongo, “Pedras Altas”, são pedras negras com umas estranhas formações rochosas que se elevam bem acima da savana que as rodeia, localizadas no município do Kacuso, província de Malanje, e uma das importantes atrações turísticas de Angola.

³¹⁹ Idem, *ibidem*.

³²⁰ Idem, *ibidem*, p. 92.

³²¹ Lido |Fúxi|. Do quimbundo, filho imediato aos gémeos. Idem, *ibidem*, p. 217.

³²² Lido |Kiôza|. Do quimbundo, terceiro filho imediato aos gémeos, a seguir a Mbombo, segundo filho imediato aos gémeos. Idem, *ibidem*, p. 220.

³²³ Idem, *ibidem*, p. 92.

comprava outros balaios, sem sucesso: uma vez mais, as gémeas não anuíram. A mãe teve que retroceder em busca da ajuda do pai, pois a água lhe chegava ao pescoço e as meninhas já haviam afundado. Num último sonho, a sereia fala à senhora Maria: “Quiseste filhos. Dei-tos. As crianças foram para debaixo da água, mas receaste ir até lá. Ora, tanto morrias no fundo do rio, como em tua casa. Pois tuas filhas não morreram³²⁴. Se tivesses ido sempre atrás delas, virias com as crianças. Agora, ficam comigo.”³²⁵ Com isto, os pais nunca mais viveram contentes, pelo facto da lembrança da falta de sacrifício para salvar as filhas minar a sua saúde até a morte.

2. Características dos espaços físicos e socioculturais

A história retrata a “terra das abóboras e das bananeiras”³²⁶. Uma terra banhada pelo Kwanza, rio no qual o consorte da senhora Maria, senhor João, numa lancha em que era marinheiro, fazia carreiras fluviais para o Ndondo – “afamado centro de olaria”³²⁷, onde adquiriu as panelinhas solicitadas para o tratamento da sua esposa estéril, que originou a gestação das gémeas. Pungu-a-Ndongo é igualmente referido no desenrolar do conto, local exclusivo onde os pais encomendaram os balaios. Há pouca descrição dos espaços físicos e socioculturais no texto, talvez pela sua brevidade, configurando uma pobreza no que diz respeito a esse aspeto.

3. Relação com a diversidade

Trata-se de um pequeno conto que descreve a lenda angolana da sereia e dos gémeos³²⁸, em que há a miscelânea de dois subgéneros da oratura, o conto propriamente dito e o canto, responsável por conferir ao texto maior beleza estilística e entusiasmo. O desenrolar da narrativa, do princípio ao fim, é marcado por sucessivos e decisivos sonhos: os sonhos de dona Maria anunciando-lhe que teria gémeas, os procedimentos a seguir a fim de ficar grávida e a chamada de atenção a si em relação à ida das meninas ao rio; o sonho do cônjuge, que se encontrava no Ndondo, anunciando o nascimento das filhas³²⁹; e, finalmente, o sonho em que a sereia volta a falar com a mãe das meninas, anunciando que elas estavam na sua posse e que já não mais haviam de voltar para os braços dos pais. Pela semelhança nalguns itens do conto, pensa-se que houve hibridação com a história bíblica de Maria mãe de Jesus, visto que os nomes

³²⁴ Alusão ao encantamento das meninas e a marcação dessas com três *jimbamba* na testa e outras três em cada fonte. Ver conto “A sereia”. Idem, *ibidem*, p. 56.

³²⁵ Idem, *ibidem*, p. 93.

³²⁶ Idem, *ibidem*, p. 92.

³²⁷ Idem, *ibidem*, p. 91.

³²⁸ Nalgumas províncias de Angola, no caso de Luanda, há uma lenda sobre as sereias de que os gémeos se devem abster do banho no rio ou no mar, com a sentença de serem levados pela sereia e nunca mais retornarem no seio dos familiares. Por outro lado, noutras províncias, como é o caso do Uíge, os gémeos são considerados “filhos das águas”, isto é, eles são tidos como os reis (ou rainhas) das águas; podendo banhar-se à vontade, sem que haja perigo.

³²⁹ Idem, *ibidem*, p. 91.

dos progenitores são da cultura judaico-cristã, levada e imposta forçosamente aos angolanos pelos portugueses na era colonial, bem como as parecenças no modo como a senhora Maria e Maria mãe de Jesus³³⁰ ficaram a saber que estariam grávidas e os sonhos dos respetivos maridos, do senhor João e de José pai de Jesus³³¹. Enquanto no conto se trata de uma sereia anunciante, na história bíblica, de um anjo. Denuncia-se, no texto, a assimilação antroponímica forçada (João e Maria). Não obstante isto, verifica-se a permanência ou dualismo da realidade antroponímica portuguesa e angolana no mesmo espaço, evidenciada pelo uso de nomes de origem quimbundo no texto (Kakulu e Kabasa e Fuxi e Kiosa). Outrossim, os topónimos citados na história, Ndondo ou Dondo (Cuanza Norte) e Pungu-a-Ndongo (Malanje), são regiões de Angola historicamente importantes, pertencentes ao antigo reino do Ndongo (região *ambundu*), chefiado pela poderosa rainha Njinga Mbandi no século XVII³³²; e o topónimo Kwanza, nome do maior rio angolano e uma das sete maravilhas turísticas do país. Portanto, esse pequeno texto está recheado de informações sobre a história pré-colonial e colonial de Angola, o que concede ao ouvinte/leitor não só competência literária, mas também ricas competências cultural e histórica, fazendo dele um leitor crítico e socialmente bem informado.

3.4. Proposta para o contexto pedagógico

3.4.1. Desenvolvendo a competência literária em sala de aula

A leitura literária é um processo que faz parte do dia-a-dia dos alunos, sejam dos níveis iniciais de escolaridade sejam dos mais avançados. Porém, neste processo, diferente dos anos anteriores, procura-se desenvolver e aplicar propostas ou didáticas inovadoras sobre a leitura na sala de aula, de forma a cativar a atenção dos alunos, o seu prazer por essa atividade e o desenvolvimento das suas competências literárias, numa perspetiva de contínua colaboração dos alunos; uma vez que o estudo feito por Mello, do 8.º ao 12.º anos de escolaridade, em Portugal, aponta que a leitura dos alunos, em geral, é feita de modo apressado, incompleto e pouco profundo, conferindo uma precariedade na receção da literatura nos seus diversos aspetos: classificativo em géneros, cultural, simbólico, filosófico, estilístico, isto é, o aluno desenvolve em si um tipo de atrofiamento das operações discursivas ligadas à obra que o levam a ser um leitor ingénuo no processo de receção literária³³³. Aguiar e Silva, por seu turno, afirma

³³⁰ Cf. Lucas 1:30-31.

³³¹ Cf. Mateus 1: 20-21.

³³² Conhecida também como Jinga Mbadi, Njinga a Mbandi ou Nzinga a Mbandi, irmã e sucessora do Rei do Ndongo, Ngola Mbandi. Nascida numa data duvidosa (1583?). Enviada pelo seu irmão a Luanda para negociar com o governador da colónia. Em função de certos acordos, foi batizada como Ana de Sousa em 1662. Rainha muito conhecida ao nível do mundo pela resistência à dominação portuguesa, no século XVII, no interior de Angola, nos reinos que comandava: Ndongo e Matamba. Morreu em 1663. Pelos seus feitos, é tida como uma famosa entidade política da era pré-colonial angolana. Cf. Ana Tavares, *op. cit.*, n.r. 82, p. 37.

³³³ Cf. Cristina Mello, *op. cit.*, p. 95-96.

que a competência literária, que alguns agentes (falantes/escritores, falantes/leitores) possuem, está subordinada ao conhecimento “de um sistema de regras cuja constituição e cuja aquisição dependem de factores variáveis de ordem histórico-contextual”³³⁴, que os possibilita não só produzir um texto, mas também os entender na realização duma leitura/análise literária, esclarecendo diversos aspetos dessa ordem³³⁵.

Ora, o mediador, para que consiga quebrar barreiras levantadas pelos alunos que pouco gostam de ler e não têm a leitura como uma prática interativa capaz de lhes atribuir aquilo que Eco (1993) chama de “competência enciclopédica”, deverá dar o seu testemunho pessoal da prazerosa relação e das várias experiências com os livros fora do espaço escolar, espaço limitado pelo tempo e pelo programa escolar, convidando também alguns alunos a contarem as suas experiências³³⁶, e guiar-se em torno de três atividades, hoje, consideradas fundamentais para aceder às obras – pré-leitura, durante a leitura e após a leitura³³⁷ –, para que o aluno não seja apenas o recetor, mas agente participativo, em que os seus conhecimentos anteriores são tidos em conta e vistos como auxílio para o bom entendimento do texto e, em consequência disso, formar-se um leitor proficiente, com uma conceção pragmática da leitura literária³³⁸.

3.4.1.1. Pré-leitura

Cada uma das três atividades possui objetivos específicos. Assim, a pré-leitura, ou seja, a fase do primeiro contacto do leitor com a obra antes da sua leitura integral, tem os seguintes objetivos³³⁹:

1. Ativar e construir a competência enciclopédica dos alunos pela exploração das componentes paratextuais (capa, contracapa, ilustrações, autor, título, subtítulos, epígrafes, prefácios), de modo a haver partilha dos seus conhecimentos ligados às componentes referidas. Por meio dessa atividade, o professor, num ambiente mais descontraído, tem facilidade de pôr os alunos a falarem, o que permite todos se beneficiarem de cada partilha;

2. Despertar a curiosidade dos alunos e motivá-los para a leitura integral da obra. Juntamente com os alunos, o professor faz o levantamento de hipóteses do conteúdo que vão ler, pois, desta forma, os alunos se sentirão agentes participantes da interpretação do texto, o que fará com que fiquem sempre atentos a cada detalhe do texto descoberto e motivados no decurso das atividades seguintes.

³³⁴ Cf. Vítor Manuel de Aguiar e Silva, 1977, *op. cit.*, p. 135.

³³⁵ Cf. Cristina Mello, *op. cit.*, p. 167.

³³⁶ *Idem, ibidem*, p. 104.

³³⁷ Atividades apresentadas por Verónica Pontes e Lúcia Barros, como uma proposta de busca de competências literárias nas escolas portuguesas. Cf. Verónica Pontes e Lúcia Barros, “Formar leitores críticos, competentes, reflexivos: o programa de leitura fundamentado na literatura”, in Fernando Azevedo (coord.), *Formar leitores: das teorias às práticas*, Lisboa, Lidel, 2007, p. 71.

³³⁸ Cf. Cristina Mello, *op. cit.*, p. 122.

³³⁹ Cf. Verónica Pontes e Lúcia Barros, *op. cit.*, p. 71-72.

Quando aplicada de modo eficaz, de acordo ainda com as autoras, a atividade da pré-leitura estimula os alunos a darem início à intertextualidade (dos textos anteriores e do novo), se as personagens, o tempo e cenários estiverem explícitos ou implícitos nos elementos paratextuais.

3.4.1.2. Durante a leitura

A segunda fase para o desenvolvimento da competência literária é a da leitura ou durante a leitura, cujos objetivos se resumem em³⁴⁰:

1. Preparar os alunos para o uso de estratégias de compreensão;
2. Familiarizá-los com a estrutura do texto;
3. Focar as suas atenções na linguagem do texto para desenvolver e enriquecer a linguagem e vocabulário;
4. Facilitar a compreensão sobre personagens, acontecimentos, temas e ideias-chave;
5. Colaborar na construção de sentido e interpretações, pois é durante a leitura que há mais engajamento com o texto; o aluno relacionará de modo eficiente, com ajuda do professor, o conteúdo do texto com a sua realidade sociocultural, com histórias já lidas, ouvidas, assistidas. Quanto mais o novo texto estiver relacionado com o que referimos no período anterior, mais facilmente o aluno atribuirá sentido a ele e fará a sua interpretação. Para que resulte, é importante que não seja só uma leitura mecânica do texto, mas sim uma leitura de “desocultação”. Daí o papel fundamental do mediador nesta atividade.

3.4.1.3. Pós-leitura

As atividades após a leitura são vistas como atividades de consolidação, portanto, têm os seguintes objetivos³⁴¹:

1. Encorajar respostas pessoais;
2. Promover a reflexão sobre o texto, levando os alunos a expressarem o que mais os cativou;
3. Facilitar a organização, a análise e a síntese de ideias;
4. Proporcionar oportunidades de partilha e construção de significados com os colegas.

O mediador deve aproveitar as atividades após a leitura para potenciar ainda mais as habilidades de leitura e de escrita, sem que associe a elas a exploração gramatical e a escrita de composição, porque influenciam na redução do gosto pela leitura.

³⁴⁰ Idem, *ibidem*, p. 72.

³⁴¹ Idem, *ibidem*, p. 72-73.

3.4.2. Atividades pedagógicas com os contos em sala de aula

A proposta de atividades a aplicar-se em sala de aula é baseada na obra de Traça, *O fio da memória. Do conto popular ao conto para crianças*, pelo que a autora propõe práticas pedagógicas com os contos para alunos mais crescidos por meio do uso de variados jogos, como forma de consolidar os seus saberes à volta do texto lido e analisado. Assim sendo, Traça apresenta diferentes jogos, a maioria deles (do primeiro ao oitavo) propostos por Gianni Rodari na sua obra *Gramática da fantasia*³⁴².

A priori, o plano completo de atividades poderá ser aplicado em diferentes aulas, com a duração mínima de um tempo letivo (45 minutos) e máxima de dois tempos letivos por atividade. Outrossim, as atividades devem ser sequenciais para que não haja quebra e desmotivação por parte dos alunos. Fora as propostas de atividades apresentadas, sugeriu-se, em função dos quatro contos analisados, a aplicação de alguns jogos aos mesmos de modo exemplificativo, porém, todos os outros jogos são, pedagogicamente, bons para serem aplicados. O mediador terá apenas de estudar qual deles será o mais adequado para cada conto e turma em que se estiver a trabalhar.

Visionando o objetivo dessa proposta de atividades, a promoção da interculturalidade na sala de aula, procurou-se propor métodos que incentivassem o trabalho em grupo, a fim de haver coesão na diversidade, respeito, tolerância, entendimento, espírito de interajuda e amizade entre todos os alunos da turma, quebrando os estereótipos e os “grupinhos” no meio escolar. Após a finalização de cada trabalho, os grupos de alunos deverão apresentá-lo à turma oralmente. O ambiente da apresentação deve ser descontraído, de preferência se todos os ouvintes (incluindo o professor) estiverem dispostos em círculo. Nos dias dessas atividades, cada um dos participantes, se assim preferirem, poderá levar uma almofada, para que se sentem no chão da sala, promovendo um ambiente mais intimista e descontraído. Todo o trabalho deve ser supervisionado pelo professor.

3.4.2.1. Atividade nº 1: jogo dos erros

Introduzir vários erros propositados ao conto de forma a desconstruir e reconstruir a estrutura base do conto sem ferir a sua lógica, alterando cenários, personagens, tempo e outros elementos da narrativa (*Capuchinho Amarelo* em vez de *Vermelho*, *a caverna sombria do Coelho* em vez de *a toca luminosa do Coelho*, *a Fada deu a maçã envenenada* à *Bela Adormecida* em vez de *a Bruxa deu a maçã envenenada* à *Bela Adormecida*). O nível de desconstrução do texto deve ser proporcional ao nível de conhecimento que os alunos terão do conto. É aconselhável que o professor e os alunos tenham conhecimento perfeito do texto.

³⁴² Cf. Gianni Rodari, 1982, *apud* Maria Emília Traça, *op. cit.*, p. 143-157.

3.4.2.2. Atividade nº 2: introdução de um elemento incongruente

Incluir um elemento incongruente anacrônico entre as palavras-chave do conto (*o Príncipe levou o sapato à Cinderela conduzindo uma motorizada* em vez de *o Príncipe levou o sapato à Cinderela montado num cavalo*), para que os alunos vejam o poder adaptativo dos contos ao moderno. Porém, a reação dos alunos varia consoante o grau de conhecimento da história, o seu conservadorismo e poder imaginativo.

3.4.2.3. Atividade nº 3: o conto “às avessas”

Inverter, propositadamente, os elementos-chave de um conto, buscando uma paródia do mesmo, favorecendo o vilão e desfavorecendo o herói da história (“o Capuchinho Vermelho é mau e o Lobo é bom”). Os alunos, neste jogo, sentem-se livres para manipular o conto, conferindo-lhe uma roupagem nova e engraçada.

3.4.2.4. Atividade nº 4: o que acontece a seguir ou a continuação do conto

Procurar a continuação dos contos a partir das últimas ações das personagens, ou seja, não permitir que a história termine com o fim da mesma, mas que continue e termine onde chegar a capacidade imaginativa dos alunos. Para isso, eles terão que construir uma versão aumentada do conto com novas aventuras do herói.

3.4.2.5. Atividade nº 5: salada dos contos

Unir num mesmo conto personagens de contos diferentes, muitas vezes, em situações em que é confuso definir de que conto se trata originalmente (*a Cinderela casou-se com o Monstro* em vez de *a Cinderela casou-se com o Príncipe*), o que leva à contradição lógica da história e o questionamento. Requer dos alunos o profundo conhecimento dos contos cujas personagens pertencem para, de seguida, reconstruírem (pela oralidade ou escrita) as duas ou mais situações das narrativas identificadas.

3.4.2.6. Atividade nº 6: contos copiados

Consiste em reduzir o conto em três tempos: primeiro, numa simples trama de acontecimentos e relações internas; segundo, redução da simples trama a fórmulas abstratas, isto é, os nomes das personagens e os lugares ganham a forma de letras e o relato dos acontecimentos é feito em termos genéricos (sem ser à letra, mas conservando a ideia espaço-temporal primária). Exemplificando com a situação inicial de Cinderela, “Cinderela vive com

a madrasta e com as duas irmãs”, ficaria: “A vive em casa de B com C e D”³⁴³; terceiro, pegar nesta fórmula e construir uma história semelhante, em que se deve obedecer aos aspectos gerais da trama, como um personagem A (rapaz ou rapariga, alta ou baixa, negra ou branca, loira ou morena, dependendo da imaginação dos alunos) que vive em casa (de qualquer dimensão) de um personagem B (homem ou mulher, parente de sangue ou não) com C e D (dois primos ou primas), e desenvolver a história dando azo à imaginação.

Propõe-se aplicar o jogo dos “contos copiados” ao conto “A pessoa não tem coração”, pela sua extensão (breve). Assim, os alunos deverão reduzir o conto em três tempos: A matou B e C testemunhou.

De acordo com o número de alunos, o professor deverá fazer a escolha dos grupos, com vista à promoção do diálogo intercultural entre os seus alunos. O professor, como mediador que é, deve, igualmente, fazer rondas temporárias entre os grupos de trabalho, a fim de dirigir da melhor forma todo o processo.

3.4.2.7. Atividade nº 7: o jogo do conto ou as cartas de Propp

Rodari reduziu a vinte as trinta e uma funções das personagens de Propp³⁴⁴, criando uma história estruturada com vinte cartas de jogo, cada uma com um número, o título do conto e uma ilustração simbólica ou caricatural de uma das vinte funções ou temas: 1. interdição, 2. transgressão, 3. punição ou culpa, 4. partida do herói, 5. missão, 6. encontro com o doador, 7. dons mágicos, 8. aparecimento do antagonista, 9. poderes diabólicos do antagonista, 10. duelo, 11. vitória, 12. regresso, 13. chegada a casa, 14. o falso herói, 15. provas difíceis, 16. danos preparados, 17. reconhecimento do herói, 18. o falso herói desmascarado, 19. punição do antagonista, 20. casamento. O baralho de cartas pode ser dado a um grupo de alunos, de vez em vez, ou a dois grupos, para a produção de uma ou duas histórias, respetivamente, num clima de competição (quem monta mais rápido uma história, ou qual história montada é a mais interessante, visto que as cartas podem proporcionar mais de uma história). Segundo a proposta do criador do jogo, um dos objetivos é levar os intervenientes do jogo a relacionarem certos temas do conto com situações das suas vidas diárias em casa, na escola, na rua ou em outros espaços (chamadas de atenção, proibições, punições feitas a eles), a fim de os despertar sobre o modo correto de agir diante dessas situações.

Propõe-se aplicar o jogo “cartas de Propp” ao conto “A sereia”. Mas, para o caso, utilizar-se-ia apenas quinze funções³⁴⁵, visto que nem todas se adequariam à narrativa. Deste modo,

³⁴³ Cf. Gianni Rodari, 1982, p. 72, *apud* Maria Emília Traça, *op. cit.*, p. 147.

³⁴⁴ Sobre as trinta e uma funções das personagens de Propp, cf. Vladimir Propp, *op. cit.*, p. 65-110.

³⁴⁵ Não necessariamente se deva seguir as vinte funções ou cartas, poderá encurtar-se as funções, dependendo da visão que o professor e os alunos terão na feitura das cartas com base ao enredo do conto, porquanto nem toda a narrativa se encaixará nesse modelo. Tal como Rodari fez com as funções de Propp, os intervenientes na construção do jogo devem analisar se é possível continuar com as vinte funções propostas ou se as terão de reduzir, a fim de o jogo resultar na narrativa em estudo.

as cartas serão construídas com as seguintes funções ou temas: 1. partida, 2. danos preparados, 3. dano/vilania, 4. encontro com o doador, 5. aparecimento do antagonista, 6. marca, 7. reconhecimento do protagonista, 8. o falso protagonista desmascarado, 9. vitória ou regresso, 10. receção do objeto mágico, 11. interdição, 12. transgressão, 13. poderes diabólicos do antagonista, 14. punição ou culpa e 15. casamento.

Nesta fase, o professor pode aproveitar, num ato de melhor introduzir e motivar os alunos para o jogo, relacionar essa história com as lendas angolanas das sereias³⁴⁶, procurar saber o que os alunos sabem sobre essas lendas. Possivelmente, ter-se-á como resposta mais do que uma versão da lenda sobre as sereias, visto que as salas de aula em Angola, principalmente as da capital, Luanda, são compostas por alunos de diferentes culturas, representando cada um ou um grupo de alunos pontos distintos do país.

3.4.2.8. Atividade nº 8: contos com “chave obrigatória”

Os alunos devem recontar (ou reescrever) uma narrativa aplicando chaves espaço-temporais diferentes, modernas ou antigas. Por exemplo, num conto antigo, aplicar chaves de tempo e espaço modernas; e num conto moderno, aplicar chaves de tempo e espaço antigas. O poder inventivo dos alunos é que vai ditar quão moderno ou antiquado devem ser os elementos-chave a serem alterados, mas sem modificar a lógica do conto.

3.4.2.9. Atividade nº 9: o *tarot* dos mil e um contos

O *tarot*³⁴⁷ dos mil e um contos³⁴⁸ é um jogo que consiste em inventar histórias simples ou complexas, ilustradas ou não, a partir de um guião com catorze itens ou indicações, que muito se parece com o esquema actancial de Algirdas Julien Greimas³⁴⁹: 1. escolha de um herói (um

³⁴⁶ Uma das lendas mais conhecidas sobre sereias é a da *kianda*, sereia-mãe, que habita no mar da cidade de Luanda, história muito conhecida pelos habitantes da Ilha do Cabo. Luanda, por este facto, é também conhecida como “Cidade da Kianda”. O *Jornal de Angola* tirou uma matéria, na secção “Opinião”, no dia 11 de Agosto de 2017, com o título “Kianda existe, sereia não”. Dando a conhecer que kianda, enquanto sereia, não passa de um mito inventado pelos missionários católicos na era colonial, de modo a criar medo aos cidadãos, que ficou no imaginário da população e tem sido difundido, ultimamente, pelos artistas (músicos, pintores, escultores, escritores). Disponível em http://jornaldeangola.sapo.ao/opiniao/artigos/kianda_existe_sereia_nao. Consultado em 10.03.2018. Facto inegável é que o tema das sereias ganhou grande destaque nas obras literárias angolanas. A exemplo dos contos de Óscar Ribas, tem-se a obra *O conto da sereia*, de Onofre Santos; *O “Kianda” e barquinho de Fuxi*, de Cremilda de Lima (infantil); o romance *O desejo de Kianda*, de Pepetela (Prémio Camões de 1997).

³⁴⁷ Ou taró, do francês *tarot*, relativo a baralho de 78 cartas mais compridas e com mais figuras que as cartas de jogo vulgares, que servem para jogo e adivinhação. Disponível em <https://www.priberam.pt/dlpo/tar%C3%B4>. Consultado em 26.03.2018.

³⁴⁸ Proposta de análise e reescrita dos contos de Francis Debyser, presente no seu artigo “Le tarot des mille et un contes”, publicado na revista *Le français dans le monde* (n.º 123). Cf. Francis Debyser, 1976, *apud* Maria Emília Traça, *op. cit.*, p. 151-152.

³⁴⁹ “Trabalhando as 31 funções de Propp, Greimas sugere a sua redução sistemática a três eixos ou modalidades susceptíveis de abraçar todos os predicados funcionais, o «fazer» das personagens: o eixo do

príncipe, uma princesa, um soldado, uma criança, ou outros); 2. a este herói falta qualquer coisa para ser feliz (um objeto, o amor, a riqueza, etc.); 3. alguém o informa ou o aconselha (dizer quem e como o aconselham); 4. o herói parte à aventura (não necessariamente já com um objetivo predefinido, poderá partir ao acaso e só depois se decidir conquistar o que o fará feliz. Descrever o cenário da partida); 5. no caminho encontra um amigo ou um aliado (de preferência, anteriormente desconhecido); 6. Sozinho, ou com a ajuda deste aliado, encontra diversos obstáculos que consegue vencer (naturais ou sobrenaturais); 7. Consegue chegar ao lugar onde se encontra aquilo que procura (descrever o cenário); 8. um inimigo poderoso opõe-se-lhe (ogre, dragão, gigante, feiticeiro, e outros); 9. o herói defronta uma primeira vez o seu inimigo, mas é vencido por ele (ferido, envenenado, enfeitado, feito escravo, etc.); 10. o amigo do herói vem em sua ajuda (liberta-o, dá-lhe um conselho ou uma arma natural ou sobrenatural, etc.); 11. o herói defronta uma segunda vez o seu inimigo e ganha (fere-o, mata-o, tira-lhe o que foi buscar, etc.); 12. durante o seu regresso, o herói é perseguido por aliados ou servidores do seu inimigo (irmãos, soldados, monstros, e outros); 13. deve combatê-los e vencer diversos obstáculos, armadilhas ou dificuldades; 14. o herói regressa à casa; desfecho com um final feliz (contar livremente). Contudo, poder-se-á ainda criar uma segunda parte da história, a continuação, com novas procuras, intrigas e conquistas ou derrotas, dependendo da imaginação dos alunos.

Para o sucesso deste exercício, é de grande relevância que o contador se sirva da descrição para criar um quadro imagético das características das personagens, do tempo, dos espaços, dos objetos e de outros elementos da narrativa por meio das palavras; porquanto conferirá ao conto um meio pelo qual o ouvinte/leitor viajará ao mundo fantástico. Os modos de expressão (a voz do narrador, o monólogo e o diálogo) devem ser alternados ao longo do conto, sendo o monólogo usado em situações em que o herói esteja solitário, em aflição interna, pensativo...; o diálogo, em momentos de confronto entre o herói e um adversário, quando está a receber conselhos ou ajuda de um amigo, ou ainda em situações de grande realce na história; já a voz do narrador, serve para os outros momentos da narrativa.

Tendo em conta os quatro contos analisados, seria ideal aplicar esse jogo ao primeiro conto, “Kimalaeuzu”, numa turma da 12ª classe, criando uma segunda parte da história, com novas procuras, intrigas e conquistas ou derrotas, a partir do guião que o jogo apresenta. Em função da extensão e complexidade da narrativa, o nível de raciocínio será maior para os alunos. O professor, dependendo do número de alunos na turma, deverá formar grupos heterogêneos de no máximo quatro elementos, em que os mais dotados possam formar grupos com os menos dotados para haver equilíbrio. Todo o trabalho deve ser supervisionado pelo

desejo, o eixo do saber e o eixo do poder. As personagens são assim facilmente agrupadas em torno de cada um destes eixos, enquanto actantes-sujeito e actantes-objecto de cada uma destas modalidades funcionais. O esquema completo das modalidades funcionais e dos respectivos actantes que constituem a estrutura de superfície antropomórfica da narrativa [categorias semânticas]” é composto por seis actantes: (A1) sujeito, (A2) objeto, (A3) destinador, (A4) destinatário, (A5) adjuvante e (A6) opositor. Greimas desenvolve esta pesquisa na obra *sémantique structurale* (1966); mais tarde, retomada na obra *Du sens. Essais sémiotiques* (1970). Cf. Vladimir Propp, *op. cit.*, p. 28.

professor, para que ninguém fique sem trabalhar no grupo ou não tenha as suas ideias ouvidas e analisadas, pelo que todos devem contribuir para o sucesso do trabalho e o domínio do mesmo.

3.4.2.10. Atividade nº 10: o “mécano” do conto

No “mécano”³⁵⁰ do conto³⁵¹, os alunos têm que recortar o conto em partes e reconstruí-lo com base à lógica imaginativa. Diferente do *puzzle*, constituído por diferentes pequenas peças que formam uma única imagem, o “mécano” é constituído por várias peças que podem formar várias imagens. Assim também acontece com o “mécano” do conto, diferentes partes soltas de um conto que podem dar origem a mais de uma história, dependendo da invenção do “mecânico do conto” (o contador). Nesta proposta, Brémond concluiu que a linearidade do método apresentado por Propp na *Morfologia do Conto* não era aplicável a todas as narrativas, e, por conseguinte, propõe dois arranjos para a construção de narrativas: *os enclaves*, em que se constroem histórias dentro das histórias; e *le bout à bout* (o topo a topo), processo em que a sequência fundamental (base) cria uma situação nova, e esta última, por sua vez, cria uma nova sequência, assim, sucessivamente até se constituir toda a narrativa. “O topo a topo” obedece a uma sequência base com três momentos principais, os quais possibilitam ao contador criar uma alternativa dicotómica: situação abrindo uma possibilidade ou encerrando-a; atualização da possibilidade ou possibilidade não atualizada; sucesso pela possibilidade criada ou insucesso pela possibilidade não criada. A exemplo do que acontece no “jogo do conto ou as cartas de Propp”, de Rodari, Brémond, em vez de vinte, reduz as trinta e uma funções de Propp em apenas uma fórmula simples, como base do conto maravilhoso, numa variável sequência actancial ao estilo de Greimas, dando maior liberdade de montagem ao contador: a) degradação da sorte de X (vítima); b) demérito de Z (perseguidor); c) melhoramento da sorte de X (beneficiário); d) castigo de Z e mérito de Y (benfeitor de X); e) recompensa de Y. O engenho do contador faz toda a diferença nesse jogo.

Propõe-se aplicar esse jogo ao conto “As gémeas”, utilizando o método de montagem “topo a topo”. Dependendo de quantos alunos, na realidade, tiver a turma, eles, a princípio, deverão ser separados em grupos de dois ou quatro. A escolha dos grupos deve ser feita pelo professor, que previamente já conhece os seus alunos (quem é amigo de quem, quem não/pouco fala com quem, os *status* socioeconómicos de cada um...), para fazer uma seleção que possibilite o diálogo intercultural entre eles e a formação de grupos equilibrados, nem tão fraco, nem tão forte em relação aos outros.

³⁵⁰ Do francês *mécanicien*, relativo a mecânico, o que monta máquinas. Conceito adaptado aos jogos infantojuvenis. Disponível em <http://dicionario.reverso.net/frances-definicao/m%C3%A9canicien>. Consultado em 26.03.2018.

³⁵¹ Proposta de análise e reescrita dos contos de Claude Brémond, presente no seu artigo “Le mécano du conte”, publicado na revista *Magazine Littéraire* (n.º 150). Cf. Claude Brémond, 1979, *apud* Maria Emília Traça, *op. cit.*, p. 155-157.

Considerações finais

O estudo que efetuámos permitiu-nos aprofundar o nosso conhecimento sobre o conto, enquanto texto oral e escrito, em particular sobre o conto tradicional angolano. Foi possível tal aprendizagem, com o qual dissertámos o nosso tema, por nos apoiarmos nos ensinamentos das obras teóricas de Propp (1978), Ribas (1978), Moreno (1987), Zumthor (1993/1997), Fonseca (2008), Simonsen (1987), Américo de Oliveira (1999 e s/d), Parafita (1999). Aliado a esse conhecimento, obtivemos competências acerca de práticas pedagógicas com contos, numa perspetiva intercultural, de modo a estimular o diálogo entre as múltiplas culturas dos alunos, apoiados em Morgado e Pires (2010), Mello (1998), Traça (1998), entre outros.

Os contos tradicionais orais desempenham um relevante papel social na manutenção da vida em comunidade, pois estão, diretamente, relacionados com a formação da personalidade das crianças e dos jovens. Igualmente, com a formação de um bom leitor, pelo que o sujeito-ouvinte ou leitor é levado a compreender o texto que ouve/lê e produzir novos conhecimentos, a partir das relações que estabelece com os seus conhecimentos anteriores, quer seja no seio familiar, que seja na escola. A prática de ouvir/ler contos espreita ao recetor a curiosidade, a imaginação, o encantamento, o envolvimento com a narrativa, o questionamento, a reflexão, o gosto pela leitura, as competências culturais, comunicativas e literárias, e a valorização da sua cultura e da cultura do “Outro”.

As personagens dessas narrativas, muitas vezes, retratam assuntos presentes no quotidiano do leitor/ouvinte, o que o leva a envolver-se, de modo mais fácil, com o texto e a contextualizá-lo na vida real; a compreender as dúvidas que vão surgindo ao longo do seu crescimento; as diferenças e o diálogo possível entre o mundo imaginário e o mundo real, ajudando-o a tornar-se num adulto mais equilibrado e capacitado, apto para enfrentar a realidade e as transformações sociais a que poderá estar sujeito. No entanto, o papel do contador (pais, professores ou bibliotecários) é de alto relevo, visto que é ele que dá voz ao texto, isto é, torna o conto numa “forma viva”, capaz de cativar o ouvinte (filho ou aluno), através do tom de voz, dos gestos e expressões durante a leitura, ou seja, numa performance símile ao modo original ou natural de se contar uma história. Em muitos casos, o aluno (criança ou jovem) sente-se tão entusiasmado com a história, que é levado, pela curiosidade, a ter contacto com o texto integral ou com os restantes contos da obra.

Num mundo multicultural em que cada um quer que o “Outro” respeite a sua cultura, a sua visão do mundo, torna-se necessário que a escola articule, harmoniosamente, os saberes culturais e os conteúdos dos programas escolares a serem lecionados, levando os alunos a não encararem a escola como um espaço de rutura entre os saberes científicos e as suas culturas, mas como um espaço que potencia as culturas na sua formação académica e ofereça aos alunos a oportunidade de vivenciar histórias ligadas à sua cultura e a outras, desenvolvendo não só a capacidade imaginativa e a possibilidade de alargar a sua visão do mundo, mas também de

aprender a promover a educação intercultural, evitando a depreciação e os choques culturais entre eles.

Visto que Angola é uma sociedade multicultural, e no intuito de promover a interculturalidade, optámos por analisar quatro contos da obra *Misoso I*, porque retratam um repertório temático vasto, facilitando, portanto, as múltiplas leituras no contexto de sala de aula, no 2º Ciclo do Ensino Secundário, como a valorização dos antropónimos angolanos como parte identitária dos sujeitos; a alusão à conquista da sabedoria de forma a saber resolver-se os conflitos que se venham a erguer no seio de alguma comunidade; o valor da palavra como contrato informal entre pessoas; as consequências da mentira, da inveja e do ódio; a procura do senso de justiça; a luta entre o bem o mal e as suas implicações nas vidas de quem os pratica e sofre tal ação; a questão da generosidade e do egoísmo; as diferenças entre os géneros; a lealdade e a traição; desobediência dos filhos em relação aos pais, etc.

Tendo em conta a inclusão cultural nas práticas de leitura, adotámos o modelo de análise intercultural de Morgado e Pires por ser um modelo de leitura e análise crítica da literatura numa perspetiva de inclusão cultural, em que se enriquecem os domínios afetivos, cognitivos, linguísticos e culturais dos leitores, a partir da exploração de diferentes temas interculturais daqueles que o leitor tem como experiência social, com o objetivo de formar bons leitores, críticos ao ler e ao debruçarem-se sobre o que leem, citando Eco (1992), sem descorar da motivação permanente dos alunos ao gosto pela leitura.

A proposta de atividades apresentada neste trabalho de investigação a aplicar-se em sala de aula é baseada na obra de Traça, *O fio da memória. Do conto popular ao conto para crianças*, visto que a autora propõe práticas pedagógicas com os contos para alunos mais crescidos por meio do uso de variados jogos pedagógicos como forma de consolidar os seus saberes à volta do texto lido e analisado.

Em suma, partilhamos a ideia de que este trabalho, em particular a proposta apresentada, é mais um dos vários contributos que podem auxiliar, de algum modo, os professores de Português do 2º Ciclo do Ensino Secundário, em Angola, nas práticas da didática da literatura, mormente dos contos, isto é, na aplicação de novas metodologias de análise textual, proporcionando a “desocultação de mundos” escondidos nos textos aos alunos por meio da mediação leitora.

Referências bibliográficas

Affonso, Alessandra, “Elementos da cultura indígena na literatura infanto-juvenil brasileira”, in Fernando Azevedo *et al* (coord.), *Imaginário, identidades e margens. Estudos em torno da literatura infanto-juvenil*, Gaia, Edições Gailivro, 2007, p. 270-276.

Aguiar e Silva, Vítor M. de, *Competência linguística e competência literária*, Coimbra, Livraria Almedina, 1977.

_____, *Teoria da literatura*, 8ª ed., Coimbra, Livraria Almedina, 1994.

Altuna, Raul, *Cultura tradicional bantu*, Prior Velho, Paulinas Editora, 2006.

Amor, Emília, *Didáctica do Português – Fundamentos e metodologia*, Lisboa, Texto Editora, 1993.

Azevedo, Fernando, “Estudos literários para a infância e fomento da competência literária”. In G.S. Carvalho, M. L.V. de Freitas, P. Palhares e F. Azevedo (Orgs.), *Saberes e práticas na formação de professores e educadores. Actas das jornadas DCLIM*, Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 2003, p. 125-132.

Baussinger, Hermann, *Formen der volkspoesie*, Berlim, Edich Schmidt Verlag, 1968.

Bíblia Sagrada, trad. de João Ferreira de Almeida, São Paulo, Sociedade Bíblica do Brasil, 2.ª ed., 2007.

Bloom, Harold, *O cânone ocidental. Os grandes livros e os escritores essenciais de todos os tempos*, trad. de Manuel Martins, Lisboa, Editora Temas e Debates - Círculo de Leitores, 5ª ed., 2013.

Bonvini, Emilio, “Textos orais e textura oral”, trad. de Sônia Queiroz, in Ana Ribeiro *et al* (org.), *Tradição oral*, FALE/UFMG, Belo Horizonte, 2006, p. 7-11.

Brémond, Claude, “Le mécano du conte”, in *Revista Magazine Littéraire* (n.º 150), 1979, p. 13-16.

Calvet, Louis-Jean, “Estilo oral”, trad. Sônia Queiroz, in Ana Ribeiro *et al* (org.), *Tradição oral*, FALE/UFMG, Belo Horizonte, 2006, p. 44-49.

Cetina, Irene, “Oralidad y construcción de identidades en familias inmigrantes. Análisis cualitativo de actitudes en el aprendizaje de la lengua y la cultura en un contexto plurilingüe”, in Antonio Díez Mediavilla *et al* (eds.), *Aprendizajes plurilingües y literarios. Nuevos enfoques didácticos*, Alicante, Publicacions de la Universitat d’Alacant-Universidad de Alicante, 2016, p. 311-318.

Coutinho, Virgínia e Azevedo, Fernando, “A importância do ensino básico na criação de hábitos de leitura: o papel da escola”, in Fernando Azevedo (coord.), *Formar leitores: das teorias às práticas*, Lisboa, Lidel, 2007, p. 35-43.

Debyser, François, “Le tarot des mille et un contes”, in *Revista Le français dans le monde* (n.º 123), 1976, p. 20-23.

Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, Tomo II e IV, Lisboa, Editora Círculo de Leitores, 2003.

Eco, Umberto, *Os limites da interpretação*, trad. de José Barreiros, Lisboa, Difel, 1992.

_____, *Leitura do texto literário. Lector in fabula*, trad. de Mário Brito, 2ª ed., Lisboa, Editorial Presença, 1993.

Egíó, Vicente, “La competencia lectora. Una aproximación teórica y práctica para su evaluación en el aula”, in Antonio Díez Mediavilla *et al* (eds.), *Aprendizajes plurilingües y literarios. Nuevos enfoques didácticos*, Alicante, Publicacions de la Universitat d’Alacant-Universidad de Alicante, 2016, p. 428-437.

Ervedosa, Carlos, *Roteiro da literatura angolana*, Luanda, União dos Escritores Angolanos, 4ª. ed., 1979.

Ferreira, Thereza, “A construção da consciencialização histórica através da estética literária infanto-juvenil em Mouschi, *O gato de Anne Frank* de José Jorge Letria”, in Fernando Azevedo *et al* (coord.), *Imaginário, identidades e margens. Estudos em torno da literatura infanto-juvenil*, Gaia, Edições Gailivro, 2007, p. 487-496.

Fonseca, António, *Contos de antologia (reflexões, contos e provérbios)*, Luanda, INALD, 2008.

Forte, Manuel-Lourenço, “Utopia, ideologia e teoria da informação”, in Yvette Centeno (coord.), *Utopia. Mitos e formas*, Lisboa, Acarte, 1993, p. 487-497.

Giasson, Jocelyne, *A compreensão na leitura*, trad. de Maria Frias, Lisboa, Edições ASA, 1993.

Gomes, Teresa Santa-Clara, “Utopia e sociedade”, in Yvette Centeno (coord.), *Utopia. Mitos e formas*, Lisboa, Acarte, 1993, p. 473-481.

Graça, Natália da, “A literatura tradicional e oral na formação da personalidade da criança”, in Fernando Azevedo *et al* (coord.), *Imaginário, identidades e margens. Estudos em torno da literatura infanto-juvenil*, Gaia, Edições Gailivro, 2007, p. 648-654.

Jolles, André, *Formas simples*, São Paulo, Cultrix, 1976.

José, Gilson, *Contributo da obra Missosso (volume I, II e III)*, de Óscar Ribas, na valorização, preservação e divulgação dos antropónimos angolanos, monografia apresentada à Faculdade de Letras da Universidade Agostinho Neto como requisito para a obtenção do grau de Licenciado, 2015.

_____, “A gíria dos jovens luandenses”, artigo apresentado à cadeira de Variação Linguística do Português no Mundo Lusófono na UBI, 2017.

_____, “O desejo utópico no poema *Carta de um contratado*, de António Jacinto”, artigo apresentado à cadeira de Culturas Lusófonas Africanas na UBI, 2017.

Kundongende, João, *Crise e resgate dos valores morais, cívicos e culturais na sociedade angolana*, Huambo, Ministério da Educação – CERETEC, 2013.

Laban, Michel, *Angola – Encontro com escritores*, Vol. I, Porto, Fundação Eng.º António de Almeida, 1991.

Lipovetsky, Gilles e Serroy, Jean, *A cultura-mundo: resposta a uma sociedade desorientada*, trad. de Victor Silva, Coimbra, Edições 70, 2016.

Machado, João, *De uma competência de leitura a uma competência de cultura: níveis de literacia na escola portuguesa*, Tese apresentada para obtenção do grau de Doutoramento em Letras na UBI, Covilhã, 2011.

Marconi, Marina de Andrade e Lakatos, Eva Maria, *Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos*, São Paulo, editora Atlas, 7.ª ed., 2011.

Martins, J. V. de Pina, “A «Utopia» de Thomas More e Portugal”, in Yvette Centeno (coord.), *Utopia. Mitos e formas*, Lisboa, Acarte, 1993, p. 5-28.

Mello, Cristina, *O ensino da literatura e a problemática dos géneros literários*, Coimbra, Livraria Almedina, 1998.

Moreno, Armando, *Biologia do Conto*, Coimbra, Livraria Almedina, 1987.

Morgado, Margarida e Pires, Maria, *Educação intercultural e literatura infantil. Vivemos num mundo sem esconderijos*, Lisboa, Edições Colibri, 2010.

Oliveira, Ana, “Literacia, ou ‘multiliteracias’ na era da multimédia”, in António dos Santos Pereira, Maria da Graça Sardinha (coord.), *Actas. Bibliotecas e literacia. Imaginários e identidades em sociedades de fronteira: Castelo Branco e Castilla y León*, Covilhã, Serviços Gráficos da UBI, 2008, p. 57-66.

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

Pereira, Ana e Azevedo, Fernando, “A hermenêutica simbólica nas narrativas de tradição oral de Alexandre Parafita”, in Fernando Azevedo (Coord.), *Literatura para crianças e jovens. Da memória ao leitor*, Braga, Universidade do Minho (CIEC), 2015, p. 5-58.

Pontes, Verónica e Barros, Lúcia, “Formar leitores críticos, competentes, reflexivos: o programa de leitura fundamentado na literatura”, in Fernando Azevedo (coord.), *Formar leitores: das teorias às práticas*, Lisboa, Lidel, 2007, p. 69-87.

Propp, Vladimir, *Morfologia do conto*, trad. de Jaime Ferreira e Vítor Oliveira, Lisboa, Editorial Vega, 1978.

Quelhas, Anabela, “Hábitos de leitura”, in António Pereira e Maria da Graça Sardinha (coord.), *Actas. Bibliotecas e literacia. Imaginários e identidades em sociedades de fronteira: Castelo Branco e Castilla y León*, Covilhã, Serviços gráficos da UBI, 2008, p. 67-74.

Ramalho, Glória, “Portugal no PISA 2000 – Condições de participação, resultados e perspetivas”, in *Revista Portuguesa de Educação*, 15(2), Universidade do Minho, 2002, p. 25-50.

Ramos, Santa e Naranjo, Ernan, *Didática da leitura*, Lobito, Escolar Editora, 2014.

Reis, Carlos, *O conhecimento da literatura – Introdução aos estudos literários*, Coimbra, Almedina, 2008.

Ribas, Óscar, *Misoso – Literatura tradicional angolana*, Volume I, s/l, s/e, 2ª ed., 1978.

Rodari, Gianni, *Gramática da fantasia*, São Paulo, Summus Editorial, 1982.

- Rosário, Lourenço, *A narrativa africana de expressão oral*, Lisboa, ICALP/ANGOLÊ, 1989.
- Saraiva, Arnaldo, “As duas literaturas (a ‘pobre’ e a ‘rica’)”, in *Literatura marginal/izada*, Porto, Edição de Autor, 1975, p. 103-108.
- Sardinha, Maria da Graça, *As estruturas linguísticas, cognitivas e culturais e a compreensão leitora*, Tese de Doutoramento apresentada à Universidade da Beira Interior, Covilhã, 2005.
- _____, “Formas de ler: ontem e hoje”, in Fernando Azevedo (coord.), *Formar leitores: das teorias às práticas*, Lisboa, Lidel, 2007, p. 1-7.
- Schipper, Mineke, “Literatura oral e oralidade escrita”, trad. de Fernanda Mourão, in Ana Ribeiro et al (org.), *Tradição oral*, FALE/UFMG, Belo Horizonte, 2006, p. 12-26.
- Sequeira, Fátima, “A literacia em leitura”, in *Revista Portuguesa de Educação*, 15(2), Universidade do Minho, 2002, p. 51-60.
- Shorter, Aylward, *Culture africane e cristianesimo*, Bologna, Nigrizia, 1974.
- Simonsen, Michèle, *O conto popular*, trad. de Luís Cláudio de Castro e Costa, São Paulo, Martins Fontes Editora, 1987.
- Souza, Renata de, “Programa de leitura: A literatura ao serviço da formação de leitores”, in Fernando Azevedo et al (coord.), *Imaginário, identidades e margens. Estudos em torno da literatura infanto-juvenil*, Gaia, Edições Gailivro, 2007, p. 674-677.
- Tavares, Ana, *História e memória: estudo sobre as sociedades Lunda e Cokwe de Angola*, tese apresentada à Universidade Nova de Lisboa para a obtenção do grau de Doutor em Antropologia, 2009.
- Tavares, Clara, *Didática do português – Língua materna e não materna no ensino básico*, Porto Editora, 2007.
- Traça, Maria Emília, *O fio da memória. Do conto popular ao conto para crianças*, Porto, Porto Editora, 2ª ed., 1998.
- Vansina, Jan, “A Tradição oral e sua metodologia”, In Joseph Ki-Zerbo (Org.), *História geral da África I, Metodologia e pré-história da África*, Cap. 7, trad. de UNESCO-Brasil, Brasília, 2010, p. 139-166.
- Veloso, Rui, “Leitura literária, a filha bastarda da prática pedagógica”, in Fernando Azevedo et al (coord.), *Imaginário, identidades e margens. Estudos em torno da literatura infanto-juvenil*, Gaia, Edições Gailivro, 2007, p. 667-673.
- Zau, Domingos, *A língua portuguesa em Angola. Um contributo para o estudo da sua nacionalização*, Covilhã, Tese apresentada à Universidade da Beira Interior para a obtenção do grau de Doutor em Letras, 2011.
- Zumthor, Paul, *A letra e a voz. A “literatura” medieval*, trad. de Amálio Pinheiro (parte I) e Jerusa Ferreira (parte II), São Paulo, Companhia das Letras, 1993.
- _____, *Introdução à poesia oral*, trad. de Jerusa Ferreira et al., São Paulo, Editora Hucitec, 1997.

Webgrafia

Cascudo, Luís da Câmara, *Literatura oral no Brasil* (Cap. I, ponto “O que é a Literatura oral?”). Disponível em <https://pt.slideshare.net/DalianeNascimento/cascudo-luis-da-camara-literatura-oral-no-brasil>. Consultado em 04.01.2018;

Declaração Universal Dos Direitos Das Crianças - UNICEF.
Disponível em http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/c_a/lex41.htm. Consultado em 23.12.2017.

E-Livro - Livraria online. Disponível em <https://books.google.pt/books?id=kWERh-qn6mEC&pg=PT3&lpg=PT3&dq=contos+tradicionais+angolanos&source=bl&ots=UiMJQr24y5&sig=p34iQuOBegk-nDmrXBG2DgWskGk&hl=ptPT&sa=X&ved=0ahUKEwimhNvaw6DZAhXEuhQKHVfQBWU4ChDoAQhB MAY#v=onepage&q=contos%20tradicionais%20angolanos&f=false>. Consultado em 10.02.2018.

Freire, Paulo, *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*, São Paulo, Coleção Polémicas do Nosso Tempo, 23^a ed., 1981. Disponível em <https://www.slideshare.net/praetece/paulo-freire-a-importancia-do-ato-de-ler-41086808>. Consultado em 22.09.2017.

Jornal de Angola.
Disponível em http://jornaldeangola.sapo.ao/opinioao/artigos/kianda_existe_sereia_nao. Consultado em 10.03.2018.

Laranjeira, Pires, *in* entrevista ao *Jornal de Angola* na UEA.
Disponível em <http://www.ueangola.com/noticias/item/440-pires-laranjeiradefende-distribui%C3%A7%C3%A3o-do-legado-do-escritor-em-todo-opa%C3%ADs>. Consultado em 11.01.2018.

Lucas, Alberto, *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)*, dissertação apresentada à Universidade Aberta para a obtenção do grau de Mestre em Literatura e Cultura Portuguesas, 2009. Disponível em <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/1367>. Consultado em 10.02.2018.

Oliveira, Américo de, *A criança na literatura tradicional angolana de transmissão oral impressa em português*, tese apresentada à Universidade Nova de Lisboa para a obtenção do grau de Doutor em Estudos Portugueses, 1997. Disponível em <http://biblio.iict.pt/geral/show/20354>. Consultado em 30.01.2018.

_____, “Da literatura tradicional angolana de transmissão oral, impressa em português”, *in* *Revista Educação e Comunicação*, n.º2 (Julho), Instituto Politécnico de Leiria, 1999, p. 53-79. Disponível em https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/275/1/n2_art3.pdf. Consultado em 30.01.2018.

_____, “A literatura angolana de tradição oral e a sua recolha: história breve e teoria”. Disponível em http://www.triplov.com/letras/americo_correia_oliveira/literatura_angolana/anexo2.htm, s/d. Consultado em 07.02.2018.

Organização dos estados Ibero-americanos.

Disponível em <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article8005>. Consultado em 20.12.2017.

Portal *Por Dentro Da África*.

Disponível em <http://www.pordentrodaafrica.com/cultura/somos-mediadores-da-sociedade-e-utilizamos-a-palavra-como-o-principal-instrumento-diz-griot>. Consultado em 31.12.2017.

Portal *Consciencia.Org*.

Disponível em <http://www.consciencia.org/conto-dos-dois-irmaos-egito>. Consultado em 06.01.2018.

Portal *RTP*: Disponível em <http://www.rtp.pt/programa/tv/p11147>. Consultado em 10.02.2018.

Disponível em <https://www.rtp.pt/programa/tv/p30482/e18>. Consultado em 10.03.2018.

Portal *Angop*: Disponível em http://www.angop.ao/angola/pt_pt/noticias/lazer-e-cultura/2014/8/38/Diocese-Luena-lanca-contos-tradicionais,2fde76d4-4e8e-4968-a2d5-6b30d7a0333d.html. Consultado em 12.02.2018.

Disponível em http://m.portalangop.co.ao/angola/pt_pt/noticias/lazer-e-cultura/2015/0/3/Cabinda-Lancada-Colectanea-fabulas-intitulada-Historias-Avo-Lusende,6da3329a-14ea-44c4-aa1c-49b93b28d993.html. Consultado em 11.02.2018.

Portal *Info-Angola*. Disponível em http://www.info-angola.com/index.php?option=com_content&view=article&id=4504:contos-tradicionais-da-cplp&catid=665&Itemid=1807. Consultado em 12.02.2018.

Portal *Mwelo Weto* (Nosso Portal).

Disponível em <https://mweloweto.com/category/contos-africanos/>. Consultado em 12.02.2018.

Portal *Le Forum*.

Disponível em <http://lendasecalendas.omeuforum.net/t304-lendas-negras-de-julio-emilio-braz-quimbundo>. Consultado em 12.02.2018.

Portal *Textos Integrais e Algo Mais...*

Disponível em <http://textosintegrais.blogspot.pt/2012/07/conto-popular-de-angola.html>. Consultado em 12.02.2018.

Priberam - Dicionário online: Disponível em <https://www.priberam.pt/dlpo/ca%3%a7ula>. Consultado em 06.04.2018.

Disponível em <https://www.priberam.pt/dlpo/tar%C3%B4>. Consultado em 26.03.2018.

Reverso - Dicionário *online*.

Disponível em <http://dicionario.reverso.net/frances-definicao/m%C3%A9canicien>. Consultado em 26.03.2018.

Sousa, Maria de, *Óscar Ribas: a oralidade que se escreve*, dissertação apresentada à Universidade de Lisboa para a obtenção do grau de Mestre em Literaturas Africanas de Língua Portuguesa, 2010. Disponível em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/399>. Consultado em 10.02.2018.

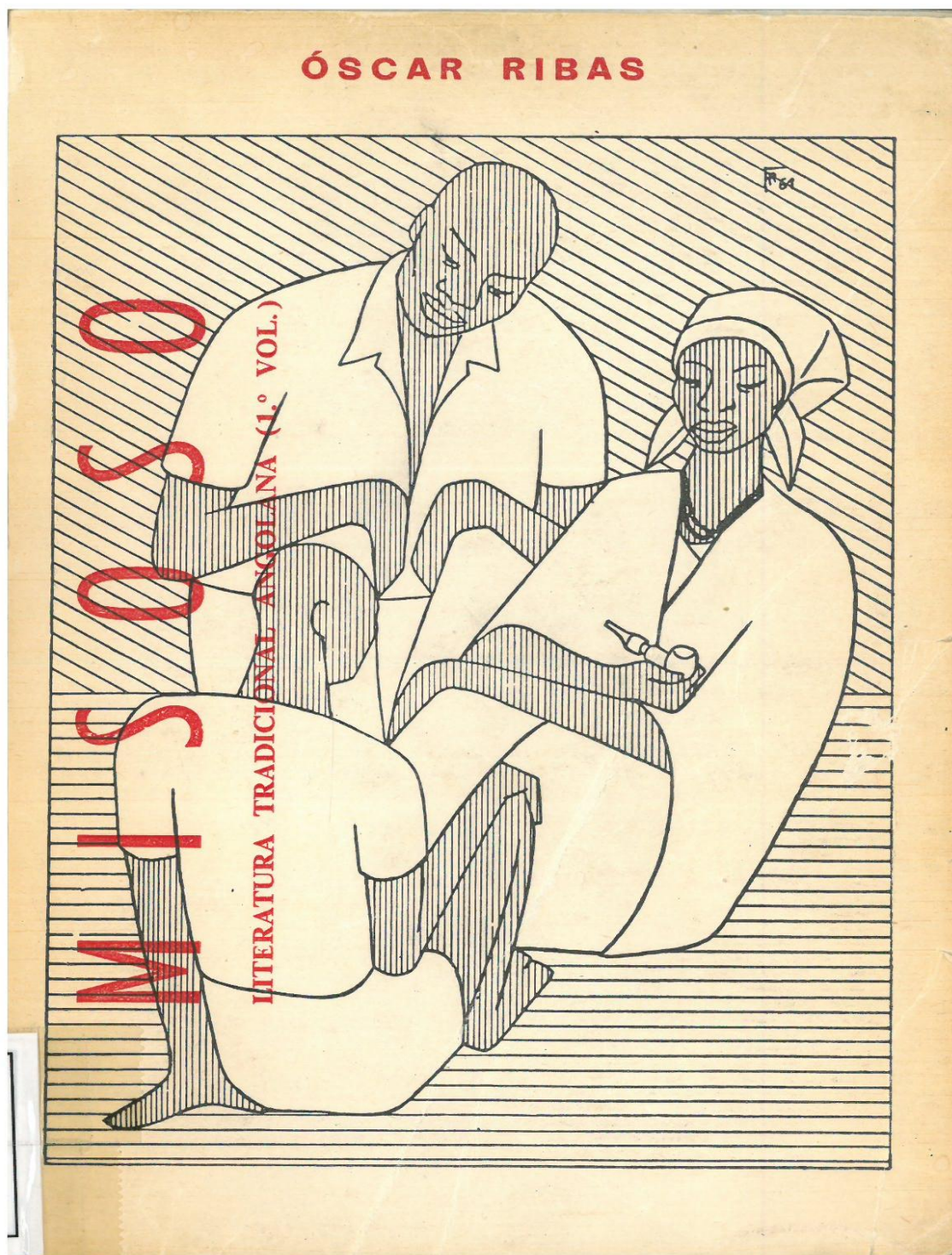
Wook - Livraria *online*: Disponível em <https://www.wook.pt/livro/no-tempo-do-caparandanda-antonio-trabulo/101606>. Consultado em 10.02.2018.

Disponível em <https://www.wook.pt/livro/ras-principes-e-feiticeiros-ana-maria-magalhaes/1459367>. Consultado em 12.02.2018.

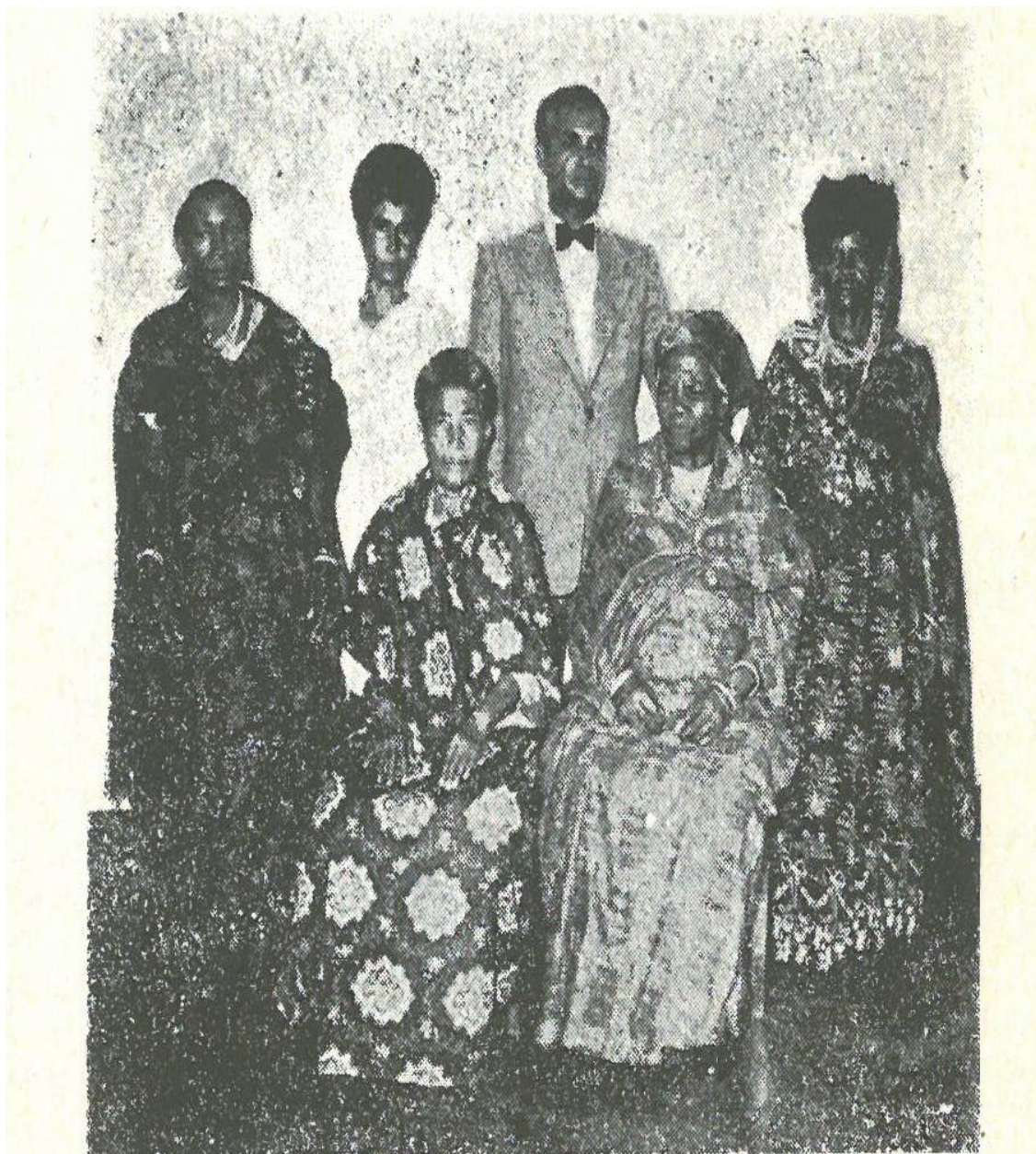
Disponível em <https://www.wook.pt/livro/contos-populares-de-angola-m-margarida-pereiramuller/13000762>. Consultado em 10.02.2018.

Anexos

Anexo 1. Capa ilustrada da obra *Misoso I* (in Ribas, 1978)



**Anexo 2. Retrato de Óscar Ribas e as suas principais informantes
(in Ribas, 1978)**



Óscar Ribas e suas principais informantes

No 1.º plano da esquerda para a direita: — *Adelina João Rodrigues*
e *Maria da Conceição Bento Faria* (mãe do autor)

No 2.º: — *Virgínia Francisco dos Santos* e *Rita Manuel*

E no 3.º: — *Maria Cândida Camacho* e o autor