



UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR
Faculdade de Artes e Letras

***Cultura (s), escola e sociedade. A construção do
leitor
Caso dos Alunos Da 12^a. Classe, da Escola de
Formação de Professores do Município Do Uíge***

Wakala Isaac Manuel Muzombo

**Trabalho de Dissertação para obtenção do grau de Mestre em
Estudos Lusófonos**

Orientadora: Prof. Doutora Maria da Graça Guilherme Sardinha

Covilhã, Junho de 2018

***Cultura (s), escola e sociedade. A construção do
leitor***

***Caso dos Alunos Da 12^a. Classe, da Escola de
Formação de Professores do Município Do Uíge***

Wakala Isaac Manuel Muzombo

**Trabalho de Dissertação para obtenção do grau de Mestre em
Estudos Lusófonos**

Orientadora: Prof. Doutora Maria da Graça Guilherme Sardinha

Covilhã, Junho de 2018

Dedicatória

Dedico este trabalho à minha família, muito particularmente aos meus filhos e à minha mulher, sabendo que este afastamento nos tratará, no futuro, uma maior proximidade assente na compreensão e no amor.

Agradecimentos

Reconhecer que um trabalho desta índole depende sempre de muitas oportunidades, onde são várias as pessoas que nele interferem, faz parte do meu percurso científico e profissional. Sabendo que mesmo agradecendo, o meu gesto ficará sempre aquém do que algumas pessoas me merecem, sejam familiares ou não, aqui fica o meu testemunho.

Agradeço, reconhecidamente:

Em primeiro lugar a Deus, o Dador da vida e meu Protetor.

Aos meus pais, Pedro Rafael Muzombo e Luísa Manuel com todo o carinho e respeito.

À minha esposa Verónica Nambongo Panzo Muzombo e aos meus filhos Kiese Daniel Pedro Muzombo e Luyindula Dádiva Daniel Muzombo com amor e carinho e com o sentido penhorado das horas que lhes roubei, que espero poder um dia recompensá-los.

Aos meus irmãos Albano Manuel Muzombo, Makuntima Orlando Manuel Muzombo (meu companheiro, gémeo), Félix Manuel Muzombo, Mayangui Gabriel Manuel Muzombo, Geremias Manuel Muzombo, Daniel Muanza Muzombo, Maria da Conceição Muzombo, Nsia Nsoki Pedro Manuel Muzombo, Paulo Manuel Muzombo, eu agradeço orgulho que sentem por mim e em mim.

Ao ISCED do Uíge, por me abrir horizontes e me mostrar que há outros caminhos que devem ser percorridos. Agradeço a iniciativa de me proporcionarem a formação ao nível do Mestrado.

À Universidade da Beira Interior, que me acolheu, ficarei sempre grato pela oportunidade que me deu de fazer a minha formação académica, a qual contribuiu para o meu crescimento como pessoa e como profissional.

A todos os meus colegas de turma, nomeadamente ao Francisco Monteiro Daniel e ao Xavier Jorge Mafuassa, por todo o encorajamento nos momentos críticos.

À Professora Graça Sardinha, minha orientadora, pela partilha do conhecimento e pela sua amizade.

Resumo

O estudo apresenta uma reflexão acerca da leitura e da literacia e da exigência da formação de leitores como fator fundamental para a evolução de qualquer sociedade, a de Angola, neste caso. Sendo a escola o lugar, onde, tradicionalmente, as aprendizagens, ditas formais, têm lugar, nós defendemos que o leitor se forma nela e fora dela, em lugares onde a literacia também vai emergindo.

Assim, aplicamos um inquérito por questionário a 60 alunos, da 12^a classe, do curso de Língua Portuguesa, para saber de que forma os textos que não fazem parte do cânone escolar, bem como alguns aspetos relativos à família e ao bairro onde se vive podem dar o seu contributo para a formação de leitores do mundo. Concluiu-se que deve haver uma maior interação entre a escola e os restantes ambientes onde a literacia também emerge e a formação de leitores também pode ocorrer.

No final, apresentamos várias propostas para a promoção da leitura.

Palavras-chave: Cultura, escola, sociedade, leitura, leitor

Resumé

En vue d'ensemble on peut dire que l'étude présente une réflexion en ce qui concerne à la lecture, aux scores à cette compétence, et à la formation de lecteurs, processus nécessaires à l'évolution de toutes les sociétés, à l'actualité, celle d'Angola, dans ce cas.

Tandis que l'école est un sort de l'opportunité de toutes les apprentissages, il y en a d'autres, comme la famille, ou le quartier dont les apprentissages ne peuvent pas être gaspillés.

La mise en oeuvre d'un enquête par questionnaire aux 60 élèves du 12^{ème} année, dans le cours de la Langue Portugaise, de l'école à Angola a montré que les investissements en faveur de élèves ont besoin des relations de proximité de l'école et l'hors d'elle, puisque on y trouve des ambiances où l'apprentissage a aussi lieu.

À la fin de l'investigation, on présente quelques mesures pour que les compétences en lecture puissent être acquises et bien ancrées.

Mots-clé: Culture, École, Société, Lecture, lecteurs

Índice

| | |
|---|------------|
| DEDICATÓRIA..... | III |
| AGRADECIMENTOS..... | IV |
| RESUMO | V |
| RESUMÉ..... | VI |
| LISTA DE GRÁFICOS..... | X |
| INTRODUÇÃO | 1 |
| 0.1. Delimitação do estudo..... | 2 |
| 0.2. Importância do estudo | 2 |
| 0.3. Objetivos | 3 |
| 0.4. Questão de investigação | 3 |
| 0.5. Organização do estudo..... | 3 |
| CAPÍTULO I: SER LEITOR HOJE..... | 4 |
| 1.1. Cultura..... | 4 |
| 1.2. Leitura e Sociedade..... | 8 |
| 1.2.1. O leitor | 8 |
| 1.2.1.1. Tipos de leitor..... | 9 |
| 1.2.1.2. Ler para quê? | 13 |
| 1.3. A literacia..... | 16 |
| 1.3.1. Modalidades de literacia | 16 |
| 1.4. Literacia Visual..... | 22 |
| 1.4.1. Vantagens da literacia visual | 25 |
| 1.5. A literacia familiar: práticas educativas | 26 |
| 1.5.1. Limitações das literacias familiares..... | 27 |
| 1.5.2. Literacia escolar | 28 |
| 1.6. O papel do professor na aquisição da leitura | 29 |
| 2.1. Conceito de património imaterial | 34 |
| 2.2. Folclore e cultura popular..... | 35 |

| | |
|--|-----------|
| 2.3. Património cultural imaterial: visão da UNESCO | 36 |
| 2.4. Património cultural imaterial: formação do leitor | 38 |
| 2.5. Literatura marginalizada na Cultura Angolana (contos, provérbios, canções, crónicas e adivinhas): subsídios para a sua legitimação | 39 |
| 2.5.1. Literatura tradicional angolana de transmissão oral | 40 |
| 2.5.2. Literatura angolana impressa em Português | 40 |
| 2.5.3. Classificação da Literatura Tradicional Angolana – subsídios para a sua compreensão | 42 |
| 2.5.4. Canções em Angola: espaços de produção | 55 |
| 2.6. As bibliotecas / centros de recursos | 56 |
| 2.6.1. Bibliotecas públicas | 58 |
| 2.6.1.1. Público infantil | 62 |
| 2.6.1.2. Público juvenil | 63 |
| 2.6.1.3. Público adulto | 64 |
| 2.6.1.4. Bibliotecas escolares | 64 |
| 2.6.1.5. O que deve mudar nas bibliotecas escolares? | 67 |
| 3.1. Metodologia Aplicada | 69 |
| 3.2. Tipos de pesquisa..... | 69 |
| 3.3. Hipóteses..... | 70 |
| 3.4. População e amostra | 70 |
| 3.5. Métodos usados na recolha de dados..... | 71 |
| 3.6. Apresentação e discussão dos resultados | 71 |
| 3.6.1. Método estatístico | 72 |
| 3.7. Variáveis | 73 |
| 3.7.1. Variável independente | 73 |
| 3.7.2. Variável dependente | 73 |
| 3.8. Análise e interpretação dos resultados | 73 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 78 |
| SUGESTÕES PARA A PROMOÇÃO DA LEITURA..... | 79 |
| BIBLIOGRAFIA..... | 87 |
| WEBGRAFIA..... | 92 |
| ANEXOS..... | 93 |

Lista de tabelas

| | |
|--|----|
| Tabela 1- referente à pergunta nº. 1 | 74 |
| Tabela 2- referente à pergunta nº. 2 | 75 |
| Tabela 3- referente à pergunta nº 4 | 76 |
| Tabela 4- referente à pergunta nº 5 | 77 |

Lista de gráficos

| | |
|-------------------|----|
| Gráfico 1 - | 74 |
| Gráfico 2 | 75 |
| Gráfico 3 | 76 |
| Gráfico 4 | 77 |

Introdução

O tema em estudo, *Cultura (s) Escola e Sociedade. A Construção do Leitor. Caso dos Alunos Da 12^a. Classe*, da Escola de Formação de Professores do Município Do Uíge é uma pesquisa do trabalho de Dissertação que se destina à obtenção do grau de Mestre em Estudos Lusófonos na Faculdade de Artes e Letras da Universidade da Beira Interior/Portugal. Assim, propomo-nos aprofundar a formação do leitor a partir dos vários contextos, isto é, na família, na escola, e no bairro, entre outros lugares que podem tornar-se verdadeiros ambientes de literacia, pois, cremos que este tipo de formação não passa apenas pela leitura dos livros representados e legitimados pelo cânone escolar. Desta forma, sendo a formação de leitores um modo de construção de identidade, entendemos que esta nunca pode ser considerada definitiva, nem passa apenas pela leitura efetuada na escola. Vejamos a, propósito, a interrogação de alguns autores «Haverá certamente razões justificativas do tipo de leitor e das diversas situações de leitura, mas será que as leituras e o modo como elas são feitas configuram o estilo de leitor que esta sociedade em mudança exige?»¹. Neste sentido, como se vive num mundo globalizado onde a informação circula de forma tão rápida e sob vários meios, a escola tem a tarefa de adequar os seus currículos/programas conforme as novas realidades sociais, porque na verdade, os alunos já trazem consigo algum conhecimento a partir da família e do meio circundante. Pese embora se possam construir leitores a partir do património cultural imaterial, e fora da escola, porém, é necessário que a escola como as outras instituições promovam, como na opinião de Cristina Granada

[...] meios para que os sujeitos melhorem as suas competências no que respeita à leitura e à escrita (escolas, bibliotecas e outras), devem, porém, ter em conta as diversas realidades que cada leitor representa. Socioculturalmente marcado, cada leitor irá adir à sua leitura o seu universo sociocultural.

Da mesma forma, o seu ambiente sociocultural poderá ter efeitos sobre a aquisição e desenvolvimento das suas capacidades de leitura e de escrita [...].²

Durante muito tempo, considerou-se que a aprendizagem da leitura se fazia apenas na escola. Nesse âmbito, esta era entendida como um processo formal que não ia além da descodificação dos textos. Atualmente, a leitura e a sua aprendizagem socorrem-se não só dos textos aprendidos na escola, como de outros que, não fazendo parte do cânone escolar, constituem o património imaterial de um povo, ou seja, são parte integrante de sua cultura específica: Lendas, canções, bilongo (receitas caseiras), orações, contos tradicionais, rezas, adivinhas, provérbios, mitos...

¹ Maria da Graça Sardinha e Fernando Azevedo, *Do leitor, dos textos e do currículo: Reflexão e Operacionalização in Literacia Familiar e Culturas de Margem? Espaços de Concretização*, Edição Lulu Press, Raleigh, N. C., 2014, p. 85. Org: Sardinha Maria da Graça, Paulo Osório e Fernando Azevedo, ISBN: 978-1-326-12207-2.

² Cristina Granada, *Comunidades de leitores. Projeto de Desenvolvimento de Competências Leitoras*, in *Literacia Familiar e Culturas de Margem? Espaços de Concretização*, Edição Lulu Press, Raleigh, N. C., 2014, p. 126. Org: Sardinha Maria da Graça, Paulo Osório e Fernando Azevedo, ISBN: 978-1-326-12207-2.

Neste sentido, sabendo à partida da velocidade em que se vive, fruto da revolução tecnológica, tentaremos construir um quadro teórico que englobe alguns conceitos relacionados com a leitura e a sua aprendizagem; com a escola e as aprendizagens que lhe estão associadas; com a literacia e os vários tipos que a representam. Tentaremos, ainda, dissertar sobre o património imaterial que consideramos indissolúvel com a relação das aprendizagens ao longo da vida de qualquer ser humano, defendendo, sempre, que a escola deve estar apta a escutar as tendências do mundo moderno, atendendo à mudança e até a contrariar algumas tendências, enquanto lugar de mediação. Pese embora se aprenda a falar no seio da família, é na escola que se aprende a ler e a escrever e é aqui que os modelos de ensino se vão atualizando.

0.1. Delimitação do estudo

Circunscrevemos a nossa pesquisa ao 2º. Ciclo do ensino Secundário, (12ª. Classe), do curso de Língua Portuguesa da Escola de Formação de Professores do Município do Uíge, porque é nesta fase em que os alunos com 18-19 anos estão a terminar o ensino médio. Queremos saber que referências (de textos) trazem da família, do meio que os circunda e, sabermos ainda que tipo de atividades a escola tem valorizado para o desenvolvimento das competências que os alunos já trazem sobre leitura e sobre textos do património considerado imaterial. Assim, estudaremos também que novidades ela mesma (escola) ensina enquanto instituição responsável e agente de mobilidade social, ou seja, de que modo esta vai para além do currículo escolar e dos textos que lhe estão associados.

0.2. Importância do estudo

É nosso interesse investigar sobre os modos da construção do leitor, da importância e do contributo do património imaterial, pois vem-se assistindo ao desaparecimento e desvalorização dos textos que passam frequentemente pela oralidade e que fazem parte da cultura de qualquer povo. Interessa-nos, porque queremos saber quê valor a família, a sociedade e a escola dão a esses mesmos textos, enquanto artefactos culturais com os quais qualquer sujeito toma contacto a partir da família onde faz a sua primeira socialização. Igualmente, entendemos que a leitura atravessa todas as áreas do saber e, hoje, ser um bom leitor, conceito mais adiante explicado neste estudo, é também ser capaz de interagir na sociedade a que se pertence.

Como docente, com uma experiência de nove anos, em várias escolas e em vários níveis de ensino, constatei que o fraco domínio da leitura associado a um grande desinteresse pelas leituras obrigatórias produz fatores de insucesso e de abandono escolar, despoletando em mim a necessidade de aprofundar estudos sobre o modo de fazer a promoção da (s) leitura (s) e simultaneamente formar leitores. A crença social na leitura e os benefícios que lhe estão associados exige que todos os interessados no processo educativo sejam leitores do mundo e para o mundo. A competência em leitura forma cidadãos mais aptos e mais capazes profissionalmente em todas as áreas do saber.

0.3. Objetivos

Entende-se por objetivos as metas a atingir no desenvolvimento de qualquer atividade. Assim, para o tema em apreço, elencamos os seguintes:

Geral

1. Formar leitores nos vários ambientes de literacia.

Específicos

1. Verificar de que forma outros textos, que vão além dos considerados obrigatórios na escola, podem contribuir para a formação do leitor;
2. Identificar aspetos quer nas famílias, quer no bairro, que são considerados essenciais para a formação do leitor;
3. Assinalar verdadeiros ambientes de leitura quer na escola, quer para além dela.

0.4. Questão de investigação

1. Que contributo a sociedade pode dar na interação com a escola para a formação do leitor?

De fato, a escola e a sociedade não podem estar de costas voltadas, pois a formação dos cidadãos é da responsabilidade de todos. Assim sendo, devem existir projetos que envolvam todas as instituições para a formação dos sujeitos enquanto cidadãos do mundo. cremos que a leitura proporciona aos sujeitos a capacidade de intervenção na sociedade em que estão inseridos, o que origina o maior respeito por si mesmos, pela sua cultura e pela cultura do Outro.

0.5. Organização do estudo

O nosso estudo organizou-se à volta do conceito de leitura, dos modelos de ensino/aprendizagem a esta associados; dos vários rostos da literacia; e dos textos que vão além do cânone escolar.

Na parte do estudo empírico aplicámos um inquérito por questionário e procedemos à análise e interpretação dos resultados.

Após tecermos algumas consideramos finais, recomendamos algumas instituições e projetos que, ao interagirem com a escola, darão um valioso contributo na promoção da leitura e, conseqüentemente, na formação de leitores.

Capítulo I: Ser leitor hoje

1.1. Cultura

Introduzimos o conceito de cultura, antes de avançarmos com qualquer outro passo deste trabalho. Sendo o primeiro vocábulo que compõe o nosso título, entendemos que não devemos deixar a sua desconstrução para mais tarde.

Desta forma, há muitos autores que perspetivam a cultura, tal como Fernando Namora. Para ele,

A cultura será [...] uma certa maneira de nos situarmos no mundo, interrogando, interpretando e refazendo [...] uma certa maneira de conceber o trabalho, os lazares [...] uma certa maneira de apreender a novidade e a legar [...]. Nada, pois, menos passivo que cultura [...]. O camponês que inventa uma dança ou uma cantiga referentes ao seu mundo de anseios e labores, o pastor que, nas horas solitárias, esculpe bichos, objetos ou figurantes do seu agro, o aldeão que representa um auto tradicional, e lhe acrescenta a sua perspetiva das paixões, o cidadão que pratica desporto num estádio, a criança que produz num desenho uma cena familiar, todos eles fazem cultura e fazem-na sobretudo, se cada um desses atos for diverso dos que, no tempo e no espaço, de algum modo se lhes assemelharam.³

Esta é vista de vários ângulos, entretanto, pode ser individual, familiar ou de toda a sociedade. É composta das nossas vivências como indivíduos dentro de uma sociedade (as religiões, as danças, as línguas que falamos, os tipos de desporto, os tipos de trabalhos, o vestuário, o ambiente familiar, o ambiente do nosso bairro, o ambiente escolar, em suma, todas as formas de viver no meio em que estamos inseridos). As mudanças da sociedade refletem a nossa maneira de viver e de encarar o mundo, tornando-nos aptos para enfrentá-lo. Portanto, cada sociedade tem os seus modelos de cultura, a qual é manifesta de forma original, correspondendo com aquilo que cada povo é/ou faz.

As sociedades evoluem constantemente e, deste modo, a própria cultura evolui, dando lugar a uma outra, em consonância com a realidade vigente.

Continuando na senda da desconstrução do vocábulo cultura, encontramos outro, para além do que já enunciamos acima. Neste, Saraiva refere:

Cultura [...] abrange todos aqueles objectos ou operações que a natureza não produz e que lhe são acrescentados pelo espírito. A fala é já condição de cultura. Por ela se comunicam emoções ou concepções mentais. A religião, a arte o desporto, o luxo, a ciência e a tecnologia são produtos da cultura. [...].

³ Fernando Namora, (1975, pp. 215, 216) apud Benjamim, Jorge Neves Luciano, *Cultura, Identidade, Educação e Mudança. A importância da cultura local no currículo do 1º CEB - contributos para a sua consolidação*, Covilhã, 2012, p. 22.

Em sentido mais restrito, entende-se por cultura todo o conjunto de actividades lúdicas ou utilitárias, intelectuais e afectivas que caracterizam especificamente um determinado povo.⁴

Levando o tema para o âmbito educacional, compreendemos que deve ser um trabalho do Estado vigente, na qualidade de responsável pelos programas de ensino, fazendo constar nestes os valores que atravessam a sociedade e simultaneamente as aspirações dos formandos. Ora, a formação de leitores é hoje imprescindível a qualquer sociedade. Para a construção destes leitores, sujeitos capazes de entender o mundo, torna-se necessário que «[...] a ação pedagógica não se esgot[e] na relação directa enquadrada pela aula-classe, mas encontra na escola um sistema de relações, de recursos e de interações com o meio social mais próximo, o qual necessariamente constitui por si mesmo um quadro de experiência socio-educativa».⁵

Baptista continua referindo que a escola é o agente modelar dos jovens e que essa modelação depende da gestão do capital cultural, isto é, o modo como é feita a mobilização da cultura no ensino na escola e fora dela. Aconselha que esta mobilização da cultura deva ser um sistema aberto, fecundante, vitalizador, que deva potenciar constantemente a interação humana, com a participação dos alunos e dos professores.

Para Martins Maria José ⁶

A escola é tomada como um pólo organizativo da mudança, uma vez seja considerada também como um pólo organizativo do currículo. Com efeito, trata-se de uma abordagem sistémica da realidade educativa, que considera a escola não como um alvo de acções pré-fixadas, ou como uma espécie de moldura do espaço-aula, mas como uma unidade social com carácter próprio, geradora de objectivos e estratégias, com vista a um projecto educativo, e tendo por base interacções tecidas entre os seus membros e entre a escola e o meio.

Mediante o exposto, a responsabilidade na educação deve ser repartida. Estão implicados, segundo a visão de Patrício, no processo educativo: os professores, os alunos e a sociedade. Defende uma escola cultural capaz de englobar esses três (3) elementos já citados (professores, alunos e a sociedade). «[...] convém aos alunos, porque só ela pode corresponder aos seus mais fundos anseios de expressão e realização humana. Convém aos professores, porque só ela lhes transmite a ansiada combinação do ensinar com o aprender. Convém à sociedade, porque só ela transcende a atitude iterativa pela atitude criativa».⁷

Como já referimos anteriormente, sobre a tarefa do Estado de adequar os programas escolares às realidades sociais, Patrício, idealiza um modelo de escola onde devem abranger todas as formas

⁴ Saraiva (2003, p. 11) apud Maria da Graça Sardinha e João Machado, *Cultura, leitura, escola e sociedade: pontes na construção do social in Literacia Familiar e Culturas de Margem? Espaços de Concretização*, Edição Lulu Press, Raleigh, N. C., 2014, p. 11. Org: Sardinha Maria da Graça, Paulo Osório e Fernando Azevedo. ISBN: 978-1-326-12207-2.,

⁵ Martins Maria José *Espaços Educativos e Percursos de Formação, in Uma Escola em Mudança com a Comunidade, Projecto ECO, 1986 - 1992. Experiências e Reflexões. Organização de Rui d'Espiney e Rui Canário*, p. 117.

⁶ Maria José Martins, *idem*, p. 120.

⁷ Patrício, (1990, p. 92) apud Maria da Graça Sardinha e João Machado, *Op. cit.*, p. 14.

de cultura, pois, segundo ele, se assim não for, perderá a sua capacidade atrativa e de interesse para os jovens. «A escola tem de tornar-se templo e tempo de cultura. Esta deve estar ali sob as suas formas mais importantes: a ciência, a arte, a técnica, a filosofia, o mito, a religião, o jogo. Se a escola assim se tornar, torna-se lugar e tempo de qualidade de vida infantil e juvenil».⁸ Neste enquadramento, a escola deve ser um lugar convidativo para o aluno. Este deve estar atento ao debate dos mais variados temas. Neste âmbito, a escola, enquanto lugar de aprendizagens de um ensino mais formal deve torna-se palco de perguntas e respostas que completem as que são providas de discussões/debates com os amigos no bairro, um lugar que reflete a vida social, isto é, escola e bairro numa interação constante. Hoje, «as escolas em mudança têm que oferecer às crianças, às famílias e a comunidade uma imagem renovada de si mesmas».⁹ Pois a escola é, sem dúvida, responsável pelo desenvolvimento das crianças e dos jovens, ensinando e potenciando os elementos culturais, tendo em conta as aprendizagens significativas, ou seja, todo o património cultural que cada sujeito transporta consigo. A propósito, veja-se o seguinte estudo:¹⁰,

Os educadores despertaram para a importância de estarem atentos a conteúdos ricos e significativos, os professores deram-se conta, de forma prática, que os processos construtivos de desenvolvimento das crianças estão presentes em todas as actividades que se realizam na escola.

Ao realizarem o papel ensinante do professor descobriram que as crianças são capazes de aprender, de forma significativa, em contextos funcionais e a partir dos seus interesses e motivações.

A exploração sistemática dos valores culturais e educativos da comunidade veio enriquecer a escola e o jardim de infância.

Por conseguinte, algumas realidades culturais da sociedade dão-se a conhecer mediante leituras de textos obrigatórios na escola, ou em outros documentos para além dela, que configurem a realidade cultural, por forma a consolidar uma postura interventiva na sociedade a que pertence a par da apologia da nossa cultura. Neste sentir, deverá haver uma relação indissolúvel entre a leitura e a cultura, porque «[...] na atualidade, não saber ler é não ter consciência de si próprio, nem dos outros, porque [...], quando lemos, aprendemos a nossa língua com profundidade, sendo através desta, enquanto elemento de identidade, que o aluno toma conhecimento de si próprio e dos demais».¹¹ Ou ainda, quando lemos aprendemos a nossa língua com profundidade e ao aprender a nossa língua com profundidade, inculcámo-nos igualmente a nossa cultura com profundidade, pelo facto de a língua ser um dos elementos importantes da cultura de um povo. No âmbito da formação do leitor em vários suportes e contextos, onde a responsabilidade do Estado pela elaboração de um currículo que possa refletir a realidade cultural é fundamental, defendemos que a rua/bairro/família devem ser tidos como cenários importantes de aprendizagens sociais, de

⁸ Patrício, (1990, p. 92) apud Maria da Graça Sardinha e João Machado, *Op. cit.*, p. 14.

⁹ Cristina Figueira, *Escola Primária e Jardim de Infância: Uma Experiência de Articulação*, in *Uma Escola em Mudança com a Comunidade*, Projecto ECO, 1986 - 1992. Experiências e Reflexões. Organização de Rui d'Espiney e Rui Canário, p. 74.

¹⁰ Cristina Figueira, *idem, ibidem*, p. 75.

¹¹ Sardinha, (2008) apud Maria da Graça Sardinha e João, Machado, *Op. cit.*, p. 15

inter-relações institucionais, já que para muitas crianças e famílias é o único espaço de relações sociais e de partilhas sócio-afectivas.¹²

Dentre muitas manifestações que podem ser configuradas nos currículos, assinalamos o carnaval que é, por sinal, uma festa grande que crianças e adultos gostam de assistir. Esta festa popular pode ser um espaço de diálogo entre professores e alunos fora da sala de aula.

E, sem dúvida, que o Carnaval é, por excelência, a festividade popular do calendário que pode oferecer a entrada neste novo espaço - Rua - em que se pretende projectar a Escola.

O Carnaval foi, então, o pretexto para as primeiras experiências da Escola na Rua, envolvendo e sendo envolvida a Escola na e pela comunidade.

Foi exatamente com esta festividade popular que os professores compreenderam que o carnaval era uma manifestação cultural importante para eles enquanto professores, por isso, nos seus relatórios não deixaram de mencionar aquilo que sentiram durante o desenrolar da festa, onde eles mesmos foram participantes. Vejam-se alguns testemunhos:

«Carnaval!

Esta foi sem dúvida a minha melhor experiência...

Até o tambor não faltou! A alegria de algumas colegas mascaradas foi contagiante.

Eu senti pena de não me ter mascarado...»

«... me vestir de índia e desfilar timidamente num longo cortejo pelas ruas do Seixal...»

«... O desfile de Carnaval foi para mim uma surpresa: nunca pensei que fosse capaz, com tanta naturalidade, de andar mascaradas pelas ruas do Seixal...»¹³

Estas atividades incentivam os alunos a praticarem-nas, tendo os seus professores, como seus modelos, a praticarem, levando-os a uma intensa imitação. Com atividades deste género, dá-se continuidade ao que se tem desenvolvido na sala de aula. Esta pode ser considerada uma saída da escola para a comunidade «[...] A população ocarreu para ver os mascarados e sentia-se, sem dúvida, uma atitude e um sorriso de simpatia para com as crianças e os adultos».¹⁴

Uma das formas em que a sala de aula pode espelhar-se na rua é a comemoração de datas importantes do ano (independência, aniversários da cidade), onde professores e alunos interagem no mesmo espaço rua/bairro.

«... As nossas crianças saíram à rua para, num dos largos principais da Vila (fechado nesse dia ao trânsito de veículos), fazerem a sua sala de aula e oferecerem o produto do seu trabalho às pessoas que passavam. Pombas, Moínhos, Cravos e Bolinhos tudo se propunham fazer...»

¹² Cf. Helena Maria Cidade Moura, *A Escola na Rua: Conhecer a comunidade e a mudar com ela*, in *Uma Escola em Mudança com a Comunidade*, Projecto ECO, 1986 - 1992. Experiências e Reflexões. Organização de Rui d'Espiney e Rui Canário, p. 161.

¹³ Idem, *ibidem*, p. 163.

¹⁴ Idem, *ibidem*.

«... Fazer para oferecer» no dia da liberdade foi uma dinâmica de inter-relação ao nível das atitudes. Fazer/Construir na rua para oferecer/dar aos adultos, à comunidade». ¹⁵

A celebração de atividades de género na rua, entre professores, educadores e alunos possibilita a troca de saberes que poderão levar o sujeito ao entrosamento de conhecimentos culturais e científicos.

1.2. Leitura e Sociedade

Para Maria da Graça Sardinha «a sociedade actual exige aquisição e desenvolvimento de competência leitora de modo a permitir aos sujeitos o desenvolvimento de outras competências». ¹⁶ A leitura constitui uma das melhores formas de aquisição de conhecimentos, quer científicos, quer outros. Em qualquer área do saber, sendo *bom leitor*, aquele que lê mais, tem a possibilidade de ter mais conhecimentos do que aquele que lê menos. Assim, enquanto vivemos numa sociedade em constante transformação, cabe a nós estarmos em constante atualização, para acompanharmos as dinâmicas sociais. Atualização essa que só é possível mediante leituras continuadas. «Hoje como ontem, [...] é necessário aprender a ler, aprender a compreender o texto escrito. Porém, ler requer esforço, sistematização e disciplina». ¹⁷ Quem lê encontra sempre vantagens, e uma delas é a descrita aqui «Quando uma pessoa sabe ler bem não existem fronteiras para ela. Ela pode viajar não apenas para outros países, mas também no passado, no futuro, no mundo cósmico. Descobre também o caminho para a porção mais íntima da alma humana, passando a conhecer melhor a si mesmo e aos outros». ¹⁸

1.2.1. O leitor

O vocábulo leitor é polissémico, pelo que possui mais de um significado. Se fossemos perguntados: quem é o leitor? Responderíamos rapidamente que leitor é aquele que lê. O significado da palavra remete-nos ainda para o leitor de vídeos, áudios, (aparelho), etc., entretanto, é o primeiro sentido da palavra que precisamos. porém, não nos limitaremos a dizer que leitor é a pessoa que lê.

O leitor do texto pode ser considerado explorador do mesmo (texto), que é, na verdade, a peça fundamental. ¹⁹ O leitor não é um simples (re) conhecedor das letras e palavras que constituem o texto, é, antes de mais, um elemento que deve interagir com este texto e contexto com que foi escrito, procurando, atribuir-lhe, de certa forma, um sentido; é alguém que deve ligar as ideias apresentadas pelos diversos parágrafos do mesmo, para encontrar as informações contidas nele. A

¹⁵ Idem, *ibidem*, pp. 163, 164.

¹⁶ Maria da Graça Sardinha, *Formas de Ler: Ontem e hoje, in Formar Leitores das Teorias às Práticas*. Coordenação: Fernando Azevedo, Edições Lidel Técnicas, Lda, Lisboa, 2007, p. 3.

¹⁷ Idem, *ibidem*.

¹⁸ Bamberger (1988:29) apud Verónica Pontes e Lúcia Barros, *Formar leitores críticos, competentes, reflexivos, in Formar Leitores das Teorias às Práticas*. Coordenação: Azevedo, Fernando, Edições Lidel Técnicas, Lda, Lisboa, 2007, p. 69.

¹⁹ Cf. Maria da Graça Sardinha, *As estruturas linguísticas, cognitivas e culturais e a compreensão leitora*, UBI, 2005, p. 89.

obediência às regras gramaticais é outro aspeto a ter em conta no ato da leitura. Ao leitor cabe ainda, na visão de Maria da Graça Sardinha,²⁰ explorar o texto no âmbito das suas estruturas cognitivas, linguísticas, culturais e afetivas, respeitando, os limites que são impostos pelas convenções gramaticais, porque estas funcionam como o código de estrada e como o regulador de trânsito. Deve haver paragens obrigatórias, abrandamento da velocidade, etc, etc. Assim, quando essas regras não são obedecidas acaba-se cometendo infrações e estas infrações podem ser puníveis pela lei. Igualmente, na leitura, se lemos sem ter em conta os sinais de pontuação poderemos não conseguir o verdadeiro sentido do texto.

1.2.1.1. Tipos de leitor

No que concerne a leitura, há sujeitos que a praticam com maior ou menor destreza, isto é, os leitores não leem todos da mesma forma, havendo os bons e os maus.

Normalmente, os bons leitores são aqueles que leem frequentemente, adquirem habilidades de leitura, e isto os ajuda a melhorar cada vez mais a perceção das leituras subsequentes. Assim, para Santos M. M. T. Alves Cruz²¹, existem leitores proficientes e leitores com dificuldades.

«Os [...] proficientes são aqueles que desenvolvem habilidades e que utilizam as competências de leitura adquiridas, rapidamente e de forma proveitosa, fazendo a integração entre os dados fornecidos pelos textos e os dados do seu repertório cultural e discursivo».²²

O autor supracitado, citando Castanho (2005:114), apresenta as diferenças entre estes dois tipos de leitores, antes, durante e depois do ato de ler. Atente-se no quadro que a seguir se apresenta:

²⁰ Idem, *ibidem*, p. 90.

²¹ Santos M. M. T. Alves Cruz (2008).

²² Santos M. M. T. Alves Cruz, *Literacia e Leitura. A proficiência da leitura como factor de sucesso*, Covilhã/UBI, 2008, p. 51.

| Leitores proficientes | Leitores com dificuldades |
|---|---|
| <p>Antes da leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pensa no que já sabe sobre o assunto. - Conhece o objetivo da leitura. - Quer começar a ler porque está motivado e interessado. - Tem uma noção geral de como as ideias estão organizadas. <p>Durante a Leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> - Presta simultaneamente atenção às palavras e ao seu significado - Lê fluentemente. - Concentra-se na leitura. - Não tem medo de arriscar perante palavras difíceis e revela capacidade de lidar com a ambiguidade do texto. - Elabora estratégias eficazes para monitorizar a compreensão. - Pára para usar estratégias de remediação quando não compreende o que está a ler. - Usa cada vez com mais facilidade as competências de leitura. <p>Depois da leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compreende como a informação junta faz sentido. - É capaz de identificar o mais importante. - Mostra-se interessado em ler. | <p>Antes da leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> - Começa a ler sem pensar no assunto. - Não sabe por que motivo está a ler. - Revela falta de motivação e de interesse para começar a ler. - Não tem a mínima noção de como as ideias se organizam. <p>Durante a Leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> - Presta atenção palavra a palavra, perdendo o sentido das frases. - Lê devagar e sempre com a mesma velocidade. - Tem dificuldades em concentrar-se. - Não arrisca e sente-se derrotado perante as dificuldades vocabulares e do texto. - Não sabe usar estratégias de monitorização da compreensão. - Raramente usa estratégias de remediação; afadiga-se com facilidade e quer acabar de ler depressa. <p>Revela progresso muito lento no uso das competências.</p> <p>Depois da leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> - Não compreende como as diferentes parcelas de informação fazem sentido juntas. - É capaz de considerar mais importante os aspectos acessórios e periféricos. - Considera a leitura uma actividade intragável. |

Neste sentido, os proficientes são os conhecidos como *bons leitores* e os com dificuldades são os *maus leitores*.

Alguns autores distinguem estes leitores (bom/mau) como leitor competente e leitor pouco competente.²³ Assim, nem todos os que praticam determinadas atividades conseguem melhores resultados. Uns leem, mas não conseguem criar hábitos continuados de leitura, e é isto o que lhes tira a possibilidade de serem *bons leitores*. Neste caso, é melhor leitor o sujeito que conseguir

²³ Van Dijk & Kintsch, (1983) apud Maria da Graça Sardinha, *Op. cit.*, 2007, p. 2.

adquirir hábitos de leitura para a vida. Com estes hábitos desenvolverá, com certeza, estruturas linguísticas, cognitivas e culturais. De facto, o leitor competente é caracterizado como autónomo, pois este compreende e interpreta o que lê, consegue fazer a relação entre textos, faz síntese da informação contida neles e aplica-as a novas situações. Este leitor consegue fazer reflexões sobre o que lê, é um indivíduo que se apoia em quatro estratégias: resumir, questionar, clarificar e prever.²⁴ Isto significa que o leitor competente retira as informações principais do texto, além de aceitá-las simplesmente, procura fazer questionamentos sobre eles e na busca de soluções para estes questionamentos encontra o saber. A diferença entre o *bom leitor* e o *mau leitor* assenta na ausência de compreensão do texto escrito, ou seja, não há leitura sem compreensão daquilo que se lê.²⁵

Ninguém nasce *bom* ou *mau leitor*. A habilidade de ler bem é fruto de esforço e frequência na mesma atividade, pois os *bons leitores* compreendem mais facilmente o que leem, e isto se deve a conhecimentos anteriores, como pelas experiências da vida. O meio que circunda os sujeitos ajuda-os a fazer uma ligação com o que se lê, ou seja, o *bom leitor* é capaz de fazer ligação entre o que lê e o que vive. Assim, segundo Sim-Sim, Duarte e Ferraz «A leitura não é nenhuma actividade natural nem de aquisição espontânea e universal [...]».²⁶ Continua o autor dizendo que o domínio desta leitura exige um ensino direto que não se esgota somente na aprendizagem [...] mas sim, que se prolonga e aprofunda ao longo da vida do sujeito. Já o *mau leitor* é aquele que não tem o hábito de ler e, se lê pode não ser capaz de fazer uma ligação entre a sua realidade sociocultural com o texto que lê. Assim, é ainda possível notar um *mau leitor* quando se analisam os erros de leitura «[...] percebe-se que os *maus leitores* produzem maior proporção de erros gramaticalmente inaceitáveis, bem como realizam um menor número de auto-correcções baseadas em critérios gramaticais».²⁷

O *mau leitor* tem pouca capacidade criativa, tem tendências de reproduzir as falas que são apresentadas no texto, pelo que não consegue dizê-las com as suas próprias palavras, ou mesmo criar um texto a partir de outro. Mas, não afirmamos de maneira nenhuma que o mau leitor está condenado a sê-lo por toda a vida. A verdade é que o *mau leitor* é capaz de se transformar em *bom leitor*, bastando colocar em prática o conselho de Ribeiro «para ser um bom leitor é necessário implicar-se activamente na leitura do texto e não adoptar uma atitude passiva, porque esta leva os alunos a perspectivarem a leitura como uma actividade rotineira, carente de esforço face à busca e construção do significado».²⁸

Distingamos os *bons* e *maus leitores* a partir da figura a seguir apresentada, segundo Gonçalves, distinta da anterior, cuja classificação aponta para a proficiência em leitura.²⁹

²⁴ Sequeira, e Sim-Sim (1989) apud Maria da Graça Sardinha, *Op. cit.*, 2007, p. 2.

²⁵ Smith (1989:16) apud idem, *ibidem*.

²⁶ Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997:27) apud idem, *ibidem*, p.3.

²⁷ Ribeiro, (2005) apud Santos, M. M. T. Alves Cruz, *Op., cit.*, p. 53.

²⁸ Ribeiro (2005) apud Santos, M. M. T. Alves Cruz, *Op., cit.*, p. 53.

²⁹ Gonçalves, (2008) apud Santos, M. M. T. Alves Cruz, *Op., cit.*, p. 54.

| Bons leitores | Maus leitores |
|--|---|
| Classificam e organizam com eficácia os diferentes tipos de problemas que lhes são colocados pelo texto; percebem que estes problemas têm diferentes níveis de abstracção. | Possuem quadros de representação do texto demasiado gerais, o que lhes dificulta a percepção da especialidade dos diferentes detalhes do texto. |
| Optam por critérios mais estáveis e coerentes de selecção dos detalhes pertinentes. | Seleccionam traços de superfície do texto, muitas vezes apenas aqueles que são explicitamente apresentados no texto. |
| Alcançam um nível de compreensão mais aprofundado e específico, relativamente ao domínio conceptual. | Muitas vezes consideram como relevantes e pertinentes aspectos que efectivamente não o são, confundindo, por exemplo, conteúdos de um dado domínio com outros que não são específicos do domínio conceptual em questão. |
| Dominam com maior qualidade e em maior quantidade os conceitos específicos de uma dada área de conhecimento. | Dominam de uma forma inexacta e em menor quantidade conceitos específicos de uma área de conhecimento. |
| Estabelecem relações adequadas (de ordem, dependência, causalidade...) entre conceitos específicos de um dado domínio. | Mostram dificuldades em estabelecer relações adequadas entre conceitos, confundindo as suas ligações de ordem, dependência, causalidade... |

O ambiente em que o sujeito vive pode ser fator determinante para a formação de bom ou mau leitor. Aqueles que desde pequenos foram acompanhados por um bom leitor e que tiveram contacto frequente com os livros, histórias, têm a tendência de também ler bem. Ou seja, aqueles que vivem em ambiente familiar, social, escolar, onde a leitura é feita com frequência têm mais possibilidades de se tornarem bons leitores. Por exemplo, se dois alunos forem submetidos a leitura de um texto ou a compor uma redacção com o título *O Carnaval*, terá mais prazer em ler o mesmo texto aquele aluno que já ouviu falar sobre o assunto, ou que já assistiu ao mesmo evento, em relação àquele que ouve o tema pela primeira vez e que não sabe o que é o *Carnaval*. Por isso, «Festejar na escola os dias festivos da comunidade, [...] fazer em espaços das colectividades locais exposições abertas à população, tantas as iniciativas que juntando meninos do jardim de infância e as escolas, oferecem o espectáculo desafiante de universos educativos que se entrecruzam e complementam»³⁰, como, aliás, temos vindo a defender.

³⁰ Cristina Figueira, *Op. cit.*, p. 77.

1.2.1.2. Ler para quê?

Ao perguntarmos «para quê», estamos exatamente à procura da justificação para determinado ato. Neste caso, referimo-nos à leitura. Queremos saber a finalidade desta, pois é sabido que toda a atividade que se pretende desenvolver tem algum objetivo. E, então, qual é a finalidade da leitura?

Querer estar atualizado resulta da vontade e motivação do indivíduo, que procura informação por vários meios. Na realidade, os meios de obtenção da informação muitas vezes contêm uma linguagem diversa, gestual, visual, escrita, etc. (cartazes, receitas, livros, revistas, jornais, internet, catálogos, televisão, etc.) Assim, isso implica que o indivíduo terá de ler a informação que estiver no canal do seu alcance, para se manter atualizado.

Respondendo à pergunta anterior, podemos dizer que lemos para nos mantermos informados. A leitura é um dos principais meios de aprendizagem de qualquer assunto, pois, na sociedade atual, interessa estarmos constantemente atrás da informação para não nos perdermos no tempo, visto que através desta conseguimos uma inserção adequada na sociedade.

É lendo que conseguimos fazer uma avaliação crítica de determinado assunto. Lendo, sempre, torna-nos emancipados e mais reflexivos.

É lendo, lendo muito que se constrói o espaço de afirmação perante o texto a ser lido, perante nós próprios e perante os outros.

É lendo que nos construímos a nós mesmos como sujeitos capazes de interagir com os demais...

É lendo que construímos os nossos níveis de literacia...

É lendo que vivemos o momento presente...

É lendo que não ficamos agarrados ao passado.³¹

É ainda “através da leitura e da livre escolha daquilo que se lê, se constrói o conhecimento e, ao mesmo tempo, se desenvolve a identidade pessoal e social de cada um de nós”.³²

Se especificarmos este assunto para a práxis académica, veremos que não há outra maneira de desenvolvermos aquilo que nos é ensinado, senão pela leitura. Se assim não for, tornamo-nos estáticos e impediremos o nosso desenvolvimento.

Nas situações de contexto pedagógico apontamos alguns objetivos de leitura que permitem ao docente fazer uma planificação adequada:

“Ler para obter uma informação precisa

Localizar algum dado que nos interessa.

Ex: consulta a um dicionário

Ler para seguir instruções

³¹ Maria da Graça Sardinha, *A leitura e a construção da identidade*, in *Actas Bibliotecas e Literacia. Imaginários e Identidades em Sociedades de Fronteiras: Castelo Branco e Castilla y León*, Universidade da Beira Interior, Edição: Serviços Gráficos da UBI, Covilhã, 2008, 79.

³² Idem, *ibidem*, p. 80.

A leitura é um meio que nos deve permitir fazer algo concreto.

Ex: as regras de um jogo

Ler para obter uma informação de carácter geral

Não precisamos saber detalhadamente de que trata o texto, mas somente ter uma ideia geral.

Ex: ler somente os títulos do jornal.

Ler para aprender

Ampliar os conhecimentos por meio da leitura.

Ex: pesquisar ou estudar, elaborando resumos.

Ler para rever um texto próprio

É uma leitura crítica que verifica a adequação do texto.

Ex: auto-revisão das composições.

Ler para comunicar um texto a um auditório

O leitor utiliza uma série de recursos, como entonação, pausas, ênfase em determinados aspectos, etc, para que o público possa compreender a mensagem emitida.

Ex: ler poesia numa apresentação.

Ler para praticar a leitura em voz alta

Pretende incentivar os alunos a lerem com clareza, rapidez e fluência mas é preciso compreender o que se lê. Para isso, uma leitura anterior, individualizada e silenciosa, parece ser uma boa preparação para o entendimento do texto.

Como exemplo, apresentaremos novamente a leitura de poemas.

Ler para verificar o que se compreendeu

Verificar a compreensão do texto, respondendo a perguntas de interpretação. O texto escrito pelo autor só se completa quando é lido por um leitor: AUTOR-TEXTO - LEITOR.³³

Na visão da autora, imediatamente citada, esta refere que:

Esta tríade de leitura envolve uma compreensão do que se lê. Ler deixa de ser um acto de decodificar e passa a ser um acto cognitivo. O leitor passa a ter um papel ativo, pois atribui sentido ao texto. O texto deixa de ser um depositário de mensagens inertes e passa a ser um objecto de interlocução entre leitor e autor. Não basta ler, é preciso analisar os textos para se tornar um leitor competente. [...].³⁴

A ideia apresentada corrobora com a de Maria da Graça Sardinha, quando diz que a leitura atravessa todas as áreas do saber, que na construção de significados torna-se necessário que haja contacto permanente entre o leitor, o texto que se lê e o contexto.³⁵ Um texto vale para o leitor, se este conseguir interpretá-lo, caso não, este texto pode ser considerado como simples escrita. Isto é comparável com a incapacidade de alguém com competência escrita e oral em Português, mas que vê um texto escrito em Russo ou em Mandarim, em situações destas, simplesmente, o indivíduo olha e passa.

³³ Maria Filomena Rodrigues Alves Ferrinho, *Formar Leitores. O Elogio de um Modelo*, Covilhã, 2008, pp. 49, 50.

³⁴ Idem, *ibidem*.

³⁵ Giasson, (2000) apud Maria da Graça Sardinha, *Op. cit.*, 2008, p. 78.

“Sem conhecimentos anteriores, um objecto complexo, como um texto, não é apenas difícil de interpretar; para falar em rigor, ele não tem significação”.³⁶

A autora supracitada (Sardinha Maria da Graça) continua dizendo que ao sujeito leitor exigem-se leituras constantes na escola e fora dela, no sentido de ir aumentando as suas capacidades de leitura, pois isto vai-lhe permitir adquirir competências leitoras, capacitando-o a atribuir sentido e coerência naquilo que lê. A leitura constante permitir-lhe-á compreender os elementos **exofóricos**, elementos **anáforicos**, e posteriormente pode vir a produzir os seus próprios **metatextos**.

Podemos, assim, dizer que a leitura serve para aquisição de conhecimentos, como também para a «*busca de sentidos* (compreensão do mundo): o mundo e a vida como os vivemos surgem-nos desordenados, fragmentados, muitas vezes sem sentido. Num texto/livro o mundo tem um princípio e um fim, as personagens têm objetivos, as acções são motivadas». ³⁷ A leitura pode trazer ainda outros benefícios como:

desenvolvimento afetivo [...] como o leitor se identifica com as personagens pode, por interposta pessoa, viver sentimentos, problemas difíceis, procurando soluções ou pondo em perspectiva dificuldades que muitas vezes seriam na vida real inultrapassáveis. Esta identificação com personagens proporciona: *desenvolvimento social* (compreensão dos outros): Ao viver empaticamente as dores e as alegrias de outros (as personagens), alargam-se as perspectivas sobre quem nos rodeia, tornando-nos mais tolerantes [...].³⁸

A leitura pode ser feita em variadíssimos meios, tais como, televisão, internet, livros, jornais, receitas, em suma, de entre tudo o que é escrito. Desta feita, lê-se para a vida, pois se diz: aprender, aprender até à morte. «O domínio da leitura é a mais fundamental habilidade académica para todas as aprendizagens escolares, profissionais e sociais». ³⁹

Portanto, afirmamos que ter «capacidade de leitura vai influenciar a capacidade do sujeito/leitor se relacionar com o mundo, havendo reflexivamente ganhos para o próprio sujeito, porque aumentando a sua literacia aumenta igualmente a sua capacidade de desenvolver socioculturalmente»⁴⁰. Ainda segundo as palavras de Sardinha (s/d) é que nós «Lemos para podermos entender melhor o mundo. Lemos para podermos viver melhor [...]».⁴¹

³⁶ Adams e Pruce cit por Giasson (2000: 27) apud idem, *ibidem*.

³⁷ Fernando Azevedo, *Construir e consolidar comunidades leitoras em contextos não escolares, in Formar Leitores. Das Teorias às Práticas*, Edição Lidel, Lisboa-Porto, 2007, p. 51. Org. Fernando Azevedo.

³⁸ Fernando Azevedo, idem, *ibidem*. p. 51.

³⁹ Cruz (2007) apud Sílvia Paula Melchior Fonseca, *A Construção de Comunidades de Leitores em Contextos escolares e não escolares*, UBI, 2008, p. 27.

⁴⁰ Cristina Granada, *Op. cit.*, p. 126.

⁴¹ Sardinha (s/d) apud Cristina Granada, *Op. cit.*, p. 127.

1.3. A literacia

Não é tarefa fácil proceder à desconstrução deste conceito, uma vez que varia consoante determinados fatores: sociais, culturais, económicos, políticos, etc. A literacia «representa a capacidade que um cidadão tem de leitura, escrita e cálculo, com base em diversos materiais escritos (textos, documentos, gráficos), de uso corrente na vida quotidiana (social, profissional e pessoal)».⁴² Este é o sentido tradicional deste vocábulo (capacidade de ler e escrever), mas na visão de Graça S. Carvalho, este vocábulo é também associável à aprendizagem e à educação. Neste sentido, as duas aceções já referidas estão interligadas. Porém, não é só com a leitura e a escrita que se podem adquirir conhecimentos, existem variadíssimas formas de aprendizagem não escritas, até porque a escrita é posterior à oralidade. Desta forma, o vocábulo ganha um sentido mais alargado. «Assim, por um lado, uma pessoa pode adquirir conhecimento, mesmo sem saber ler, através da transmissão oral ou mesmo da experiência da vida».⁴³ Assim sendo, por ser um termo polissémico, torna-se usual em vários contextos, como literacia para a saúde, literacia informática, literacia cultural, literacia política, literacia científica, etc.

1.3.1. Modalidades de literacia

1.3.1.1. Literacia científica

Sendo o vocábulo literacia empregue em vários contextos, como já afirmámos, um dos quais em que este termo tem sido usado, é o contexto científico. Assim, emerge o termo «*literacia científica*» que, frequentemente, conduz aos objetivos da educação em ciências.⁴⁴

Tendo sido visto em diferentes aceções, de acordo com diferentes autores, Branscomb definiu a literacia científica como sendo «a capacidade de ler, escrever e compreender o conhecimento humano sistematizado».⁴⁵ Já para a PISA,⁴⁶ sobre conhecimentos e competências de jovens de 15 anos, a sua conceção quanto a literacia científica é bastante larga: «A Literacia científica é a capacidade de usar o conhecimento científico, de identificar questões e de desenhar conclusões

⁴² Cristina Gonçalves, Maria da Graça Sardinha, Paulo Osório, *Escola e Família. Consolidação da literacia, in Literacia Familiar e Culturas de Margem? Espaços de Concretização*. Edição Lulu Press, Releigh, N.C., 2014, p. 37. Org: Maria, da Graça Sardinha, Paulo Osório e Azevedo, Fernando.

⁴³ Graça S. Carvalho, *Literacia científica: Conceitos e dimensões, in Modelos e Práticas em Literacia*, Edições LIDEL, LDA, Lisboa, 2009, p. 179. Coordenação: Fernando Azevedo e Maria da Graça Sardinha.

⁴⁴ Este termo é bastante usado nos Estados Unidos da América (scientific literacy), tem como sinónimo «compreensão pública da ciência», noutros lugares como a Grã-Bretanha o termo é (public understanding of science), aqui remete para cultura e ciência e na França, o termo é (la culture scientifique).

⁴⁵ Branscomb (1981, p. 5) apud Graça S. Carvalho, *Op. cit.*, p. 179.

⁴⁶ Programme for International Student Assessment) da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico. Segundo Virginia Coutinho e Fernando Azevedo, apresentam, *Op. Cit.*, p. 244, apresentam citando uma fonte do Ministério da Educação, em 2008, a posição dos países que participaram da OCDE em literacia em leitura: Finlândia, Coréia, Hong Kong-China, Canadá, Irlanda, Macau-China, Austrália, Estónia, Liechtenstein, Nova Zelândia, Países Baixos, Suécia, Taipei-China, Dinamarca, Dinamarca, Polónia, Suíça, Eslovénia, Japão, Reino Unido, Bélgica, Alemanha, Islândia, Hungria, Letónia, Austria, Croácia, França, Noruega, Luxemburgo, República Checa, Portugal, Lituânia, Espanha, Itália, Grécia, Eslovénia, Turquia, Fed. Russa, Chile, Israel, Tailândia, Uruguai, México, Jordânia, Bulgária, Sérvia, Roménia, Brasil, Colômbia, Montenegro, Argentina, Indonésia, Tunísia, Azerbaijão, Qatar, Quirguizistão.

baseadas na evidência por forma a compreender e a ajudar à tomada de decisões sobre o mundo natural e das alterações nele causadas pela actividade humana». ⁴⁷

1.3.1.2. Promotores da literacia científica

Ora, a literacia científica necessita ser promovida. Os promotores da literacia científica são os profissionais que incentivam a aplicação desta. Estes elementos incentivam-na para um dado grupo-alvo para que seja desenvolvida. Assim, podemos mencionar três grupos profissionais, segundo Carvalho⁴⁸:

- Investigadores e professores de educação em ciências;
- Investigadores em ciências sociais;
- Divulgadores de ciência.

Quanto aos investigadores e professores de educação em ciências (ou didáticas das ciências), para o autor supracitado, estes investigadores e professores interessam-se pela relação entre educação formal e a literacia científica, com foco nos aspetos curriculares, desde o pré-escolar até ao ensino superior. A sua preocupação remete para os níveis e objetivos de literacia científica, abrangendo ainda os aspetos como o desempenho e a melhoria do sistema de ensino, relativos a programação do ensino, adequando, desta forma, os conteúdos aos seus respetivos níveis.

No intuito de querer melhorar o sistema de ensino, no que diz respeito à literacia científica, estes investigadores têm em conta o seguinte:

- **Os objetivos da educação em ciências**, que remetem para o tipo e qualidade de conteúdos de ciência que devem ser selecionados para serem ensinados, pois uma boa programação dos conteúdos deve ter em conta a idade e o nível dos alunos; **As atitudes, valores e competências pessoais e sociais** que são integradas no currículo e efetivamente as ensinadas pelos professores. Como a intenção é formar um cidadão ativo, participativo e emancipado, no ato da programação dos conteúdos a serem lecionados, é preciso que se tenha em conta através desta programação, o desenvolvimento de valores e competências pessoais e sociais do sujeito. Assim, por estarmos a defender a programação dos conteúdos a serem selecionados para o ensino, à «escola, enquanto cenário de aprendizagens mais formais, impõe-se um grande desafio, esperando-se que esta saiba adequar os currículos às exigências da complexidade crescente do mundo contemporâneo, operando transferências de vida, para ela própria se transformar em *escola-vida*»⁴⁹; **A qualidade e a natureza dos recursos pedagógicos**, que apontam a melhoria do ensino, sendo necessário que se vele pelos recursos pedagógicos, pois só assim se poderão atingir os objetivos da educação em ciência. Estes recursos pedagógicos são os manuais escolares.⁵⁰; Igualmente; **Apropriados**

⁴⁷ OCDE (*Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico*, 2003:133), apud Carvalho, Graça S. *Op. cit.*, p. 181.

⁴⁸ Graça S. Carvalho, *Op. cit.*, pp. 182, 183.

⁴⁹ Maria da Graça Sardenha, *Do leitor, dos textos e do currículo: Reflexão e Operacionalização in Literacia Familiar e Culturas de Margem? Espaços de Concretização*. Edição Lulu Press, Raleigh, N.C., 2014, pp. 85, 86, Organização: Maria da Graça Sardenha, Paulo Osório e Fernando Azevedo.

⁵⁰ Alves, et al., (2007) apud Graça S. Carvalho, *Op. cit.*, pp. 182, 183.

processos de avaliação, para sabermos se o que andamos a fazer está bem ou não, sendo necessário que no fim da atividade façamos a avaliação do trabalho realizado. «Para estimar até que ponto os objetivos de educação em ciências são atingidos).⁵¹

Quanto aos investigadores em ciências sociais «que se preocupam com assuntos relacionados com políticas de ciência e tecnologia, em particular a forma como os cidadãos apoiam e participam nas políticas de ciência e tecnologia». ⁵² Os investigadores desta área têm interesse em aspetos tais como:

- Identificação das *fontes de informação sobre ciência e tecnologia* acessíveis aos cidadãos;
- Avaliação das bases de conhecimento científico dos cidadãos e a sua percepção sobre os limites da ciência;
- Análise das *atitudes* dos cidadãos para com a ciência e a tecnologia, em geral, e para com políticas específicas de momento, em particular [...];
- Como os cidadãos, no seu quotidiano, interpretam e tratam o conhecimento científico, na perspectiva do “conhecimento em contexto” [...].

Quanto aos divulgadores da ciência, estes têm como objetivo difundir a informação científica por via informal, em vez da via formal, servindo-se de muitas formas para a divulgação da ciência:

- «Promovendo *actividades educacionais* para o público em geral, para sua melhor familiarização com a ciência;»⁵³

- Criação de *notícias ou programas de divulgação científica* jornalística, em vários meios de informação, como jornais, livros, revistas, programas radiofónicos ou televisivos para o grande público, tendo como fontes primárias a ciência de forma geral;⁵⁴

- «Promovendo museus de ciência, jardins botânicos, jardins zoológicos, centros de ciência interactiva ou ainda grupos itinerantes e exposição e de actividades de ciências [...]»⁵⁵.

Como referimos anteriormente, os profissionais que promovem a literacia científica destinam-na a um grupo-alvo, para que este possa desenvolvê-la. Assim, estes grupos-alvos são:

Os primeiros *profissionais* de que falamos, que são os *investigadores e professores de educação em ciências (ou didácticas das ciências)*, o seu grupo-alvo são as crianças e adolescentes do ensino básico, os jovens e adultos do ensino superior, ou seja, no âmbito do sistema educativo;

O segundo grupo de profissionais, *os investigadores em ciências sociais*, desenvolvem a literacia científica nos indivíduos fora do sistema escolar, geralmente adultos;

Por último, já no terceiro grupo de profissionais, *os divulgadores da ciência*, desenvolvem a literacia científica em vários grupos etários, abrangendo crianças, adolescentes, jovens e adultos.⁵⁶

⁵¹ Yore & Treagust, (2006) apud Graça S. Carvalho, *Op. cit.*, pp, 182, 183.

⁵² Graça S. Carvalho, *Op. cit.*, pp, 182, 183.

⁵³ Durant (1992) e Quin (1993) apud Graça S. Carvalho, *Op. cit.*, p. 184.

⁵⁴ Nelkin, (1995) apud Graça S. Carvalho, *Op. cit.*, p. 184.

⁵⁵ Graça S. Carvalho, *Op. cit.*, p. 184.

⁵⁶ Idem, *ibidem*.

1.3.1.3. Da literacia e das práticas associadas

Não é fácil afirmar de modo assertivo o que é um sujeito cientificamente literato, porque tal conceito se altera consoante as práticas culturais e sociais, a par do conceito literacia, como já afirmámos. Algumas interpretações que se têm feito sobre literacia científica são «muitas vezes baseadas na percepção das características que uma pessoa cientificamente literata tem e daquilo que ela terá competência para fazer»⁵⁷. Assim, Rubba & Anderson, apontam sete dimensões que uma pessoa cientificamente literata pode compreender:

Compreende a natureza do conhecimento científico;
Aplica correcta e apropriadamente os conceitos científicos, princípios, leis, e teorias na interacção com o seu universo,
Usa os processos da ciência na resolução de problemas, nas tomadas de decisão e na sua própria compreensão do universo;
Interage com os vários aspectos do universo de uma forma consistente com os valores subjacentes à ciência;
Compreende e aprecia as relações entre a ciência e a tecnologia bem como as inter-relações de cada uma destas com os diversos aspectos da sociedade;
Desenvolve uma visão do universo mais rica, mais satisfatória e mais estimulante, como resultado da sua educação em ciências, continuando a aumentar esta educação ao longo da sua vida;
Desenvolve inúmeras competências manipulativas associadas com a ciência e a tecnologia.⁵⁸

Tais parâmetros, baseando-nos nos autores supracitados, são as dimensões que uma pessoa cientificamente literata pode atingir. Estas dimensões tornam o sujeito mais ativo, emancipado e provavelmente mais bem enquadrado na sociedade a que pertence.

1.3.1.4. Subdivisões da literacia científica

A literacia científica pode subdividir-se em três partes, segundo a sugestão de Shen, pois, o sujeito que desenvolve a literacia científica não só tem a capacidade de resolver problemas da ciência ou da área da sua formação, como um tipo de conhecimento científico que este sujeito ganha que lhe permite efetuar várias atividades e resolver problemas de vária índole, a partir do nível prático, cívico e cultural.

Literacia científica prática - conhecimento científico que ajuda a resolver problemas práticos, ou seja, conhecimentos básicos para as necessidades humanas básicas como a alimentação, a saúde e a habitação⁵⁹ e ainda o consumo;⁶⁰

⁵⁷ Graça S. Carvalho, *Op. cit.*, p. 184.

⁵⁸ Rubba & Anderson (1978) apud Graça S. Carvalho, *Op. cit.*, p. 185.

⁵⁹ Shen (1975a) apud Graça S. Carvalho, *Op. cit.*, p. 184.

⁶⁰ Shen (1975b) apud Graça S. Carvalho, *Op. cit.*, p. 184.

Literacia científica cívica - capacidade de ter consciência da ciência e dos assuntos públicos relacionados com a ciência (por exemplo, saúde, energia, recursos naturais, alimentação, ambiente, etc.) de forma ao indivíduo poder envolver-se nos respectivos processos de tomada de decisões;⁶¹

Literacia científica cultural - motivação para o desejo de saber assuntos relacionados com a ciência como uma finalidade superior, a ser atingida apenas por uma minoria de população intelectual capaz de conduzir a decisores políticos e a leaders de apinião.⁶²

Sendo a literacia científica explicitada por vários autores, Branscomb conceitua-a como «a capacidade de ler, escrever e compreender o conhecimento humano sistematizado».⁶³ O mesmo autor apresenta, assim, oito categorias que se relacionam com determinados contextos da aplicação da literacia científica:

- Literacia científica metodológica
- Literacia científica profissional
- Literacia científica universal
- Literacia científica tecnológica
- Literacia científica amadora
- Literacia científica jornalística
- Literacia para a política científica
- Literacia para as políticas públicas de ciência

1.3.1.5. Níveis de literacia científica

Depois de termos apresentado os *grupos de interesse (promotores e grupo-alvo)*, e sobre as *dimensões assumidas por uma pessoa cientificamente literata*, no âmbito da literacia científica, agora, propomo-nos abordar a *questão dos níveis* da mesma literacia.

Existem, na visão de Nutbeam,⁶⁴ três níveis de literacia. Para ele, o primeiro nível compreende a *literacia básica ou funcional* - que é aquela literacia em que o sujeito tem competências básicas para efetuar leitura e escrita, podendo funcionar eficientemente em várias situações do dia a dia. São noções básicas de leitura e de escrita que permitem ao sujeito resolver vários assuntos do seu interesse a nível básico.

O segundo nível compreende a *literacia comunicativa ou interativa* - aquela em que a pessoa tem capacidades de literacia e competências sociais mais avançadas, permitindo ao sujeito participar ativamente na sociedade, selecionando informação e dar significado a esta e, igualmente, procurando nova informação como solução da situação em debate.

O terceiro nível e último corresponde à *literacia crítica* - em que o sujeito tem competências cognitivas e de literacia ainda mais avançadas do que os dois níveis já tratados. Estas competências

⁶¹ Shen (1975a) apud Graça S. Carvalho, *Op. cit.*, p. 184.

⁶² Shen (1975b) apud Graça S. Carvalho, *Op. cit.*, p. 184.

⁶³ Branscomb (1981:5) apud Graça S. Carvalho, *Op. cit.*, p. 184.

⁶⁴ Nutbeam (2000) apud Graça S. Carvalho, *Op. cit.*, p. 187.

de literacia mais avançadas, acrescidas com as competências sociais, tornam o sujeito capaz de analisar de forma crítica a informação recebida, usando-a para exercer maior controlo nos variados acontecimentos em diversas situações da vida.

1.3.1.6. O que se espera da literacia científica?

Quando desenvolvemos determinada atividade, esperamos que a mesma dê resultados. Assim, quando promovemos a literacia científica esperamos que ela produza resultados satisfatórios, pois, quanto mais pessoas houver com um nível elevado de literacia científica, será melhor para a comunidade, porque estes conseguem participar mais ativamente na tomada de decisões. Portanto, quanto aos objetivos e benefícios da literacia, podemos ver que «sob o ponto de vista *social*, um elevado nível de literacia científica das populações torna-se importante no que diz respeito» ao:⁶⁵

Desenvolvimento económico do país - a literacia científica é um capital humano necessário para o desenvolvimento das economias de mercado que querem a participação de quadros (cientistas, técnicos e engenheiros) de elevada literacia científica na corrida pelas novas tecnologias, sejam elas de informação e comunicação, de energias renováveis ou outras;

Ao apoio de políticas públicas de ciência - elevados níveis de literacia científica dos cidadãos favorecem a percepção sobre a importância social da ciência e da necessidade da implementação de políticas de ciência;

Às expectativas dos cidadãos - quanto mais elevado for o nível de literacia da população mais os cidadãos compreendem os objetivos, os processos e as capacidades da ciência e menos aceitam expectativas irrealistas e ilusórias, as quais podem contribuir para uma falta de confiança dos cidadãos;

À influência dos decisores políticos - elevados níveis de literacia científica dos cidadãos encorajam-nos a exercer os seus direitos democráticos nas questões relacionadas com a ciência, o que favorece as tomadas de decisão democráticas e eficazes.

Tendo abordado os benefícios que a literacia científica proporciona ao nível social, podemos dizer que a formação do homem no âmbito desta literacia deve ser uma missão contínua, pois constatamos que esta é um capital humano para o desenvolvimento das economias de mercado que estão cada vez exigentes quanto a participação de quadros de várias formações, bem como a própria valorização da ciência.

Os benefícios da literacia científica não são observáveis apenas ao nível *social* que acabámos de descrever, porém, são observáveis também a nível individual e sob vários aspetos, visto que antes de ser social, estes partem do individual, porque a literacia científica é desenvolvida no indivíduo e este, por sua vez, dará o seu contributo à sociedade, como engenheiro, cientista, professor, etc. Enumeram-se, a seguir, as vantagens da literacia científica dos cidadãos ao nível individual:

⁶⁵ Thomas & Durant, (1987); Shortland, (1988) apud Graça S. Carvalho, *Op. cit.*, p. 189.

Tomadas de decisão no âmbito do estilo de vida - a pessoa com elevada literacia científica possui conhecimentos e competências para tomar decisões sobre a sua própria vida, nomeadamente no que diz respeito à sua saúde, bem-estar, e lazer;

Empregabilidade - na actual “sociedade baseada no conhecimento” e na tecnologia, todo aquele que possua elevada literacia científica terá mais oportunidade de adquirir emprego nestas áreas e de contribuir para o seu desenvolvimento;

Aspecto intelectual e estético - o conhecimento sobre ciência tem vindo a ser considerado como um aspecto cultural importante, a acrescentar à cultura literária artística, pelo que o indivíduo com elevado nível de literacia científica se sente intelectualmente como um cidadão do mundo, promotor da cultura científica;

Ética - uma vez que “as normas e os valores inerentes à ciência são superiores às questões do quotidiano e que são transponíveis para uma mais vasta cultura, antevê-se que [a ciência] contribui para o avanço da civilização humana”.⁶⁶

Sendo a literacia científica bastante importante, vimos que é, por isso, que Shortland afirma que «o aumento da literacia científica dos indivíduos contribuiria para “tornar as pessoas não simplesmente mais sábias, mas também melhores”». ⁶⁷

Podemos ficar com a ideia de que

Os benefícios ao nível social de elevados níveis de literacia científica das populações manifestam-se na economia nacional, no próprio desenvolvimento da ciência, nas políticas de ciência e nas práticas democráticas. Ao nível individual, manifestam-se na capacidade de tomadas de decisão no âmbito dos estilos de vida, na empregabilidade, nos aspectos intelectual e estético, e na ética.⁶⁸

Por conseguinte, corroboramos o autor da citação anterior, que achamos bastante pertinente, pois sendo o termo literacia científica, polissémico, «é importante que quando se fale de literacia científica se explicito o contexto em que tal é referido, evitando-se assim ambiguidades» [...].⁶⁹

1.4. Literacia Visual

As imagens, desde os tempos mais remotos contêm mensagens que chegam aos dias de hoje enquanto fiéis testemunhos do passado. No sentido de transmissão das vivências das civilizações passadas, a imagem é considerada mais rigorosa, mais rica e mais fiel do que alguns registos escritos. Com tal afirmação não se está a dizer que a imagem é uma prova documental absoluta, porém, esta acarreta consigo a parte expressiva e imaginativa da arte, pelo que pode expressar mais a imaginação do que o real, embora se afirme, na visão de Berger, que quanto mais imaginativa é a obra, mais profundamente nos permite compartilhar da experiência que o artista

⁶⁶ Thomas & Durant, (1986), Shortland, (1988), Brooks, (1991), Nutbeam, (2008) apud Carvalho, Graça S. *Op. cit.*, p. 189.

⁶⁷ Shortland, (1988:311) apud Graça S. Carvalho, *Op. cit.*, p. 190.

⁶⁸ Graça S. Carvalho, *Op. cit.*, p. 90.

⁶⁹ *Idem ibidem*, p. 191.

teve do visível.⁷⁰ Neste contexto, a imagem chega a ser mais expressiva que a palavra escrita, porque todo esse aparato de imagens é-nos dado tanto por meio da visão daquele que as cria, como daquele que as observa e as interpreta.

Assim, entende-se que a Literacia visual

Pressupõe a capacidade de comunicar e interpretar significados usando as linguagens das disciplinas artísticas. Implica a aquisição de competências e o uso de sinais e símbolos particulares, distintos em cada arte, para perceber e converter mensagens e significados. Requer ainda o entendimento de uma obra de arte no contexto social e cultural que a envolve e o reconhecimento das suas funções nele.⁷¹

Para o autor, a definição apresentada leva a entender que podem ser vistas várias competências no campo das artes, pois há dimensões que vão da capacidade de ler e escrever em linguagens artísticas, às da criação, que implicam o uso, e a interpretação referente ao enquadramento contextual da produção das mesmas obras.

[...] a comunicação, que se relaciona com a capacidade de ler e escrever nas diferentes linguagens das diferentes formas artísticas; a criação, que se relaciona com a capacidade de usar, com sentido e de forma crítica e criativa, os sinais e símbolos associados a cada uma das linguagens; e a compreensão, que se relaciona com a capacidade de entender as obras de arte nas diferentes dimensões do seu contexto.⁷²

De facto, mantemos relações com o meio que nos rodeia por intermédio dos sentidos. Neste âmbito, poderá haver maior fruição no conhecimento do mundo que nos rodeia, se utilizarmos bem estes sentidos. As nossas experiências de vida ensinam-nos determinados aspetos e os sistemas de ensino quando sistematizados também fornecem múltiplas aprendizagens, ampliando o nosso contacto com o mundo. Neste percurso, a visão assume um papel preponderante, pois é «desde o nosso nascimento que estabelecemos relações com o meio envolvente e logo passamos a usar a visão como o sentido que nos permite um primeiro conhecimento do meio, mesmo antes do uso da palavra».⁷³ Os sentidos visual e o tato permitem, nesta fase, o conhecimento dos objetos e o conhecimento destes objetos, por sua vez, facilitarão a aquisição de experiências dos aspetos tidos como mais elementares das gramáticas básicas dos sentidos. Neste enquadramento, os sentidos visual e sensorial, bem como as gramáticas deverão ser ensinados para que se solidifique e se estruture o conhecimento.⁷⁴

⁷⁰ Berger, 1996, p. 14, apud Gonçalves, António, *O que realmente podemos ver, in Modelos e Práticas em Literacia*, Edições LIDEL, LDA, Lisboa, 2009, p. 35. Coordenação: Fernando Azevedo e Maria da Graça Sardinha.

⁷¹ Departamento de Educação Básica, (2001) apud Sara Pereira, (Org.) (2011) *Congresso Nacional "Literacia, Media e Cidadania"* 25-26, março, 2011, Braga, Universidade do Minho: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade ISBN 978-989-97244-1-9, (s/p).

⁷² Sara Pereira (Org.) (2011), *Op. cit.* (s/p).

⁷³ António Gonçalves, *Op. cit.*, p. 35.

⁷⁴ Idem, *ibidem*, p. 36.

Para uma boa orientação no desenvolvimento deste tipo de aprendizagens, «É nos sistemas de ensino que se deverá pensar qual a verdadeira consideração e relevância que têm ensinamentos referentes à educação visual e sensorial».⁷⁵

Sendo a visão uma das formas de aquisição de certos conhecimentos que vamos gradualmente adquirindo, torna-se importante a educação visual desde cedo, porque vai permitir uma eficaz aquisição de capacidades de leitura da comunicação visual em imagens. Por isso, a educação visual pode ser definida como «[...] ensinamentos de uma gramática visual, que permitam a fruição e facilidade de leitura da comunicação visual no mundo de imagens que temos à nossa volta».⁷⁶ É provável que quem não tem uma orientação neste sentido pode ter fraca apetência na interpretação desta informação. Surgem, assim, restrições, porque «A ausência de conhecimentos específicos (e claro básicos) de descodificação impede uma fruição mais ampla desta informação. É muito importante na educação (desde as bases), que a gramática visual possa acompanhar a formação. Tão importante quanto outras formações básicas de áreas distintas.»⁷⁷

O autor supracitado reconhece que quando aborda o ensino específico em termos de conhecimentos de imagens, pode suscitar confusões, por isso, alerta para o seguinte: «[...] falo de uma educação pela visão, que potencie o conhecimento visual e a aquisição dos códigos que permitirão uma maior facilidade de comunicação visual e de entendimento da imagem».⁷⁸

Acrescenta ainda:

Quando aqui refiro uma educação visual, não me prendo somente com o campo artístico ao qual está intimamente ligada, procuro que o entendimento seja mais abrangente e se pense a educação visual como estimuladora dos sentidos que possuímos e a partir dos quais recebemos muita da informação que nos vai estruturando.⁷⁹

Deste modo, o autor apresenta os conteúdos que poderão servir para o treino da educação visual, (Visualização, percepção, imaginação, descodificação, interpretação, significado/significante, intuição, sensação, pensamento, sentimento, ilusão, imagem, conteúdo, espaço, perspectiva, equilíbrio, forma, luz, cor, movimento e expressão).⁸⁰

⁷⁵ Idem, *ibidem*.

⁷⁶ Idem, *ibidem*, p. 36.

⁷⁷ Idem, *ibidem*, p. 36.

⁷⁸ Idem, *ibidem*, p. 36.

⁷⁹ Idem, *idem*, p. 46.

⁸⁰ Idem, *idem*, pp. 37 - 46.

1.4.1. Vantagens da literacia visual

Como temos vindo a afirmar, sustentados em alguns autores, é deveras importante o conhecimento que tomámos das diversas civilizações antigas através de imagens deixadas nas paredes das cavernas, nas pedras, etc. permitindo, deste modo, a comunicação entre as várias comunidades e gerações. Isto faz-nos pensar na importância vital que a literacia visual tem para o conhecimento daquilo que foi o passado e através do qual se constrói frequentemente o futuro. Veja-se a seguinte citação:

desde as suas origens que o homem se mantém ligado às imagens. Estas permitiram sempre uma capacidade de expansão e de relação com o seu meio envolvente. Com a imagem foi possível comunicar e registar toda uma expressão e vivência ao longo da história. [...] em cada período histórico, a imagem foi sendo um dos meios de comunicação e de registo do que se entendia por possibilidade de representação e apreensão da realidade que os rodeava. [...] foi também através das imagens que procuraram uma aproximação aos deuses, enquanto símbolos de perfeição.⁸¹

No que se refere ao contexto pedagógico, a literacia visual deve dotar o aluno com um conjunto de capacidades que lhe permitam estabelecer relações entre assuntos veiculados pelos diferentes textos (oral, auditivo, visual, escrito, etc.). Fernando Hernández afirma que:

[...], adquirir literacia visual deve permitir aos alunos analisar, interpretar, avaliar e criar, a partir das relações estabelecidas entre saberes que circulam pelos “textos” orais, auditivos, visuais, escritos, corporais e, em especial, aqueles vinculados às imagens que saturam as representações mediadas pela tecnologia nas sociedades contemporâneas.⁸²

Para o campo religioso, antigamente, as imagens tiveram um papel importante, invocando pessoas representadas nos quadros ou nas paredes da igreja, em comunhão com Cristo, ao interceder pelos seus fiéis. Estas imagens são meios persuasivos para os crentes, e que o respeito que se dá a essa imagem é uma das formas de glorificar a Deus. Hoje, os políticos usam as imagens para fazerem as suas propagandas eleitorais, sendo a forma usada para se fazer conhecer ao povo. Desta feita,

As imagens são estímulos poderosos para a mente humana. Isso mesmo foi reconhecido e utilizado como instrumento de persuasão e dispositivo de poder muito antes da invenção dos meios de comunicação de massas. Veja-se por exemplo quando a Igreja Católica decidiu encher as igrejas de imagens, chamando-lhe a “bíblia dos iletrados”,

⁸¹ António Gonçalves, *Op. cit.*, p. 190.

⁸¹ *Idem, ibidem*, p. 36.

⁸² Fernando Hernández (2007: 22) apud Sara Pereira, *Op. cit.*, (s/p).

ou os dispositivos espectaculares que as monarquias absolutas por toda a Europa levam a cabo para enaltecer o seu poder.⁸³

Portanto, no que concerne à educação visual, ela é importante porque permite a aquisição de mais saberes sobre o mundo em que estamos inseridos, pois muitos saberes que possuímos, adquirimos por meio da visão, neste caso, tomar atitudes que ampliem essa educação visual, é melhor ainda. Assim, «torna-se fundamental educar a visão, assegurar a ampliação de conhecimentos e experiências que expandam e garantam uma utilização do nosso sentido da visão e com ela um maior campo de conhecimento e estruturação cultural».⁸⁴ Ao falar-se de uma educação visual não se está a pensar apenas no campo da arte, onde este tipo de educação se integra. De facto, «procuro que o entendimento seja mais abrangente e se pense a educação visual como estimuladora dos sentidos que possuímos e a partir dos quais recebemos muita da informação que nos vai estruturando».⁸⁵ Porque depois surgem restrições como «o não conhecimento dos elementos que proporcionam essa educação e logo uma mais ampla fruição, impedem o sentido da visão de nos assegurar uma maior abertura para a compreensão do mundo que nos rodeia».⁸⁶

1.5. A literacia familiar: práticas educativas

Dionne define a Literacia familiar como a «implicação dos membros da família nas atividades associadas à aprendizagem da literacia por parte das crianças».⁸⁷ Para este autor, é que se as crianças forem confrontando desde cedo com materiais escritos, facilmente tenderão a desenvolver uma ligação com a leitura, ou seja, a emergência em leitura pode ser feita em ambiente familiar.

Geralmente, os filhos imitam aquilo que os familiares fazem. Acreditamos que não é raro ver uma criança pegar numa escova de dentes porque viu o pai ou a mãe a querer lavar a boca; não é ainda raro ver uma criança a usar o chinelo ou sapato de um adulto; é possível ver uma criança a querer lavar a loiça, porque viu um adulto a fazê-lo. Entretanto, estes são alguns exemplos que nos fazem crer que se criarmos hábitos de leitura, circular material escrito em casa (ter um quadro de giz onde escrevemos diariamente, por exemplo) é uma maneira eficaz de estimularmos as crianças para o mundo da leitura e da escrita. Assim, questionamo-nos: se sabemos que os filhos imitam frequentemente aquilo que fazemos, por que não estimulamos leituras frequentes em casa, para que eles nos imitem?

Nesta perspetiva, são apontados vários tipos de atividades para as famílias. Marques⁸⁸ aponta a seguinte tipologia:

Tipo 1- Neste tipo de atividades encontramos as obrigações básicas da família: remetem para as atividades que correspondem a responsabilidades da família, ou seja, aquelas que visam assegurar

⁸³ Costa, (2006:155) apud Idem, *ibidem*.

⁸⁴ António Gonçalves, *Op. cit.*, p. 47.

⁸⁵ Idem, *ibidem*.

⁸⁶ Idem, *ibidem*, p. 47.

⁸⁷ Dionne (2011) apud Cristina Gonçalves, Maria da Graça Sardinha, Paulo Osório, *Op. cit.*, p. 32.

⁸⁸ Marques (2001, pp. 35-36) apud Cristina Gonçalves, Maria da Graça Sardinha, Paulo Osório, *Op. cit.*, p. 34.

as condições básicas para a existência humana, como a saúde, a alimentação, o vestuário, a habitação, o afeto, etc. No tipo 2 - obrigações básicas da escola - aqui as responsabilidades recaem na escola, relacionado com o trabalho que deve ser feito entre a escola e a família, isto é: a escola deve colaborar com a família dando-a relatórios sobre o desempenho do aluno. Para o tipo 3 - observa-se o envolvimento da família na escola - referem-se às atividades de voluntariado dos pais que se oferecem para ajudar a escola na preparação das atividades extraescolares (festas, comemorações, visitas de estudo e de outras atividades que têm a ver com a educação dos alunos/filhos fora da e dentro da escola. No tipo 4 - trata-se do envolvimento da família em atividades de aprendizagem em casa - este item menciona a responsabilidade paternal quanto ao desenvolvimento de atividades escolares em casa. Os pais devem ajudar a escola, contribuindo de forma geral na educação da criança e na resolução das tarefas escolares em casa. Isto pode acontecer, por exemplo, do seguinte modo: os pais podem pedir os cadernos da criança para ver que assunto trataram na escola e que trabalho lhes foi solicitado para ser feito em casa. No tipo 5 - trata-se do envolvimento da família no governo das escolas - os pais não devem estar de fora, em momento algum, da vida escolar dos seus filhos, ou seja, devem participar dando a sua opinião, a sua decisão por intermédio de organizações como (Associação de pais/encarregados de educação). Desta feita, existem vários fatores que contribuem para o aumento das capacidades leitoras dos alunos, como biológicos, familiares e socioculturais. Com efeito, enquanto encarregados de educação, o interesse que se der ao trabalho escolar da criança, em casa, vai influenciar bastante o interesse da criança na sua aprendizagem, «os fatores familiares, pode afirmar-se que a valorização ou desvalorização do trabalho escolar, o baixo nível cultural dos pais, o baixo nível de motivação para o trabalho escolar e o envolvimento afetivo familiar interferem na vontade da criança querer saber mais e no seu aproveitamento escolar».⁸⁹

Mediante o exposto, e colocando em prática o que abordámos nos cinco tipos de atividades, as duas instituições (família e escola) estarão a contribuir para a construção de um cidadão interventivo, que contribui eficazmente na sociedade. Por isso, é necessário um trabalho de conjunto para o bem-estar do aluno e da sociedade em geral.

1.5.1. Limitações das literacias familiares

Estamos conscientes de que existem níveis socioculturais muito diversificados que trazem consigo algumas limitações no âmbito das literacias familiares, isto é, há os sujeitos que têm vida economicamente estável, há os que têm um rendimento médio e há ainda os que não possuem quase nada. Entretanto, nas famílias economicamente estáveis, apresentam maiores probabilidades de os seus filhos obterem melhores resultados, por razões simples, visto serem mais dinâmicos, mais confiantes, mais felizes, com menos fome, etc. Quando dizemos que os alunos vindos de famílias economicamente estáveis, de meios socioeconómicos mais confortáveis, têm maiores probabilidades de obterem melhores resultados, como afirmámos, não estamos a dizer

⁸⁹ Diaz e Resa, (1997:188) apud Cristina Gonçalves, Maria da Graça, Sardinha, Paulo Osório, apud *Op. cit.*, p. 35.

que eles apresentam o QI mais alto em relação aos alunos provenientes de famílias pobres. Apenas queremos deixar a ideia de que estes são mais ativos e que conseguem enquadrar-se no meio escolar de forma eficaz, por serem mais felizes, por não terem medo, por saberem manusear alguns materiais escolares, porque já os têm em casa, por não ter complexos de inferioridade, levando-os a aceitar, a compreender e usufruir melhor todo o património da escola.

Aos alunos provenientes de famílias socioeconómicas mais debilitadas, quando são misturados com os de famílias abastadas, estes (de famílias pobres) apresentam complexos de inferioridade, isolamento, receio, etc. e na verdade estes são fatores que indicam a pouca produtividade destes alunos. Relativamente a isto, o PISA, «constatou que as crianças de grupos socialmente menos privilegiados gostavam menos de ler. A investigação salientou, portanto, que as crianças de famílias mais desfavorecidas economicamente lêem menos, divertem-se menos com a leitura e recebem menos estímulos para ler, da parte dos seus pais».⁹⁰ É necessário um esforço maior do professor para conseguir enquadrá-los no seio do grupo. Os alunos provenientes de famílias economicamente pobres, muitas vezes, apresentam algum fracasso escolar, sendo que este fracasso não é sinónimo de incapacidade mental, mas sim, resulta da pouca prioridade que os pais dão à literacia.⁹¹

Apesar de que os alunos provenientes de famílias economicamente estáveis apresentarem grande nível de autoestima, o facto de terem tido alguém que os controlasse e orientasse, o facto de já terem vindo com uma experiência escolar a partir das creches; acreditamos que isso não lhes tira a possibilidade de terem maus resultados, que podem ser fruto do pouco tempo de que as famílias atualmente dispõem para os filhos, porque há famílias que têm horários de trabalho bastante complicados, sendo a alteração do papel de mãe um fator para a desvalorização familiar pela literacia.⁹²

1.5.2. Literacia escolar

A escola é uma instituição social com fins educativos, seguindo programas e planos sistematicamente traçados. De facto, esta é a visão tradicional que se tem da escola. Nesta aceção os professores e os alunos limitam-se às suas exigências. Mas, na visão de Freinet Celestin, a escola do futuro deverá girar em torno do formando, como membro da comunidade. Neste caso, para a programação do ensino, a escola, deverá olhar para as necessidades sociais do aluno, para se concluir quê técnicas podem ser utilizadas no processo de ensino/aprendizagem.

Este autor considera esse processo como uma correção pedagógica racional, eficiente e humana, que deve permitir a criança enfrentar, com o máximo de realização, o seu destino de homem.⁹³ Isto implica que temos primeiro de conhecer a criança e compreendermos o seu meio, e só, assim, traçaremos objetivos e as técnicas adequadas para ensiná-la.

⁹⁰ Programme for International Student Assessment (PISA, 2000, p. 12) apud Azevedo, Fernando, *Construir e consolidar comunidades leitoras em contextos não escolares*, in *Formar Leitores. Das Teorias às Práticas*, Edição Lidel, Lisboa-Porto, 2007, p. 36. Org. Fernando Azevedo.

⁹¹ Cf. Cristina Gonçalves, Maria da Graça Sardinha e Paulo Osório, 2014.

⁹² Cf. idem.

⁹³ Celestin Freinet, *Para uma escola do povo*, Editorial Presença, LDA, Lisboa, 1973.

Para um ensino de qualidade, Cristina Gonçalves, Maria da Graça Sardinha e Paulo Osório creem que as práticas menos adequadas de alguns professores, principalmente aquelas arraigadas em crenças já instaladas, devem ser substituídas por *metodologias ativas* que levem o aluno à realização das mais diversas atividades, isto é, *aprender ao saber fazer*, dando privilégio ao papel da língua, com um olhar para a formação integral de todos os cidadãos.⁹⁴

As *metodologias ativas* sugeridas pelos autores acima referidos foram explicadas numa nota de rodapé em que citam Azevedo, assim, (*metodologias ativas*) sugerem: «[...] desenvolver a actividade pedagógica por forma a que o aluno, confrontado com usos múltiplos e polifacetados da língua, aprenda a exercitá-la numa pluralidade de contextos e situações, conhecendo-a não apenas passivamente, mas principalmente, de forma activa [...]».⁹⁵ Estas ideias têm convergência com as de Fernanda Irene Fonseca e Joaquim Fonseca quando dizem que «No domínio da pedagogia, bastará referir que a insistência sobre a criatividade como propriedade essencial da capacidade linguística do falante, [...]».⁹⁶

No que toca a literacia escolar, a escola é tida como a instituição vocacionada para tal atividade, isto é, grosso modo, pelo que todos clamamos por ela quando nos deparamos com sujeitos com baixa literacia. Esquecemo-nos de que cada um de nós tinha de fazer alguma coisa para que se mudasse tal cenário, embora a escola seja considerada uma passagem obrigatória para a aprendizagem da leitura e da escrita, como referem os autores Cristina Gonçalves, Maria da Graça Sardinha e Paulo Osório.

A literacia começa com a leitura, sendo que esta leitura é conducente ao mundo da escrita do sujeito, pois, sendo a escola um meio de integração social, os seus programas devem ser abrangentes naquilo que são realmente as políticas educacionais da sua sociedade.

1.6. O papel do professor na aquisição da leitura

Todos nós temos alguém, no processo de socialização, que nos serve de fonte de inspiração para as atividades que executamos, já que a inspiração pode advir de pai, mãe, jogadores, colegas de trabalho, de escola, professores, mestres de artes marciais, atores, autores, jornalistas, médicos, etc, etc.

Com efeito, ao longo da vida, andamos constantemente à procura de modelos. Neste caso da leitura, o professor deve ser ele próprio um *bom leitor* para poder vir a ser um bom mediador. Diz-se que a base da aprendizagem da criança é a imitação. Então, se o professor for o elemento motivador desta prática, com certeza os estudantes poderão seguir por este caminho. O professor pode sempre dar continuidade àquilo que os alunos já trazem de casa ou mesmo motivá-los, como também começar a fazer a partir do que trazem, construindo *aprendizagens significativas* que remetem para a construção do conhecimento sobre conceitos já adquiridos, tal como refere

⁹⁴ Cristina Gonçalves, Maria da Graça Sardinha e Paulo Osório apud *Op. cit.*, p. 26.

⁹⁵ Azevedo (2006, p. 3) apud *idem*, *ibidem*.

⁹⁶ Fernanda Irene Fonseca e Joaquim Fonseca, *Pragmática Linguística e Ensino do Português*, coleção *Linguística & pedagogia*, Livraria Almedina, Coimbra, 1990, p. 52.

Ausbel,⁹⁷ ou seja, as atividades a desenvolver devem sempre depender do nível de literacia de cada aluno.

[...] as crianças e os jovens tendem a copiar os comportamentos dos adultos como consequência de uma aprendizagem social. As crianças e os jovens tendem a identificar-se com os adultos significativos das suas vidas copiando as suas atitudes e comportamentos e ainda repetindo os seus percursos vivenciais, os seus ideais e as suas atitudes.⁹⁸

O trabalho de ensinar a ler terá bons frutos se o professor tiver em conta que atualmente ensinar a ler é um projeto muito mais ambicioso, pois o aluno se tornará bom leitor, se desenvolver um comportamento de leitor. Portanto, para isso terá de continuar a ler, fazendo assim a atividade de leitura como um projeto de vida.⁹⁹ Na verdade, o contributo do professor deverá servir para motivar os alunos, para despertar o gosto para esta atividade necessária a todos os ramos do saber. E para que isto aconteça, teremos, enquanto professores de corroborar Maria da Graça Sardinha, «só teremos bons leitores se nós próprios formos leitores assíduos e conscientes».¹⁰⁰ Mas, ler não suporta o imperativo. O professor terá, para além de ser um bom leitor, de criar estratégias que levem o aluno a gostar de ler. Sendo que ler não suporta o imperativo, obrigar alguém a ler pode não gerar bons resultados.

«[...] Lê! Lê! Já te disse, ordeno-te que leias!»

- Vai para o teu quarto e lê!

Resultado?

Nada».¹⁰¹

Assim, o professor terá sempre a necessidade de formar leitores traçando estratégias para que os alunos desenvolvam uma paixão pela leitura. E isto deve ser demonstrado na prática, isto é, o professor deve ler para os alunos, promover a leitura socialmente, ou seja, demonstrar as vantagens da leitura, como a aquisição do emprego, vencer os debates, sentir-se emancipado na comunidade, enfim, mencionar uma série de exemplos desde os simples aos mais complexos. Para os exemplos simples podem ser mencionadas as vantagens que se têm quando se viaja para um local desconhecido, ou até o bom uso dos aparelhos eletrónicos, cuja literatura inclusa é por vezes difícil de interpretar. Nos exemplos mais complexos das vantagens da leitura podem ser citados como foi feito, por exemplo, o incentivo para a adesão à luta de libertação de alguns povos devido

⁹⁷ <https://www.psycoactiva.com/blog/la-teoria-del-aprendizaje-ausubel-aprendizaje-significativo/> acesso aos 13/12/17.

⁹⁸ Albert Bandura (1976) apud Virginia Coutinho e Fernando Azevedo, *Condições para o sucesso em literacia: O exemplo finlandês, Literacia científica: Conceitos e dimensões, in Modelos e Práticas em Literacia*, Edições LIDEL, LDA, Lisboa, 2009, p. 184. Coordenação: Fernando Azevedo e Maria da Graça Sardinha.

⁹⁹ Cf. Maria da Graça Sardinha, 2007, p. 6.

¹⁰⁰ Idem, ibidem, p. 6.

¹⁰¹ Daniel Pennac, *Como um Romance*, edições ASA, Alfragide, 1993, p. 11. ISBN 978-989-23-0977-4.

à prática da leitura de poemas,¹⁰² falar das vantagens do movimento negritudista na valorização do homem negro hoje,¹⁰³ em África como nas Américas.

Portanto, o papel do professor é fundamental, porque:

[...] para gostar de ler, é fundamental saber ler (sem esforço) e ter motivação para o fazer, e porque estas condições podem ser melhor satisfeitas com a ajuda do professor, é imprescindível que este se encontre munido de ferramentas que conduzam ao desenvolvimento do gosto pela leitura, para que a mesma deixe de ser sinónima de trabalho, e até de aborrecimento.¹⁰⁴

Neste caso, o professor é o elemento principal para o desenvolvimento das capacidades leitoras, formando cidadãos capazes de ler o mundo. Como temos vindo a afirmar, a formação de leitores não é tarefa fácil. Assim, surge a seguinte questão, para a qual tentamos respostas ao longo da dissertação. O que fazer, então, para que os alunos desenvolvam o hábito de leitura? Como já defendemos, deverá existir o gosto de leitura por parte do professor. Tudo deve começar com o próprio professor e que este leia frequentemente diante dos seus alunos. A forma como este professor lê é determinante para saber a qualidade de leitores que dele virão, pelo menos nos primeiros anos de leitura do aluno. Desta forma, exige-se esforço por parte do professor, ele mesmo um leitor assíduo, capaz de superar as dificuldades dos seus alunos, pois ele é um elemento decisório e mediador, que na ótica de Pedro Cerrilo deve ter as seguintes qualidades:

[...] Ser um leitor habitual; compartilhar e transmitir o prazer pela leitura; Ter conhecimento do grupo e das suas capacidades para promover a sua participação; Ter uma certa dose de imaginação e criatividade; Crer firmemente no seu trabalho de mediador: compromisso e entusiasmo; Ter capacidade para aceder a informação suficiente e renovada; Possuir uma formação literária, psicológica e didáctica mínima,

¹⁰²Cristina Vieira, *Negritude em Língua Portuguesa*, poemas «Canto dos Palmares» e «Olorum Èke» Material de Apoio as aulas de Mestrado em Estudos Lusófonos, UBI, 2016 - 2018, pp. 8, 9. (Não publicado). Ver ainda os poemas de Agostinho Neto «Renúncia Impossível, Havemos de Voltar».

¹⁰³ «A Negritude é a expressão literária, sobretudo poética, do “ser negro”, instaurado um discurso cujo enunciador é nitidamente negro e não branco. Procede-se à apologia e exaltação das tradições africanas ancestrais, mesmo quando o poeta é negro-americano e não conhece África senão através dos livros ou das remanescentes e refeitas tradições culturais (orais, musicais, rituais, gastronómicas) que sobrevivem nas Américas. Além disso, reivindica-se o contributo da recente redescoberta da civilização africana (Egipto, Tombuctu, Zimbabué, Benin, Songhai, etc.) para a chamada “civilização do universal”, concedendo-se, finalmente, ao homem negro, após a abolição da escravatura e o avanço irrevésível para os direitos humanos universais, o estatuto de igualdade perante o homem branco e mesmo de superioridade [...]. A Negritude é, em síntese, a valorização das culturas e do modo de estar do mundo negro (assunção mais nítida em Senghor) e, em simultâneo, o posicionamento ideopolítico anti-colonial e anti-imperialista (infinidamente mais notório em Césaire)». Fonte: Laranjeira, Pires, *Negritude Africana de Língua Portuguesa. Textos de Apoio (1947 - 1963)*, Impressão: Gráfica de Coimbra, Lda, 2000, pp. 11, 12. ISBN: 972-8115-62-8.

A expressão Negritude aparece no poema de Aime Césaire, nascido na Martinica, «Cahier d’un retour au pays natal» datado de 1939.

¹⁰⁴ Verónica Pontes e Lúcia Barros, *Formar leitores críticos, competentes, reflexivos*, in *Formar Leitores das Teorias às Práticas*. Coordenação: Azevedo, Fernando, Edições Lidel Técnicas, Lda, Lisboa, 2007, p. 71.

que lhe possibilite conhecimentos sobre: O processo leitor e as técnicas que facilitam a leitura.¹⁰⁵

Esta atitude é corroborada na seguinte citação:

A atitude do professor é evidentemente fundamental, já que o gosto pela leitura se transmite na medida em que é vivido. Se o professor considera a leitura como algo importante na vida e sente prazer em ler, o seu entusiasmo comunicar-se-á mais facilmente às crianças que o rodeiam.¹⁰⁶

Apesar de a escola ser uma agência de literacia e caindo quase toda a responsabilidade do ensino da literacia no professor, não nos esqueçamos das limitações deste como alerta Cerrilo. A sua formação e o seu autodidatismo devem ser consolidados frequentemente. Para o segundo caso, (autodidatismo) é possível que sozinho consiga alcançá-lo, mas isto não retira a responsabilidade de o estado apostar na formação dos professores, de programar seminários, colóquios e outras atividades que têm a ver com as modalidades de ensino dos diferentes textos que os currículos trazem, pois, alguns modelos de ensino tendem a ficar ultrapassados e para a sociedade atual, exigem-se modelos atuais só alcançáveis com seminários de capacitação e tantos outros cursos. Pedro Cerrilo dá-nos uma visão sobre algumas tarefas a desempenhar pelo professor leitor:

- Criar e fomentar hábitos e leitores estáveis;
- Ajudar a ler por prazer, diferenciando claramente a leitura obrigatória da leitura voluntária;
- Orientar a leitura extra-escolar;
- Coordenar e facilitar a selecção de leituras segundo a idade e os interesses dos seus destinatários;
- Preparar, realizar e avaliar animações de leitura.¹⁰⁷

Assim sendo, cremos que os níveis de literacia não aumentam se o sujeito não gostar de ler e escrever, já que estes processos existem em interação constante. Neste sentido, um dos requisitos que pode contribuir para o aumento da literacia é a leitura e que deve ser continuada com a ajuda do professor e da família.

Portanto, acreditamos que levar os alunos ao mundo da literacia é decidir para um futuro melhor do sujeito e da sociedade em geral. Sabemos que é um trabalho árduo, mas que vale a pena fazê-lo, pois com isto poderemos ter cidadãos críticos, interventivos no âmbito do exercício da cidadania.

A leitura quando bem direcionada é um ato com que podemos vangloriar-nos, enquanto docentes, pois estaremos, de certa forma, a tirar determinada pessoa da cegueira, do obscurantismo, do alheio, é trazê-la para um mundo melhor, é salvá-la, se quisermos, porque a leitura constituirá um dos grandes recursos para obtenção de conhecimentos ao longo da vida do indivíduo, tornando-

¹⁰⁵ Cerrilo Pedro apud Carla Maria Pereira dos Santos, “A Menina do Mar” (de Sophia de Mello Breyner Andresen) *Desenvolvimento de Competências Literárias e Literárias - 5º Ano - Covilhã/UBI*, 2010, p. 45.

¹⁰⁶ Cristina Gonçalves, Maria da Graça Sardinha, Paulo Osório, *Op. cit.*, p. 37.

¹⁰⁷ Cerrilo, Pedro apud Carla Maria Pereira dos Santos, *Op. cit.*, p. 45.

o, na nossa opinião, mais valioso no que concerne a prestação de serviços à sociedade. Como refere Maria da Graça Sardinha:

[...] no sentido de formarmos leitores para a vida, a leitura para além de um processo deverá ser encarada como um projeto de vida e para a vida, ao serviço de uma educação exigida por um mundo em permanente e acelerada transformação, que, actualmente, requer um retorno à escola, onde se aprende a aprender.¹⁰⁸

¹⁰⁸ Delors, 1997 apud, Maria da Graça Sardinha, *A leitura e a construção da identidade*, in *Actas Bibliotecas e Literacia. Imaginários e Identidades em Sociedades de Fronteiras*: Castelo Branco e Castilla y León, Universidade da Beira Interior, Edição: Serviços Gráficos da UBI, Covilhã, 2008, p. 36.

Capítulo II - Património cultural imaterial

2.1. Conceito de património imaterial

Todos os povos têm as suas manifestações culturais, que podem ir das danças, cantares, gastronomia, contos, mitos, lendas, inclusive o artesanato. Ou seja, cada povo tem um arcabouço de manifestações culturais e formas de expressões intangíveis. Assim, definindo o património cultural imaterial diríamos que:

Engloba, [...], não só o campo “esmigalhado” da literatura popular de tradição oral (lendas, mitos, contos populares, romanceiros, cancioneros, quadras, autos populares, excelências, parémias, apodos, adivinhas, rimas infantis, orações, rezas, responsos, fórmulas de superstições e de mezinhas, esconjuros, pragas, e maldições, agouros ou profecias, orações com escárnio, galanteios, pregões, chamamentos de animais...), como também todo o universo de saberes e vivências da cosmogonia popular, tais como os falares regionais, os ritos, e as festas, os jogos, as danças, os saberes do artesanato, da culinária e dos trabalhos rurais e marítimos, a mitologia popular, a etiologia dos lugares de memória, etc.¹⁰⁹

Já para a Convenção do Património Cultural Imaterial, o património cultural imaterial é entendido como «as práticas, representações, expressões, conhecimentos e competências - bem como os instrumentos, objectos, artefactos e espaços culturais que lhes estão associados - que as comunidades, grupos e, eventualmente, indivíduos reconhecem como fazendo parte do seu património cultural».¹¹⁰

O património cultural imaterial de determinada sociedade dá o sentido de identidade e de continuidade aos indivíduos membros de cada sociedade, de acordo com o seu meio e, sendo a partir desta identidade já formada que permitirá aos sujeitos conhecer e respeitar a diversidade cultural. Sendo recriado e transmitido de geração em geração, em função da sua natureza e da história do indivíduo.¹¹¹

De facto, apercebemo-nos das culturas de determinados povos devido às suas manifestações culturais, que compreendem a língua, a dança, a música, as expressões orais, etc. tal como descreve a Convenção da UNESCO para a sua salvaguarda do Património Imaterial.

. Assim, de acordo o nº 2, do artº 2, alíneas, a), e seguintes, este manifesta-se nos seguintes domínios:

- (a) tradições e expressões orais, incluindo a língua como vector do património cultural imaterial;
- (b) artes do espectáculo;
- (c) práticas sociais, rituais e actos festivos;
- (d) conhecimentos e usos relacionados com a natureza e o universo;

¹⁰⁹ Parafita, (2007, p. 11) apud Alexandre Parafita, *Património Imaterial do Douro: Narrações Orais, contos, lendas, mitos*, Âncora Editora, 2010, p. 22, vol. 2.

¹¹⁰ UNESCO, *Convenção Para a Salvaguarda do Património Imaterial*, Paris, 2003, artº 2, nº 1.

¹¹¹ C.f. UNESCO, *Idem, ibidem*.

(e) técnicas artesanais tradicionais.¹¹²

Portanto, estes são alguns moldes em que se manifesta património cultural e imaterial dos povos, pelo que se torna essencial a sua salvaguarda, pois são elementos que servem de manutenção da vida em sociedade.

2.2. Folclore e cultura popular

Tentando decifrar o conceito de folclore, veremos que designa um «saber popular».¹¹³ Este termo designava todas as manifestações cujas origens se perdessem na memória dos tempos, sendo os elementos que, na sua essência, manifestam o património cultural imaterial relacionados com os costumes, festas, divindades, músicas, mitos, lendas, histórias, provérbios, amuletos, talimães, a língua, etc.¹¹⁴ Estes são tidos como os elementos importantes para a unidade de determinado povo, «[...] os costumes, a língua e a cultura eram indispensáveis à unidade da nação».¹¹⁵ Assim, tendo em conta que o valor do património cultural e imaterial se expressa na cultura popular e concomitantemente na consolidação das nações, considera-se que «no Sul e no Leste europeu, o desenvolvimento do folclore está estreitamente ligado ao debate sobre a nacionalidade; nos países eslavos, na Finlândia, na Itália e em Espanha, cultura popular e cultura nacional são praticamente sinónimos».¹¹⁶ A cultura popular ligada à ideia de nacionalidade desenvolve no indivíduo o espírito de respeito pelas suas culturas, porque «[...] a cultura popular torna-se um elemento importante na construção da cultura nacional e na definição das diferentes identidades nacionais [...]».¹¹⁷

Partindo do pressuposto de que o património cultural imaterial confere aos grupos o sentido de identidade e de continuidade¹¹⁸, podemos dizer que esta «[...] construção da identidade [...], por seu lado, visa consolidar o sentimento de pertença a uma nação».¹¹⁹

As culturas populares devem ser estudadas e divulgadas, porque, muitas vezes, são o elemento que reporta todas as vivências que o povo atravessou através dos seus recursos patrimoniais, sendo estes recursos e objetos patrimoniais como «legado que é necessário preservar, assinala a ligação a tempos pretéritos e remete para a complementaridade entre a história e património relativamente ao conhecimento do passado».¹²⁰ Por exemplo, no século XX, na construção e cimentação das nações europeias, fez-se um trabalho pedagógico para «“educar” o povo quanto às suas próprias tradições»¹²¹, no intuito de «vulgarizar, de forma pedagógica, a cultura popular patrimonializada, de apreender o conhecimento e o culto existente nas massas e de estabelecer,

¹¹² Idem, *ibidem*, artº 2, nº 2, alíneas a) e seguintes.

¹¹³ Bialogorsky e Fischman, (2002) apud Cabral Clara Bertrand, *Património cultural imaterial - Convenção da UNESCO e seus contextos*, edições, 70, Lda, Lisboa, 2011, p. 59.

¹¹⁴ Clara Clara Bertrand Cabral (2011).

¹¹⁵ Clara Bertrand Cabral, *Op. cit.*, p. 59.

¹¹⁶ Ortiz (1989) apud idem, *ibidem*.

¹¹⁷ Clara Bertrand Cabral, *Op. cit.*, 60.

¹¹⁸ UNESCO, *Convenção Para a Salvaguarda do Património Imaterial*, Paris, 2003, artº 2, nº 1, (in fine).

¹¹⁹ Thiesse, (1998) apud Cabral, Clara Bertrand, *Op. cit.*, p. 60.

¹²⁰ Clara Bertrand Cabral, *Op. cit.*, p. 29.

¹²¹ Idem, *ibidem*.

assim, um sentimento patriótico de identidade nacional, comunitária, consensual e transclassista». ¹²²,

Porém, no caso de Angola, «a cultura popular é, em geral, sinónimo de ruralidade, excluindo-se do seu âmbito as cidades e as expressões urbanas, bem como as populações. Já o termo folclore «tanto é usado entre nós enquanto sinónimo aproximado de “cultura popular”» como «o estudo ou ainda a figuração dessa cultura». ¹²³ Esta consideração que sentimos pela cultura popular e pelo folclore como “ruralidade” parece ser a mesma que se tem observado em Portugal ¹²⁴, porque nos séculos XIX e XX, neste país, deram-se grandes visibilidades às manifestações tradicionais dos grupos étnicos das colónias, pois eram bastante apreciados na metrópole. Mas, «Após a independência, os novos países seguiram, por norma, uma política de menosprezo pelas tradições populares, encarando estas expressões como sinónimo de atraso e não-modernidade [...]». ¹²⁵

Quanto ao conceito de cultura popular, para a UNESCO, na Recomendação para a Salvaguarda da Cultura Tradicional e Popular, constatamos que:

cultura tradicional e popular é o conjunto de criações que emanam de uma comunidade cultural fundadas sobre a tradição, expressas por um grupo ou por indivíduos, e reconhecidas como respondendo às expectativas da comunidade enquanto expressão da sua identidade cultural e social, das suas normas e valores transmitidos oralmente, por imitação ou por outros meios.

As suas formas compreendem, entre outras, a língua, a literatura, a música, a dança, os jogos, a mitologia, os rituais, os costumes, o artesanato, a arquitectura e outras artes. ¹²⁶

Assim, após a nossa reflexão no âmbito do (s) conceito (s) de cultura, remetemos, nesta parte do estudo para a visão da UNESCO.

2.3. Património cultural imaterial: visão da UNESCO

Os textos da cultura popular revestem-se de extrema importância para a afirmação da identidade cultural dos seus povos e grupos sociais, já que cultura tradicional e/ou popular é uma forma que permite a aproximação de entre os vários povos, sendo capaz de fazer notar, valorizar e respeitar as diferentes formas de vida de grupos sociais. Através desta é ainda possível conhecer a importância política, social, económica de determinado povo. De facto, com esta vertente histórica que nos é fornecida pela cultura popular, podemos conhecer o valor ou os valores de um povo na atualidade.

É sabido que algumas destas manifestações culturais tradicionais e populares passam somente pela oralidade e, o que passa simplesmente, pela oralidade, corre frequentemente o risco de extinção,

¹²² Thiesse, (1998, p. 273) apud Clara Bertrand Cabral, *Op. cit.*, p. 61.

¹²³ Clara Bertrand Cabral, *Op. cit.*, p. 63.

¹²⁴ Idem, *ibidem*.

¹²⁵ Idem, *ibidem*, p. 62.

¹²⁶ UNESCO, (1989) apud Clara Bertrand Cabral, *Op. cit.*, pp. 64, 65.

pois reconhecendo as fragilidades físicas do homem, é possível que os textos de cultura oral morram quando um ancião que os conhece chega ao final de vida.

Existem ainda múltiplos fatores que podem levar à extinção da cultura tradicional e popular, sobretudo num mundo globalizado como o atual. Portanto, é necessário que se adotem medidas que visem mantê-las vivas, a sua valorização, como, por exemplo, a criação de centros culturais, o ensino das mesmas nas escolas, a sua configuração em manuais escolares e outros.

Tendo em conta este valor, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), reunida em Paris de 17 de Outubro a 16 de Novembro de 1989, por ocasião da sua 25.^a sessão, na resolução aprovada na 32.^a sessão plenária, a 15 de Novembro de 1989, considerou vários aspetos começando pela conceituação da cultura tradicional e popular, acha que a cultura tradicional e popular integra o património universal da humanidade e que é um poderoso meio de aproximação entre os diferentes povos e grupos sociais e de afirmação da sua identidade cultural; constatou ainda a sua importância social, económica, cultural e política, o seu papel na história de um povo e o seu lugar na cultura contemporânea; sublinhou a natureza específica e a importância da cultura tradicional e popular enquanto parte integrante do património cultural e da cultura viva; reconheceu a extrema fragilidade de certas formas de cultura tradicional e popular, particularmente a dos aspetos que relevam das tradições orais e o risco de que estes possam perder-se; achou ainda a necessidade de sublinhar e reconhecer em todos os países o papel da cultura tradicional e popular e o perigo que corre em resultado de múltiplos fatores.¹²⁷

No documento em referência, o apelo é dado aos Estados Membros, sendo que cada um deles devesse criar as suas medidas de proteção da cultura tradicional e popular de acordo com a sua realidade. A esses mesmos Estados competia-lhes a tarefa da divulgação da Recomendação às autoridades, serviços ou organismos com competências na resolução de problemas relativos à salvaguarda da cultura tradicional e popular nos seus países, como em outros organismos internacionais versados pela salvaguarda da cultura tradicional e popular. A Conferência Geral havia determinado que os Estados Membros submetessem relatórios à organização nas datas e modos por eles determinados.

Por conseguinte, cada grupo (profissional, nacional, regional, religioso, étnico, etc.) tem as suas manifestações culturais que coincidem ou não com as manifestações de outras regiões, por isso, a Conferência Geral recomendou aos Estados Membros a identificação das culturas tradicionais e populares, fomentando a nível nacional, regional e internacional, pesquisas adequadas com vista a:

- a) Estabelecer um inventário nacional das instituições que se ocupam da cultura tradicional e popular, para fins da sua inclusão nos registos regionais e mundiais de instituições desta ordem;
- b) Criar sistemas de identificação e registo (recolha, indexação, transcrição) de informação, ou desenvolver sistemas já existentes através de manuais, guias de

¹²⁷ C.f *Recomendação Para A Salvaguarda Da Cultura Tradicional e Popular*, 15 De Novembro De 1989, p. 1. Tradução: Departamento de Património Imaterial / Instituto dos Museus e da Conservação, 2010.

procedimentos de recolha, catálogos-tipo, etc., tendo em consideração a necessidade de uniformizar os sistemas de classificação utilizados por diferentes instituições;

c) Estimular a criação de uma tipologia normalizada da cultura tradicional e popular mediante a elaboração de:

(i) um esquema geral de classificação da cultura tradicional e popular, com o objectivo de fornecer orientações a nível mundial;

(ii) um registo pormenorizado da cultura tradicional e popular;

(iii) classificações regionais da cultura tradicional e popular, especialmente através de projectos-piloto desenvolvidos no terreno.¹²⁸

Ora, após este percurso nesta parte do estudo torna-se fundamental refletir sobre os aspetos culturais e a formação do leitor já que a cultura é entendida como uma componente importante na vida dos sujeitos e que pode facilitar sua compreensão leitora.

2.4. Património cultural imaterial: formação do leitor

O património cultural imaterial permite ao sujeito conhecer as culturas e tradições da sua região, servindo, até certa medida, para a formação da sua identidade, pois conhecer as manifestações culturais de cada povo constitui condição necessária para a autovalorização e igualmente a valorização das culturas de outros povos. Por isso, é necessário que se enfatize que aquilo que constitui o património imaterial é muito importante que se conserve. Nesta perspetiva, atentemos na citação que se segue:

A formação das populações, em geral, tornou-se um imperativo, devendo quase tornar-se num desígnio nacional. Porém, nem só o ensino formal fornece os níveis culturais que todos os sujeitos necessitam. De facto, saber interpretar os lugares que nos rodeiam deverá igualmente ser assumido como um novo paradigma cultural, potenciador da descoberta dos modelos narrativos assentes na memória colectiva de um povo, permitindo novos olhares e, concomitantemente, provocar inúmeras sensibilidades, ponto de partida para outras descobertas.¹²⁹

Com efeito, é necessário conhecermos as nossas danças, a nossa língua, as nossas canções, as formas de caça, as festas, a religião, os contos, os provérbios, as fábulas, as lendas, etc. desta feita, o conhecimento e valorização desta riqueza cultural proporciona um saber-estar do sujeito no seu meio, pois consegue compreender e explicar os fenómenos à sua volta. Para os sujeitos letrados, «conhecer o património cultural é, hoje, considerado indispensável à formação de leitores proficientes. Através desse tipo de leitura, o leitor cria novo (s), sentido (s), porque lê com todo o património cultural que o envolve».¹³⁰

¹²⁸ Recomendação Para A Salvaguarda Da Cultura Tradicional e Popular, *ibidem*, p. 3.

¹²⁹ Maria da Graça Sardinha, *Leituras... em lugar do literário, in Literacia Familiar e Culturas de Margem? Espaços de Concretização*. Organização: Maria, da Graça Sardinha, Paulo Osório e Fernando Azevedo, Edição Lulu Press, Raleigh, N.C., 2014, p. 51.

¹³⁰ Cristina Granada, *Op, cit.*, p. 125.

2.5. Literatura marginalizada na Cultura Angolana (contos, provérbios, canções, crónicas e adivinhas): subsídios para a sua legitimação

Neste espaço do nosso estudo propomo-nos dissertar sobre a importância da literatura considerada de margem na vida sociocultural dos povos de Angola. Vamos, ainda, transcorrer até a classificação desta literatura tradicional feita por Chatelain,¹³¹ tornando-a literatura impressa.

Na literatura tradicional angolana de transmissão oral foram feitas várias classificações não só por escritores angolanos como por estrangeiros, até se tornar literatura impressa. Ora, a escrita chegou em Angola com o colonialismo, já que antes desta fase (colonial) a literatura compreendia somente outros géneros tradicionais transmitidos de forma oral, e só posteriormente, é que passou a ser escrita. Hoje, podemos dizer que apresenta as duas formas, sendo que os vários géneros textuais classificados pelos autores são autênticos recursos que este povo usa para expressar as suas ideias, atitudes e convicções.

Este estudo emerge da necessidade de analisar as formas variadas de se fazer a literatura tradicional angolana antes e depois do conhecimento da escrita, realçar ainda a importância desta, pois que, hoje serve de meio de expressão de sentimentos e ideias, sendo usada ainda como recurso para resolução dos vários problemas sociais. Na tentativa de querer consolidar a ideia de que a literatura angolana não contemplava a linguagem escrita, apresentamos o seguinte provérbio ovimbundo, «Os brancos escrevem livros, nós escrevemos no peito»¹³². Achamos que esta expressão ilustra o resultado do desconhecimento da cultura ocidental (pensar que os brancos não têm literatura tradicional oral). Mas, talvez seja que, devido ao tipo de missões que os europeus cumpriam além-mar, não tiveram tempo, nem vontade de manifestar/apresentar as restantes culturas tradicionais em sua posse, além da língua e da culinária.

¹³¹ Héli Chatelain é um linguísta e missionário protestante suíço, nascido aos, 29 de abril de 1859, em Morat e morreu aos, dia 22 de julho de 1908 (aos 49 anos) em Lausanne. Engajou-se ao lado da população angolana onde fundou uma missão, e lutou em particular contra a escravatura ainda existente no século XIX. Ainda escreveu outra obra “Folk-tales Of Angola”. Héli Chatelain, interessou-se ainda sobre o estudo da literatura e o estudo das línguas, no estudo da Bíblia e teologia. Viveu alguns anos em Lausanne, e depois em Angola onde descobriu o mundo das missões religiosas e do comércio colonial. Depois foi viver nos Estados Unidos na região de Nova Iorque; lá fundou em 1896 a «Liga Filafricana» que teve como objeto de estabelecer missões sobre o continente africano, e de proteger os escravos fugitivos. Disponível em https://fr.wikipedia.org/wiki/H%C3%A9li_Chatelain (tradução nossa). Consultado aos 25/11/2017.

¹³² J. F. Valente, (1964, p. 101) apud Américo Correia de Oliveira, *Da literatura tradicional angolana de transmissão oral, a impressa em português*, Educação e Comunicação, 1999, p. 1.

2.5.1. Literatura tradicional angolana de transmissão oral

A literatura tradicional angolana de transmissão oral, antes do conhecimento da escrita, tal como a expressão utilizada no subtítulo, era feita oralmente, com recurso a provérbios, adivinhas, contos, crónicas, fábulas, canções, etc. Assim, «Faz parte da Literatura tradicional de transmissão oral dum campo mais vasto que se convencionou apelar de “tradição oral” e que mais não é do que a “memória coletiva duma sociedade que não revestiu a forma escrita»¹³³. Continua o autor dizendo que «abarcará oral, deste modo, um vasto domínio, também designado de históricos, canções, danças, teatro, farmacopeia, etc.¹³⁴...»

Estas diversas maneiras de se fazer literatura, cada uma delas tem algum objetivo: às vezes para educar a sociedade; para amaldiçoar ou dar bênçãos; para reprimir, etc. Servimo-nos destes recursos para nos explicarmos, manifestarmos-nos, exprimirmo-nos nas várias facetas da vida, no trabalho, nos óbitos, nas brincadeiras, nas conversas, nas canções, alambamento (casamento tradicional, não civil, nem religioso), etc.

A tradição oral de Angola vai-se mantendo viva pelo facto de em muitas regiões se usarem as línguas nativas, já que o português não é língua materna (para alguns), não tomando dianteira na resolução das questões de vária índole destes povos. Afirmamos tal parâmetro, no sentido de o português ser elemento conducente a novas formas de viver mais modernas. Porém, onde este não é falado mantém-se de forma mais viva a tradição oral, mas com características tipicamente africanas. Os adultos instruem os jovens em como devem resolver os mais variados problemas, que, enquanto discípulos/aprendizes, são levados para os lugares de costume de resolução dos problemas e, estes, aproveitando-se da presença dos pais apresentam comportamentos atinentes à sua tradição local.

Portanto, o estudo deste tipo de literatura despertou o maior interesse de muitos estudiosos nacionais, como também estrangeiros tornando-a impressa, isto criou condições para que não se perdesse ao longo dos tempos.

2.5.2. Literatura angolana impressa em Português

Houve necessidade de passar para o registo escrito os importantes géneros ditos de forma oral, isto é, com intuito de serem conhecidos por outros povos e outras culturas, tentando preservá-los. Assim, em 1864, o brasileiro Saturnino de Sousa e Oliveira Manuel Alves de Castro Francina, este último é angolense (termo este que passou para angolano), trouxeram-nos um livro intitulado *Elementos Grammaticaes da Língua Nbandu*, onde apresentam 20 provérbios em Quimundo.¹³⁵ Deram-se passos significativos no estudo da referida literatura, e, de forma geral, a sua classificação deve-se ao Suíço, Héli chatelain, missionário, figura com grandes dotes culturais que iria alargar o conhecimento desta em Angola. Desta feita, desembarca em Luanda em 1885.

¹³³ Colloque (1985:11) apud Américo Correia Oliveira, p. 53.

¹³⁴ Américo Correia Oliveira, *Op. cit.*, p. 53.

¹³⁵ Cf. Carlos Ervedosa, *Roteiro da Literatura angolana*, União dos Escritores Angolanos, 1975 - 1985, p. 9.

Pertence a Héli Chatelain a primeira classificação da “literatura oral” angolana, stricto sensu, que divide em: provérbios ou adágios; ou apólogos. O mesmo autor acrescenta que se poderão “juntar”: as “tradições históricas e mytológicas”, os “ditos populares”, ora satyricos ou alusivos, ora alegóricos ou figurados”; enigmas ou cantigas. No respeitante à qualidade, Chatelain afirma que “literatura oral angolana pode competir com qualquer outra)¹³⁶.

Angola, devido à sua grande extensão territorial, faz com que tenha uma imensa diversidade cultural. Chatelain dedicou vinte e dois anos (22) ao estudo desta etnografia, aprofundando este estudo no campo do Português e do Quimbundo, bem como outras atividades no campo do intelecto que lhe foram exigidas pela filiação em Organismos Científicos e Humanitários da Europa e da América.

Apresenta uma obra intitulada - *Grammática Elementar de Kimbundo* ou língua de Angola reunindo, nesta, 61 provérbios, adivinhas e dois pequenos contos.

[...] Pode-se afirmar que as manifestações culturais orais angolanas classificam-se em seis classes principais: a primeira delas inclui todas as estórias tradicionais de ficção, inclusive aquelas em que os protagonistas são animais. Segundo Chatelain, elas “devem conter algo de maravilhoso, de sobrenatural. Quando personificamos animais, as fábulas pertencem a esta classe, sendo estas histórias, no falar nativo, chamadas de *MI-SOSO*. Começam e findam sempre por uma fórmula especial, [...]”¹³⁷.

Essas histórias seguem a semelhança da pirâmide invertida, já que se tornam mais agradáveis no fim, ou seja, o clímax. Assim, «a forma especial de introito dessas narrativas se dá graças a uma utilização idiomática do verbo *ku-ta*, que significa “*contar*”, “*falar*”, “*expor*”. Uma tradução do uso específico desse verbo nas narrativas tradicionais equivaleria aproximadamente a “pôr uma estória»¹³⁸. Em português, os contos começam com a expressão “*era uma vez*”. Esta ideia é reforçada por Ribas, Óscar, quando diz que «O início e o fecho não se fazem abruptamente. Existem frases pragmáticas. Assim, na abertura: «Dêem-na¹³⁹». E a assembleia determina: «Venha ela». No encerramento, diz-se: «Já expus a minha historiazinha. Se é bonita, se é feia, vocês é que sabem».

Nestas histórias, muitas vezes, as personagens são animais que desempenham funções humanas, embora estas sirvam para entreter, às vezes, satirizando determinados comportamentos da sociedade, ou mesmo pessoas. Além destas funções, servem também para ensinar.

É interessante a afirmação que se segue:

Consta de um rico tesouro de provérbios ou adágios, de contos ou apólogos, de enigmas e de cantigas, aos quais se podem juntar as tradições históricas e mitológicas, os ditos

¹³⁶ Héli, Chatelain, (1888-89) apud Oliveira Américo, *Op. cit.*, p. 56.

¹³⁷ <http://ombembwa.blogspot.pt/2011/09/oratura-em-angola-trecho-do-livro.html>, acesso aos, 02/11/2016.

¹³⁸ <http://ombembwa.blogspot.pt/2011/09/oratura-em-angola-trecho-do-livro.html> acesso aos, 02/11/2016.

¹³⁹ Bénu-diu. Explicitamente, seria: «Digam o nome da história»

populares, ora satíricos ou alusivos, ora alegóricos ou figurados; em todos os quais se condensou a experiência dos séculos e ainda hoje se reflete a vida moral, intelectual e imaginativa, doméstica e política das gerações passadas: a alma da raça inteira.¹⁴⁰

Chatelain chega à conclusão de que a literatura angolana é bastante rica, porque além dos contos conhecidos em todas as regiões, existem também outros específicos de determinadas regiões, o que levou ao aparecimento da obra *Folk-tales Of Angola*, contendo cinquenta contos populares daquele país, publicados no ano de 1894, em *Nova York*, pela *The American Folk-lore Society* e que posteriormente foi vertida em Português em 1964. Os mesmos cinquenta contos foram também apresentados em Quimbundo e Português, lado a lado, e ainda devidamente interpretados, anotados e comparados com os de outras regiões¹⁴¹. Há contos bastante semelhantes, sendo que tal semelhança se deve provavelmente à falta de registo escrito, por isso, «Um mesmo conto, em regra, possui diversas variantes - consequência fatal da ausência de escrita. Como amostra, incluímos três: A Onça, o Veado e o Macaco, O Veado e o Macaco e a Onça e o Coelho. De facto, o fundo é o mesmo, só as peripécias diferem».¹⁴²

Para compartimentar a literatura tradicional angolana em seis categorias, Héli Chatelain fez um estudo comparativo desta com a literatura oral com o resto de África, vindo a concluir, neste estudo, que é prática racional e extensiva a toda a África.

2.5.3. Classificação da Literatura Tradicional Angolana - subsídios para a sua compreensão

1ª. Classe (*mi-soso*)

É costume, em muitas regiões, agruparem-se, numa noite de luar, à volta da fogueira ou mesmo dentro de casa depois do jantar, para falar sobre as mais variadas histórias de ficção que conhecem.¹⁴³ Para Maria E. Traça, o ambiente em que se narra o conto «contribui para a criação de uma atmosfera propícia: narrador e ouvintes sentam-se à roda de uma fogueira, em frente a uma lareira acesa, perto de uma fonte, segundo as épocas do ano e o país».¹⁴⁴ Se for fora de casa, além do lareira, os bairros dispõem de um lugar do costume (Onjango)¹⁴⁵ em que todos se dirigem no momento exato. Assim, nestas narrativas se

Inclui todas as histórias tradicionais de ficção. São o fruto das faculdades imaginativas e especulativas, e o seu objectivo é mais o de entreter do que o de instruir. Essas

¹⁴⁰ Carlos Ervedosa, *Op. cit.*, p. 8.

¹⁴¹ Idem, *ibidem*, p. 8.

¹⁴² Óscar Ribas, *Misoso, Literatura Tradicional Angolana*, 1º volume, 1ª Edição, 1961, pp. 45, 65, 67, 105.

¹⁴³ Idem, *ibidem*, p. 28.

¹⁴⁴ Maria E. Traça, *O fio da memória. Do conto popular ao conto para as crianças*, Porto Editora, 2ª edição, 1998, p. 42.

¹⁴⁵ Em Angola, é Instituição tradicional onde se transmitem aos mais novos a história e outros saberes da comunidade, in *Dicionário infopédia da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico [em linha]*. Porto: Porto Editora, 2003-2017. [consult. 2017-11-25 20:04:37]. Disponível na Internet: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/onjango>.

histórias devem conter algo de maravilhoso, de extraordinário e de sobrenatural. Quando personificam animais, as fábulas pertencem a esta classe. [...] Passim¹⁴⁶.

Existem muitos contos que podem servir de exemplos para esta categoria. Encontramos, em Óscar Ribas, o conto “*A onça, o Veado e o Macaco*”. O conto diz que o senhor Onça é tio do Veado e do Macaco. Este senhor Onça tinha a namorada que morava distante. Um dia, pediu ao sobrinho Veado que o acompanhasse à aldeia da referida namorada. E assim sucedeu. Chegados à casa dos sogros, à noite, o senhor Onça foi ao curral e matou algumas cabras e sugou-lhes o sangue. De regresso ao quarto, trouxe o mesmo sangue numa casca de múcua¹⁴⁷ e despejou-o ao senhor Veado. Como de manhã, o Veado tardou em aparecer, os meninos preferiram ir despertá-lo. Ao verem o sangue sobre ele, gritaram para todo o mundo, acusando-o de ter matado as cabras. Bateram-lhe até à morte. Noutro dia, o senhor Veado fez o mesmo, desta vez com o sobrinho Macaco. Mas, este Macaco era bastante astuto, pois descobriu muito cedo as más ideias do tio. Quando este trazia o sangue na casca de múcua, o Macaco levantou-lhe o braço e verteu-o sobre si. Quando os sogros descobriram, preferiram matá-lo, chegando a conclusão de que o Veado que haviam matado era inocente. Daí, deram a noiva ao Macaco¹⁴⁸...

Este texto, ao ser ensinado às crianças, deve-se deixar claro que a personagem Onça terá sido má para com os seus companheiros/sobrinhos Veado e o Macaco. Os alunos devem saber, a partir do texto, o que o ser mau não nos torna melhores ou vencedores, pois vimos que a Onça que desejava imputar responsabilidade aos outros, foi morta e a sua esposa foi dada em casamento a um dos seus sobrinhos, o Macaco, que ele desejava incriminar pela última vez, mas que, graças à sua astúcia, se salvou.

2ª. Classe (*maka*)

Enquanto se vive, os pais preparam os filhos para os desafios vindouros, fazendo determinados trabalhos no campo, em casa, pastagem do gado ou numa longa caminhada. Muitas vezes, estes (pais) não falam “direito” quando pretendem dar alguma orientação ao filho, recorrem ao uso de parábolas e histórias anteriores para servirem de exemplos. A esta classe Chatelain considera-a como das histórias com duas finalidades, a de entreter e instrutiva.

A segunda classe é das histórias verdadeiras, ou melhor, histórias reputadas verdadeiras e designadas por *maka*. Embora servindo também de distração, estas histórias têm um fim instrutivo e útil, sendo como que uma preparação para futuras emergências.¹⁴⁹

¹⁴⁶ Carlos Ervedosa, *Op. cit.*, p. 9.

¹⁴⁷ Angola, Fruto da árvore imbondeiro, cujas sementes, se usam para fazer refrigerantes, fonte: *múcua* in Dicionário infopédia da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2017. [consult. 2017-12-22 19:19:25]. Disponível na Internet: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/mucua>.

¹⁴⁸ Óscar Ribas, *Op. cit.*, p. 45-49. Passim.

¹⁴⁹ Carlos Ervedosa, *Op. cit.*, p. 9.

A esta categoria, toma-se como exemplo a *Lenda do Pioneiro Ngangula*, uma figura conhecida por toda Angola. A referida história figurava nos manuais escolares de língua portuguesa. Narra a história de um personagem de 10 anos que ingressou nas fileiras do MPLA e que morreu aos 12 anos.¹⁵⁰ Foi morto pelas forças de ocupação colonial quando ia a caminho da escola, por este ter estado com livros de alfabetização do MPLA, e por negar-se em mostrar as bases do partido que ficavam no município de Lumbala Nguimbo, província do Moxico. O pioneiro é respeitado pela sua coragem e determinação e pelo nível de compreensão dos desejos das tropas coloniais. Mas, na verdade, há quem chegue a dizer que o pioneiro não existiu, porque a data em que se diz ter morrido, dia 1 de dezembro de 1968, foi num fim-de-semana, o que não justifica a ida à escola, porém, a lenda foi apenas uma forma militar de moralizar as pessoas quando confrontadas em situações de género.¹⁵¹ Por isso se diz que esta classe é das histórias reputadas verdadeiras, além do entretenimento, servem também para instruir e armar os indivíduos de capacidades para enfrentar situações futuras.

De referir que, na cultura tradicional angolana, existem lugares específicos e períodos do dia para as narrativas como o conto, porque as próprias tradições alegam sanções a quem as pratica na hora imprópria «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 dos óbitos».¹⁵² Esses lugares, aqui referidos, funcionam como autênticas escolas, onde se aprende a ser um adulto valente, marido, mulher, caçador, lutador, patriota, etc., como diz Rui Mingas no poema por ele musicado, da autoria de Manuel Rui Monteiro «os meninos à volta da fogueira vão aprender como se ganha uma bandeira».¹⁵³ Sendo assim, à volta da fogueira pode ser considerada uma escola, mas tradicional.

Nesta perspetiva, as famílias são também lugares privilegiados para a narração dos contos, pois em algumas delas, as narrações orais são um costume no espaço entre o jantar e a hora de dormir. Porém, além desta e tendo em conta o vasto valor cultural do conto, justifica a necessidade de ensiná-lo também na escola, pois os alunos precisam de conhecer esse pendor cultural, porque vivem situações semelhantes no quotidiano. É sabido que o conto sempre despertou a curiosidade quer das crianças, quer também dos adultos. Quando crianças gostamos de ouvir histórias e, algumas pessoas, provavelmente, levam este hábito até à fase adulta. Igualmente, os desenhos que vêm nos livros são motivos que despertam o interesse das crianças e dos jovens pois ajudam a compreender o que estes dizem, pois facilitam o entendimento dos contos. Já os livros com poucos desenhos não são os favoritos para as crianças.

¹⁵⁰ <https://kapitololo.wordpress.com/2011/11/08/augusto-ngangula-do-mito-a-realidade/>

¹⁵¹ http://club-k.net/index.php?option=com_content&view=article&id=22161:o-mpla-e-os-pioneiros-ngangula-e-zeka-makuta-nkondo&catid=17:opiniao&lang=pt&Itemid=1067.

¹⁵² Óscar Ribas, *Misoso*, *Op. cit.*, p. 28.

¹⁵³ Manuel Rui Alves Monteiro, poema, *Os meninos do Huambo*, musicado por Rui Mingas, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=JpeYSKfHvF4>, também musicado pelo português Paulo de Carvalho - <https://www.youtube.com/watch?v=Mij6ULLzUPO> acesso aos 30/10/2017.

Lembro-me perfeitamente de folhear de “fio a pavio” os manuais escolares ainda antes do início do ano lectivo começar, escolhendo as “matérias preferidas” em função das imagens que apresentavam. Lembro-me de ficar surpreendido quando, no primeiro dia de aulas, verificava que a maioria dos meus colegas conservava os seus livros intactos, com cheiro e aspecto de que nunca tinham sido abertos. Será que não lhes causava curiosidade o que lá estava dentro? Pensava. Ainda hoje não é incomum escolher as notícias do jornal pelas imagens que as acompanham.¹⁵⁴

As imagens que os livros comportam, quando relacionadas com o mundo infantil, jogam um papel importante no despertar do interesse dos alunos no manuseio do próprio livro. Com efeito, contribuem indiscutivelmente para o desenvolvimento da literacia visual, já que depois da aquisição da capacidade leitora, não procurarão saber apenas das imagens, mas também o que elas dizem. Existem outras tipologias de contos (de animais, propriamente ditos, jocosos e divertidos, e de fórmula), mas que não vamos tratar, neste estudo, por aqui não se enquadrarem, ou seja por não ser o nosso objetivo, de momento.¹⁵⁵

O conto e os outros textos por nós tratados aqui são hoje importantes recursos de ensino por apresentarem dois registos de linguagens, a oral e escrita. Ora, isto torna possível o ensino e expansão do património cultural imaterial.

Ao discorrer sobre os contos, estes «[...] estão geralmente associados a saberes e valores que as gerações procuram transmitir muito à medida dos seus perfis ou conveniências éticas e estéticas». ¹⁵⁶ Por isso, os contos tornam-se necessários na sala de aula, porque os alunos ficam expetantes para ouvir os saberes e valores ali transmitidos. Desenvolvem multicompetências nos alunos, como mostra a seguinte asserção: «Na verdade, os contos acompanham-nos desde sempre, sendo que “as histórias integram-se nas necessidades educativas da infância: respondem a exigências comunicativas, de socialização, de identidade, de desenvolvimento psíquico [...]».¹⁵⁷

O conto, como todos os textos da literatura oral tradicional, na sua origem, nascem «não no acto da sua invenção, mas no processo da sua absorção e reprodução pelo corpo social». ¹⁵⁸ Esta é a razão pela qual se diz que estes textos têm uma fonte autoral coletiva, perdendo, assim, a autoria singular e simultaneamente tornando-se anónima.

Na procura de uma definição do conto, podemos assim defini-lo:

um texto narrativo, curto, criado e enriquecido pela imaginação popular, que procura deleitar, entreter ou educar o ouvinte, que é geralmente ficcionado, ou então de conteúdo presumivelmente verídico sem que isso constitua factor relevante na avaliação do acto narrativo em si mesmo; um texto que tem origem anónima, faz parte da tradição

¹⁵⁴ Sara Pereira, *Op. cit.*, (s/p).

¹⁵⁵ Alexandre Parafita, *Património Imaterial do Douro: Narrações Oraís, contos, lendas, mitos*, Âncora Editora, 2010, p. 5, vol. 3.

¹⁵⁶ Parafita, (2007, p. 11) apud Alexandre Parafita, *Op. cit.*, p. 27, vol. 2.

¹⁵⁷ Alonso, (1972: 187) apud Júlia Maria Torneiro Amaral, *Relatório de Estágio. O conto tradicional em contexto sala de Aula*, Covilhã, 2012, p. 1.

¹⁵⁸ Alexandre Parafita, *Património Imaterial do Douro: Narrações Oraís, contos, lendas, mitos*, Âncora Editora, 1ª. Edição, 2007, vol.1., p. 16.

oral de uma comunidade e reflecte os mais variados sentimentos da alma do povo, os seus hábitos, os seus vícios, a sua índole.¹⁵⁹

Neste âmbito, as crianças devem ser treinadas para enfrentarem situações futuras, dotadas de valores que irão permitir-lhes ser adultos que contribuam eficazmente para a construção de uma sociedade melhor. O conto tem bem marcada a característica de apresentar conflito entre as suas personagens, havendo aqueles que querem algum bem, normalmente os protagonistas e havendo os antagonistas que dificultam o alcance do objetivo pelo protagonista. A criança avalia os comportamentos destas personagens conseguindo identificar o bem e o mal, sendo estas aprendizagens que lhe vão trazer amadurecimento, pois, assim, poderá usar estas histórias tidas nos contos para resolver conflitos da vida prática. Desta forma, as crianças avaliam as personagens, porque «As características que as distinguem, bem como a forma como atuam, são sempre exageradas e nunca são ambivalentes: ou são boas ou más, muito belas ou muito feias, covardes ou valentes... e as crianças sabem desde o início que só as primeiras (boas) podem triunfar, ao contrário das segundas (más) que serão castigadas»¹⁶⁰. Hoje, o conto engloba as modalidades oral e escrita, dando lugar à existência de um leitor e de um ouvinte, sendo sujeitos que encontram, muitas vezes, as suas vidas retratadas nos contos que eles mesmos leem ou ouvem.

Por conseguinte, quem ouve ou lê, ambos «encontram, nas personagens imaginárias que povoam a narrativa, personagens e situações bem reais com que se defrontam no seu dia-a-dia. É todo um universo real, social e familiar, que aparece em cena, com os seus conflitos latentes ou não, e os fantasmas que os engendram».¹⁶¹ Estas histórias garantem uma vasta gama de experiência que contribuem para enfrentar a vida futura.

No fundo, são laboratórios de experimentação precoce onde se testam futuras vivências, onde se modela uma consciência axiológica que vai servir de suporte à integração no mundo da ética e dos valores, contribuindo para a transformação moral da criança num ser adulto mais consistente e resistente às adversidades e às exigências sociais. Assim, a integração dos contos populares [...] nos currículos, nos trabalhos a desenvolver com os alunos, jovens em formação e crescimento também humanístico e humanitário, constitui uma forma muito positiva de explorarmos, entre outros domínios, o funcionamento da língua, certas marcas culturais, mas, e não menos importante, e adicionando o inolvidável ingrediente pedagógico, é um excelente modo de solidificar a desejável formação cívica. Na realidade, pelos temas trabalhados, pelo simbolismo das personagens, pelas suas mensagens morais (o prémio e o castigo), estes textos constituem um manancial imenso de possibilidades de trabalho. Também pelo seu cariz lúdico e afetivo, o conto pode ajudar a gerir conflitos e a trabalhar temas nem sempre fáceis.¹⁶²

¹⁵⁹ Idem, *ibidem*.

¹⁶⁰ Armindo Mesquita, *O conto de fadas de tradição popular, in Didática e Práticas. A língua e a Educação Literária*, Edição Opera Omnia, Braga, 2013, p.175. Org., Fernando Azevedo, Maria da Graça Sardinha.

¹⁶¹ Maria E. Traça, *Op. cit.*, p. 28.

¹⁶² Júlia Maria Torneiro Amaral, *Op. cit.*, p. 2.

Esta ideia é corroborada por Armindo Mesquita quando diz que os contos permitem o desenvolvimento saudável da personalidade da criança. Desta feita, citando Bettelheim afirma que os contos «[...] ao contrário de qualquer outra forma de literatura, orientam a criança no sentido de descobrir a sua identidade e vocação e sugerem também quais as necessárias experiências para melhor desenvolver o seu caráter». ¹⁶³

Como afirmámos, devemos ter sempre em conta que «a transmissão de valores culturais faz-se, também, através dos contos». ¹⁶⁴ Para se ter um adulto com autoestima, criativo e bom cidadão, é preciso que se eduque bem uma criança o que implica um conjunto de ações que passam por garantir alimentação, vestuário, habitação, educação, etc. Neste último processo, envolve-se o caráter afetivo que tem de advir dos pais, do professor e dos outros adultos, pois as crianças, para o seu bom desenvolvimento não precisam apenas de alimentação, vestuário e habitação, já que a componente afetiva é extremamente importante para a sua aprendizagem, porque apresentar-se-á como uma criança que sabe ultrapassar complexos de inferioridade. Por isso, «A hora de deitar, acompanhada de um conto lido pela mãe ou pelo pai reforça laços de ternura, de carinho, cria momentos de intimidade familiar, no final de um dia cheio de obrigações e correrias». ¹⁶⁵

O conto é um género transmissor de ideais culturais porque o seu aparecimento e a forma de uso justificam a transmissão de ideias e valores de cultura. O conto nasce da tradição oral como meio de transmissão e preservação de aspetos culturais, ideológicos e sociais que podem cair no esquecimento. «No fundo, ao transmitirem as suas experiências, saberes e histórias, partilham-se pedaços de cultura». ¹⁶⁶ Cremos que o homem enquanto ser primitivo não teve uma escola como infra-estrutura, mas mesmo não a tendo conseguiu preservar valores que hoje nos são indispensáveis, com recurso aos textos de produção oral. Com efeito, socorria-se destes com várias finalidades: às vezes para educar, ou mesmo para entreter-se e aliviar-se dos problemas do quotidiano. «Os valores, os costumes e as regras sociais eram transmitidos, graças aos mitos, aos contos e a outras formas de comunicação oral». ¹⁶⁷

O conto permite a fruição da leitura, por levar a criança a deleitar-se com as suas histórias, estas podem ser contadas primeiramente pelos pais. Nesta fase, faz-se uma assimilação do conto de acordo com a forma como ele é lido, tendo em conta a entoação, o entusiasmo ou não, as pausas e o contexto em que a leitura é feita. Todos estes elementos são fornecidos à criança pela leitura feita por um adulto. Os pais transformam-se em autênticos contadores de histórias e romancistas. Como afirma Daniel Pennac

Sejamos justos; não era nossa intenção impor-lhe a leitura como uma obrigação. Pensámos, acima de tudo, no prazer que ele daí poderia tirar. Durante os primeiros anos estávamos positivamente em estado de graça. O deslumbramento absoluto perante esta nova vida transformou-nos numa espécie de génios. Contávamos-lhe histórias desde que

¹⁶³ Bettelheim (2006:34) apud Armindo Mesquita, *Op. cit.*, p. 170.

¹⁶⁴ Maria E. Traça, *Op. cit.*, p. 28.

¹⁶⁵ Júlia, Amaral, *Op. cit.*, p. 9.

¹⁶⁶ Idem, *ibidem*, p. 4.

¹⁶⁷ Mesquita (2006: 165) apud Armindo Mesquita, *Op. cit.*, p. 172.

começou a falar. Era uma aptidão que desconhecíamos em nós. O seu prazer inspirava-nos. A sua felicidade animava-nos. Em honra dele criámos personagens, encadeámos episódios, refinámos as armadilhas... À semelhança do que o velho Tolkien fazia aos seus netos, inventámos um mundo para ele. Nesta fronteira entre o dia e a noite, éramos o seu romancista.¹⁶⁸

Porém, mais tarde, quando puder ler o conto de forma autónoma, a criança poderá igualmente fazer a sua leitura, tirando do texto o seu entusiasmo, as pausas e entoação próprias, procurará ainda enquadrar o texto num dado contexto. Assim, juntando estes elementos todos poderá conseguir a compreensão da história, dando mais relevo a alguns factos que considerar importantes em relação a outros.

Quanto ao ensino do conto, será necessário levar em conta a capacidade imaginativa dos alunos, pois é provável que ainda não tenham desenvolvido um grande nível de reflexão. Tal aspeto implica que, para a fruição da leitura do conto para o público infantil e juvenil, de preferência sejam usadas histórias curtas, com personagens simpáticas, e espaços facilmente imagináveis, histórias de fácil compreensão, que levem pouco tempo a ler, pelo pai ou pela mãe, à noite, antes de dormir.¹⁶⁹

Os contos não são destinados apenas às crianças, nem apenas aos jovens, pelo contrário, destinam-se também aos adultos, pois não são apenas as crianças que precisam da fruição da leitura, de entretenimento, ou mesmo de tirar lições de vida. «[...] Os adultos também adoram essas narrativas encontrando nelas o eco do seu mundo interior e dos seus sonhos. São histórias que transportam, uns e outros, numa fração de segundos, para lugares mágicos onde tudo pode acontecer».¹⁷⁰ Veja-se, como exemplo, a seguinte citação:

Francesca Blockeel chama ainda a atenção para o facto de, na literatura portuguesa, os contos não serem um género específico do público mais jovem. Muitos autores escrevem contos para adultos como é o caso de Miguel Torga, Sophia de Mello Breyner Andresen, Fernando Namora, Vergílio Ferreira, Luísa Dacosta, entre outros. Os contos são, por isso, de todas as idades, de todas as épocas, de todos os povos. São essas características de universalidade e intemporalidade que fazem com que sejam também de todas as áreas artísticas [...].¹⁷¹

O conto de óscar Ribas, *A Onça o Veado e o Macaco*, já tratado nos parágrafos anteriores deste capítulo, ensina-nos que a mentira não é boa qualidade e que por mais que nos saíamos bem, nalgumas vezes, poderá haver momentos em que os resultados podem trazer-nos consequências.¹⁷² Por isso, o conto é um importante recurso para a resolução de conflitos sociais tanto de letrados como de iletrados.

¹⁶⁸ Daniel Pennac, *Op. cit.*, p. 15.

¹⁶⁹ Júlia Maria Torneiro Amaral, *Op. cit.*, p. 10.

¹⁷⁰ Armindo Mesquita, *Op. cit.*, p. 173.

¹⁷¹ Júlia Maria Torneiro Amaral, *Op. cit.*, p. 10.

¹⁷² Óscar Ribas, *Op. cit.*, pp. 45-49.

No conto *Kimalauezu*¹⁷³ aquando da madrasta que se queria deitar com o enteado, na ausência do esposo, pai do filho, por este a ter rejeitado, esta se feriu, fingindo que foi o enteado quem a tinha ferido. Depois de o esposo ter vindo, disse-lhe que o filho queria deitar-se com ela. Este filho, tendo sido levado em tribunal tradicional, queriam sancioná-lo com um corte (golpe) na cabeça. Porém, um dos seus quatro irmãos conseguiu resolver a contenda, recorrendo a uma parábola.

Eram dois irmãos muito parecidos. O mais velho chamava-se Musambe, e o outro, Sasambe. Já homens, passaram a viver em terras diferentes, embora perto. Cada um tinha três mulheres.

Um dia, os dois pensaram:

- Hela! Há muito tempo que não vejo o meu irmão! Amanhã, vou visitá-lo.

Na manhã seguinte, ambos puseram-se a caminho. Mas desencontraram-se. Quando chegaram à casa do outro, as mulheres não corresponderam aos seus cumprimentos:

- Sai do caminho! Ainda agora que saíste e já estás com cumprimentos?

O visitante esclareceu:

- Eu já saí há muito tempo...

Musambe pediu um banco para sentar.

- Vai buscá-lo! Não sabes onde está?

Sasambe pediu água.

- Vai tirá-la! Não sabes onde está a sanga?

Tendo percebido que as cunhadas os confundiam com os seus maridos por serem tão parecidos, ao pedirem água para beber não foram atendidos, porque se comportavam como visitantes, e, realmente eram mesmo visitantes. Com o mau atendimento dos dois irmãos pelas cunhadas, cada um na casa do outro, procurou que cada um se retirasse. Depois, encontraram-se os dois, e contaram cada um o que tinha sucedido. Despediram-se, mas Musambe encheu-se de ciúmes:

«- Sei lá o que o meu irmão fez em minha casa! Não se teria metido com as minhas mulheres?»

Como resultado dos ciúmes, matou o seu irmão, mas atribuiu a culpa às mulheres que não o tinham recebido bem.

- Veem o que fizeram ao meu irmão? Encontrei-o morto no caminho! Se vocês o tivessem tratado bem, ele esperava por mim! - Defendia-se em casa.

Com esta parábola, o interventor que veio com esse recurso concluiu:

- Quem trouxe a morte? Não foram mulheres?

- Falaste bem! Falaste bem! - Aplauda a assistência.

- Portanto, as conversas ficam para amanhã...

¹⁷³ Idem, *ibidem*, pp. 34 - 35.

Aqui ficou a confirmação da ideia de Amaral, que citámos nos parágrafos anteriores, confirmando que os contos são para todas as idades. Neste exemplo, trouxemos assuntos de casamento, divórcio e até mesmo o tribunal tradicional. Estes são realmente assuntos de competência dos adultos.

3ª. Classe (*mi-sendu*)

Estas classes existem em toda Angola, mas com nomes diferentes, coincidentes ou aproximados com esses que o autor em referência usa, (Chatelain). Os que aqui referimos são os da classificação deste autor que tratou de *bilinguismo do português e Quimbundu*. Noutras línguas, como o kikongo (a língua que falo), esta terceira categoria poderia ser chamada por *mbumba*, que traduzido para o Português significa segredo. Este segredo só os chefes do clã o conhecem e são eles que têm o direito de transmiti-lo aos demais membros da plebe, sendo construído por histórias especiais.

As narrativas históricas são chamadas ma-lunda ou mi-sendu, e formam uma terceira classe especial de histórias. São as crônicas da tribo ou Nação, cuidadosamente guardadas e transmitidas pelos chefes ou anciões de cada unidade política, cuja origem, constituição e vicissitudes elas relatam.

As ma-lunda são geralmente considerados segredos de estado e os plebeus apenas conhecem pequenos trechos do sagrado tesouro das classes dominantes¹⁷⁴.

Dando sequência ao tema em discussão, apresentamos de seguida outra categoria relativa a quarta classe na língua Quimbundo.

4ª. Classe (*ji-sabu*)

Há alguns textos que, isoladamente, não constituem uma classe, e, nestes casos, integram os provérbios. Por isso, «Sob a designação geral de provérbios englobámos os provérbios propriamente ditos, os adágios, os rifões e demais afins».¹⁷⁵

Do património espiritual de um povo - a riqueza tradicional acumulada desde a primitividade de sua consciência - os provérbios constituem o píncaro de sua sabedoria. Na profundidade das sínteses, quais cristalizações do pensamento, contêm a essência dos ensinamentos da vida. Portanto, os provérbios representam uma medida aferidora da cultura de um povo».¹⁷⁶

Entretanto, apesar da sua complexidade na interpretação, o provérbio chega a encerrar um assunto, uma lição de vida de forma muito breve. Muitas vezes, não se necessita de diálogos muito prolongados para se ter a solução desejada, bastando um provérbio que se adegue a determinada situação e, de imediato, se consegue a resposta do debate. Por isso, quanto à importância dos provérbios na vida dos povos, os ganenses dizem que «*Com uma pessoa sábia se fala com*

¹⁷⁴ Carlos Ervedosa, *Op. cit.*, p. 9.

¹⁷⁵ Óscar Ribas, *Op. cit.*, p. 131.

¹⁷⁶ Idem, *ibidem*.

provérbios, não com prosa».¹⁷⁷ Este provérbio dá a ideia de que com uma pessoa inteligente nem sempre precisa de um discurso longo para entender o que se lhe está a dizer.

Entre as partes integrantes de um debate, podem dirigir-se perguntas e respostas usando o mesmo recurso. No entanto, «[...] Para alcançarmos a compreensão, há que desvendar as metáforas, ou antes, a alegoria de que se reveste».¹⁷⁸ Assim,

A quarta classe, prossegue Chatelain, é a da Filosofia, não metafísica, mas moral, e representada por provérbios chamados ji-sabu. Esta classe está ligada de perto às maka; muitas vezes uma história deste tipo não é mais que a explicação de um provérbio, assim como um provérbio é frequentemente a síntese de uma história¹⁷⁹.

Através destes textos, os sujeitos são dotados de capacidades que lhes permitem interagir com os outros membros da comunidade, mesmo sem ter frequentado a escola, sendo daí que se reveste a importância dos provérbios. Estes são recursos usados para a resolução dos vários problemas sociais, sendo que quem os usa para esses fins, ou seja, para resolver problemas, é um leitor dos comportamentos da sociedade. Em algumas sociedades, não só o povo não culto usa os provérbios, mas sim, os diplomatas também os usam «Os ganenses costumam citar provérbios em casamentos, funerais e também na música folclórica. Os ditados são indispensáveis nas conversas diplomáticas e um porta-voz ou um emissário não raro usa provérbios com habilidade».¹⁸⁰

Apresentamos a seguir o exemplo de alguns provérbios angolanos dados por Óscar Ribas:

«*A quem viste de noite, de dia não o esqueces*».

Sentido: devemos ser agradecidos para com os nossos benfeitores.

Análise: a noite figura a situação crítica e o dia, a melhoria da vida.

Corolário: se, com o reconhecimento, noturno, impossível se torna o irreconhecimento diurno, também não se pode olvidar no desafogo quem nos valeu na aflição. Logo, a gratidão para com essa criatura».¹⁸¹

O autor¹⁸² apresenta os restantes provérbios na língua quimbundo acompanhados de sua tradução e interpretação, passamos a descrever os da nossa escolha:

Ngajiba xitu, makamba, ndûmbua; uta uabudika, makamba ma-ngi-lênge.

Matei caça, são muitos os amigos; partiu-se a espingarda, os amigos me fugiram.

Sentido: muito tens, muito vales, nada tens, nada vales.

Ukêmbu ua pêtu, moxi isuta.

Luxo na almofada, farrapos por dentro.

Sentido: encantador por fora, deplorável por dentro.

¹⁷⁷ <https://wol.jw.org/pt/wol/d/r5/lp-t/102003206> acesso aos 13/11/17.

¹⁷⁸ Óscar Ribas, Misoso, *Op. cit.*, p., p. 32.

¹⁷⁹ Carlos Ervedosa, *Op. cit.*, p. 10.

¹⁸⁰ <https://wol.jw.org/pt/wol/d/r5/lp-t/102003206> acesso aos 13/11/17.

¹⁸¹ Óscar Ribas, *Op. cit.*, p. 132.

¹⁸² Idem, *ibidem*, pp. 134, 135.

Ku muânyu, udiáku; ku usudi, kudié-ku...
Na paciência, comes; na preguiça, não comes.
Sem paciência, nada se consegue.

5ª. Classe (*mi-imbu*)

A quinta classe refere-se a poesia e a música, pelo que a poesia não é tida como um género à parte, ela está inserida na canção, sendo este o género mais vulgar do que todos os outros que aqui tratamos. Tal como diz o filósofo alemão Herder «as canções e a poesia do povo representam a quintessência da cultura».¹⁸³ (Mas não descreve quais os primeiros elementos que dão a essência de uma cultura).

Nelas abordam-se vários temas do quotidiano, predominando o tema “amor”, é exaltado se alcançado, lamenta-se o seu desmoronamento, fala-se do amor inalcançável, porque às vezes, a pessoa desejada é casada com outrem; algumas delas são ainda dedicadas a determinado casal exemplar, aquele casal que é um modelo positivo.¹⁸⁴ Este género manifesta-se ainda como a balada, a elegia,¹⁸⁵ cantiga, etc.

As canções compõem o género que integra mais elementos, sendo uma das formas de se fazer a poesia. Estas são acompanhadas de dedicatória aos amigos ou à pessoa que se deseja¹⁸⁶, fala ainda do relacionamento entre casais (quando se separam, quando se desejam ou quando partem para a reconquista). Na canção estão presentes alguns géneros já tratados como provérbios e adivinhas. Portanto, esta quinta classe é a da poesia e música, que vão de mãos dadas. Os estilos épicos, heróico, cómico, satírico, dramático e religioso estão bem representados, embora a importância não seja a mesma.¹⁸⁷

É fácil de se notar o provérbio na canção, porque por vezes, é dito no momento em que o artista pára de cantar e dá tempo ao instrumental, ou mesmo antes de começar a cantar, usando-se nas palavras de introdução ou mesmo durante a música.¹⁸⁸ Na música folclórica, em línguas nacionais, o recurso à rima é quase inexistente.

Em regra, a poesia é cantada, e a música raramente se compõe sem palavras.

Os provérbios, embora nunca cantados, entrelaçam-se, tanto como as palavras cantadas, de elementos de versificação solta.

Na poesia existem poucos sinais de rima, mas muitos de aliteração, ritmo e paralelismo.

As canções são chamadas *mi-imbu* ¹⁸⁹.

A poesia aplica-se ainda noutros moldes como diz: Shorter apud Oliveira Américo (1999).

¹⁸³ Herder apud Clara Bertrand Cabral, *Op. cit.*, p. 59.

¹⁸⁴ Nzarra e Dalton, *Música Anito Gouveia*, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=iR90HoUgZFg> Consultado aos 18/10/2017.

¹⁸⁵ Nzarra, *Tata yatelanga mbila* disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=0oa7dlQ2S6k> Consultado aos 08/11/2017.

¹⁸⁶ Ngudia Bana feat Nzarra(*Ndadidie*) disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=3EvAkJgWh04>

¹⁸⁷ Chatelain apud Carlos Ervedosa, *Op. cit.*, p. 10.

¹⁸⁸ Vaikeno, música *Ndinga*, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=QI2kFzGigwM>

¹⁸⁹ Carlos Ervedosa, *Op. cit.*, p. 10.

- a) Poesia variada: amor, compaixão, caça, trabalho, prosperidade, oração;
- b) Poesia oficial: (história), privada (religiosa, individual), comemorativa (panegírica); poesia culta, ligada às castas aristocráticas e senhoriais; poesia sagrada, cantada nos ritos religiosos, e mágicos, em cerimónias de sociedades secretas, em ritos fúnebres, poesia que interpreta a filosofia e os mistérios da vida e da morte; poesia popular, cantada nos jogos à volta do fogo, transmissora de ensinamentos morais e históricos;¹⁹⁰

Em várias partes do mundo a poesia é cantada. Aliás, pensamos que apresenta alguma pertinência um olhar sobre a perspetiva comparativista entre as canções angolanas com as cantigas líricas (de amigo, de amor) e as satíricas (de escárnio e de maldizer).

Neste género (canção), quando se fala do amor, podemos encontrar algumas semelhanças com as cantigas líricas (de amigo e de amor), e as satíricas (de maldizer e as de escárnio); nas de amigo, a amada chora de saudades pela ausência do companheiro, ausência que está determinada, muitas vezes, pelo serviço guerreiro que os homens tinham de prestar ao seu rei ou ao senhor. O desabafo destas mulheres era feito em voz alta durante a primavera, momento em que há bastantes flores.¹⁹¹ Para algumas regiões de Angola (Uíge), este é um caso que se viveu durante o cativeiro, em 1992-1995. Nesta época, os homens viajavam para procurar melhores condições de vida nas minas de diamante, nas províncias de Lunda Norte e Lunda Sul e, muitos destes já não regressaram, porque morreram afogados nos rios, ou ficavam enterrados nos buracos que cavaram; outros, ainda, ficaram com vergonha de regressar por não terem conseguido o diamante. Surgiram, assim, cantigas em que se considerava o caminho das Lundas como caminho de alegria, se se conseguisse o diamante e se mantivesse vivo; caminho de perdição eterna, caso não conseguisse o diamante, ou morresse. Assim, as mulheres que ficavam choravam pelos maridos.¹⁹²

Nas cantigas de amor, existe voz masculina identificando-se com a voz do trovador, havendo a expressão do amor como coita amorosa, sofrimento.¹⁹³ Nas canções angolanas, esta súplica, às vezes, era para a reconquista, porque depois da partida dos homens para a procura de melhores condições de vida, ao regressarem encontraram as namoradas, ou as esposas comprometidas noutros relacionamentos, ou se a esposa conseguisse uma vida melhor que a do esposo, esta já não voltava para ele. Neste sentido, o tema da música é dominado pelas lamentações.¹⁹⁴ As cantigas satíricas, apresentam-se em cantigas de escárnio e de maldizer. Nas «cantigas de escárnio, a crítica é feita de modo alusivo, encoberto, através da ironia». Já nas «cantigas de maldizer, a crítica é direta e aberta».¹⁹⁵

Este género, em Angola, é usado com o mesmo sentido atribuído ao do trovadorismo português. Neste país africano, as cantigas referem comportamentos individuais ou coletivos. Nas canções em

¹⁹⁰ Shorter (1974:117) apud Américo Correia Oliveira, *Op. cit.*, p. 53.

¹⁹¹ C.f. Maria Almira Soares, *Ler os Clássicos hoje, Poesia Trovadoresca*, (s/d) p. 22. ISBN 978-972-47-5349-2.

¹⁹² Matondo, *Matondo*, música não disponível na Youtube, (Meus documentos).

¹⁹³ C.f. Maria Almira Soares *Op. cit.*, p. 22.

¹⁹⁴ Família Chikile, *Toledo*, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=4BvXKnFDWE8>, consultado aos, 23/10/2017.

¹⁹⁵ Maria Almira Soares *Op. cit.*, p. 48.

que se escarnece, são criticadas personagens preguiçosas no trabalho de campo agrícola, ou qualquer outro trabalho¹⁹⁶; aos que foram às grandes cidades à procura de melhores condições de vida e que regressaram por não terem conseguido; aos que fazem visitas na hora das refeições; aos que alguma vez furtaram coisa alheia; aos que não conseguem caçar animais, pescar; aos parceiros interesseiros no amor, aos que fingem amar mas que na verdade não amam o cônjuge, etc.¹⁹⁷ Nas canções que se assemelham às cantigas de maldizer os temas são os mesmos, mas mencionando-se o nome da personagem e o ato cometido.¹⁹⁸

2.5.4. Canções em Angola: espaços de produção

Em Angola, estes textos não têm um espaço específico, sendo a produção da poesia contínua e produzindo-se em qualquer lugar, porque está inserida dentro de um género imortal, que acompanha o quotidiano de todos, e que é a canção.

A diferença entre a poesia trovadoresca, que se concretizou nas cantigas líricas de amigo e de amor e as satíricas de escárnio e de maldizer, e as canções africanas (angolanas) reside no espaço e no tempo da sua produção.

[...] as cantigas eram feitas na corte, «Em Portugal, as cortes de D. Afonso III, D. Dinis e também de seu filho D. Pedro conde de Barcelos foram grandes focos de criação e divulgação desta primitiva poesia medieval peninsular. Em Castela, salientam-se as cortes de Fernando III e Afonso X.¹⁹⁹

Porém, as cantigas tradicionais angolanas fazem-se em qualquer espaço, como no Onjango, à volta da fogueira, nos centros dos bairros à noite, nas lavras, no fontenário, ao fazer qualquer trabalho, etc. Usam-se, como instrumentos musicais, a guitarra, o quissanje ou simplesmente a voz humana, isto é, sem qualquer instrumento musical para acompanhar as canções.²⁰⁰ À volta da fogueira funciona como uma escola.²⁰¹ Quanto ao tempo, estes textos, para Portugal, deram-se no início da Literatura Portuguesa, «Os trovadores, poetas medievais, compunham poesia por comprazimento pessoal e gosto pela galanteria cortesã. O rei D. Dinis, por essa razão chamado rei-trovador, foi um dos mais importantes poetas medievais em galego-português». ²⁰² Já em Angola, continuam a ser usados até aos nossos dias.

¹⁹⁶ Família Chikile, *tio Matoso*, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=4BvXKnFDWE8>, consultado aos, 23/10/2017.

¹⁹⁷ Nzarra e Dalton, *tio Miguel*, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=tOpC2SAf4ps>, consultado aos, 23/10/2017.

¹⁹⁸ Família Chikile, *tio Matoso*, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=4BvXKnFDWE8>, consultado aos, 23/10/2017.

¹⁹⁹ Maria Almira Soares, *Op. cit.*, p. 7.

²⁰⁰ Agostinho Neto, *poema Havemos de Voltar, quinta estrofe*. Consultado aos 30/10/2017.

²⁰¹ Manuel Rui Alves Monteiro, poema, *Os meninos do Huambo*, musicado por Rui Mingas, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=JpeYSKfHvF4>, também musicado pelo português Paulo de Carvalho - <https://www.youtube.com/watch?v=Mij6ULLzUPQ>. Consultado aos 30/10/2017.

²⁰² Maria Almira Soares, *Op. cit.*, p. 7.

Este tipo de literatura não funciona apenas em Angola. Entretanto, como podemos verificar, nos outros países como Portugal também funciona e em qualquer espaço. Confirmemos o que nos diz o seguinte trecho «os que, sós ou em viagem, ao ar livre ou em casa, não passam uma hora sem trautear cantarolar, interpretar as velhas ou as mais novas canções da moda»²⁰³. O género poético das pessoas analfabetas não se realiza no papel para fazer um poema, mas, assume-se ao juntar os dois subtextos (linguístico e o musical) para se representar na canção. O autor português realça, ainda, a importância da canção dizendo que «[...] ela contribui enormemente para a educação do gosto musical e poético de populações ainda em boa parte analfabetas e incultas»²⁰⁴.

6ª. Classe (ji-nongongo)

Esta classe pode ser encarada como um jogo, tornando-se ainda mais importante quando ela liga as ideias às palavras, levando à aprendizagem. Com efeito, leva os praticantes ao pensamento lógico ao interpretar enigmas, permitindo a decifração de imagens, o real e o imaginário. Assim, para Carlos Ervedosa

«Uma sexta e última classe é representada pelas adivinhas, chamadas ji-nongongo, que são usadas somente como passatempo e divertimento, embora verdadeiramente úteis para aguçar a inteligência e espezitar a memória»²⁰⁵.

Estes textos parecem ser de simples entretenimento, mas, por detrás do entretenimento, há um sentido pedagógico. Os vários géneros textuais classificados pelos autores são autênticos recursos que povo angolano usa para expressar as suas ideias, atitudes e convicções. Dada a sua importância, achamos que são aspetos culturais que o sujeito deve aprender para conseguir enquadrar-se na sociedade em que vive, entretanto, quanto ao espaço de uso, os mesmos textos são usados no Onjango, à volta da fogueira, em casa, na rua, nas “sentadas” para a resolução dos variados problemas sociais, familiares, tal como já referimos.

2.6. As bibliotecas / centros de recursos

A formação do leitor é possível ser feita em muitos contextos, desde os escolares aos que vão além dela, os contextos que vão além da escola são os extraescolares. Assim sendo, destacaremos a formação de leitores a partir destes últimos contextos (não escolares), com incidência para as bibliotecas.

A Biblioteca é entendida como coleção pública ou privada de livros e documentos congêneres, organizada para o estudo, leitura e consulta. Quanto à sua origem etimológica, do vocábulo biblioteca Célia T. Queimado Generoso afirma que «o termo [...] surge pela primeira vez na Grécia no século IV a.C. com a junção do termo *Biblion* (livro) + *theke* (cofre, lugar de depósito). Tem

²⁰³ Arnaldo Saraiva, *Literatura Marginalizada. Novos Ensaios*, Tipografia Nunes, LDA, Porto, 1980, p. 123.

²⁰⁴ *Idem, ibidem*, p. 128.

²⁰⁵ Carlos Ervedosa, *Op. cit.*, p. 10.

origem na palavra latina Bibliotheca, cujo sentido é o de um lugar onde se guardam os livros».²⁰⁶ Assim, o termo passa a ser entendido como depósito de livros.

Como se pode ver, o sentido contemporâneo da expressão faz, porém, referência a qualquer compilação de dados registrados em muitas outras formas e não só em livros, já que hoje o termo pode designar microfimes, revistas, gravações, slides, fitas magnéticas e de vídeo, entre outros materiais.²⁰⁷

Quanto ao seu surgimento, justifica-se a necessidade de se reter informações preservadas, para que não se dispersassem. Essas informações eram retidas em placas de argila, nos séculos VII, continham informações cuneiformes, sendo esta a antiga forma de escrever com a cunha²⁰⁸. Essas placas de argila eram usadas pelos sumérios, assírios e babilônios.

Já no antigo Egito surgiu o papiro que serviu de suporte para a escrita, e, por ser mais leve, passou a ser a melhor forma de se escrever influenciando o surgimento de outros escritos.

Ademais, depois do papiro, surgiu o pergaminho, que era feito de pele de carneiro ou de outros mamíferos, e, se fossem recortados, tomavam a característica do livro que usamos hoje. Apesar do pergaminho e o papiro serem caros, ainda assim havia bastante produção escrita que permitiu a constituição de uma biblioteca, por exemplo, a de Alexandria, que teve cerca de 500 mil volumes.²⁰⁹

Neste âmbito, a escrita existia de forma artesanal nas placas de argila, em papiro e em pergaminho, evoluindo com o surgimento do papel e com a invenção da imprensa pelo alemão Gutenberg, por volta dos anos 1430, século XV. Este surgimento da imprensa revolucionou a escrita de livros, deixando de ser artesanal e passando a ser compostos e impressos de forma mecanizada.²¹⁰ Efetivamente, «com a evolução da escrita, “as bibliotecas deixaram de ser tesouros para se tornarem serviços e os livros perderam o seu valor material para se tornarem material de consumo, tornando-se domésticos”». ²¹¹ Porém, a antiga concepção é diferente da que temos hoje, pois atualmente, a biblioteca pode ser frequentada por qualquer pessoa que deseja investigar sobre algum assunto do seu interesse. Estão destinadas ao público e à comunidade escolar e, por isso, existem as públicas, nacionais e as escolares, que são comuns. Atualmente, a biblioteca é um lugar de uso comum de todos os que precisam de conhecimentos.

A biblioteca é ainda caracterizada por Verónica Pontes e Fernando Azevedo como um cenário repleto de significado, entusiasmo, motivação para se efetuar a leitura, lugar apropriado de diálogo entre leitor e o texto, entre livro e leitor. É ainda espaço de caça a possíveis leitores, local agradável, sedutor, viabilizador de leituras diversas. É lugar de encanto, de magia, onde se pode imaginar ou sonhar. É lugar para leitores experientes ou leitores iniciantes.

²⁰⁶ Célia T. Queimado Generoso, *Biblioteca Municipal de Portalegre. Caminhos para uma nova atitude*, Covilhã, 2016.

²⁰⁷ <http://www.slinestorsantos.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/11/2590/17/arquivos/File/Biblioteca/bibliotecaorigem.htm>, acesso aos 02/11/17.

²⁰⁸ Cunha é um objeto de madeira ou de ferro, agudo num dos seus lados que servia para nivelar ou ajustar algum material. Era o mesmo que se usava para se escrever nas placas de argila.

²⁰⁹ Verónica Pontes e Fernando Azevedo, *O espaço de leitura como fonte de prazer, in Modelos e Práticas em Literacia*, Edições LIDEL, LDA, Lisboa, 2009, p. 71. Coordenação Azevedo e Maria da Graça Sardinha.

²¹⁰ Freitas, (1993:37) apud Verónica Pontes e Fernando Azevedo, *Op.cit.*, p.71.

²¹¹ Milanese, (1986:21) apud Verónica Pontes e Fernando Azevedo, *Op. cit.*, p. 71.

O usuário deste espaço é o leitor, aquele elemento «que se deixa envolver, mas que exige envolvimento, que tem dúvidas, mas quer esclarecimento, que quer conhecer o mundo e espera que esse mundo o leve além do que simplesmente vê, um mundo que fascina, que proporciona visualizar novos horizontes ainda não vistos, ou apenas recordados». ²¹²

Existindo bibliotecas para públicos diversos, se for uma biblioteca que as crianças podem frequentar «O prazer das crianças é ali intenso, porque podem mexer à vontade. O “não faça isso, não bula nisso” não existe». ²¹³ Portanto, elas podem tirar das estantes quantos livros quiserem, manuseá-los à sua maneira.

Portanto, as bibliotecas servem para:

- Conservar o legado cultural (Biblioteca memória);
- Servir de base para estudo; servir de mediação de cultura, permitindo acesso às grandes correntes do pensamento, à literatura, à história da humanidade e do universo, ao conhecimento nos campos da política, economia, etc.;
- Servir de meio de formação permanente, prestando um importante contributo para a actualização constante que os tempos de hoje impõem;
- Servir de ocupação nos tempos de ócio, com as mais variadas temáticas que permitem ao leitor recriar-se;
- Servir de espaços de encontros e de trocas, de partilha de saberes;
- De interações de autores e leitores, de conhecimentos e culturas. ²¹⁴

As bibliotecas são ainda tão importantes por deterem o acervo social em que se conservam os livros, que são igualmente muito importantes para assegurar a formação de uma comunidade inteira, pois ela é o espaço ideal para o desenvolvimento de saberes diversos, e, já agora, nesta era digital, as bibliotecas devem frequentemente ser reinventadas para que consigam sobreviver com os meios eletrónicos, permitindo ao seu público o uso tanto presencialmente, como por via internet, através do seu catálogo.

2.6.1. Bibliotecas públicas

As bibliotecas, desde a sua fundação, tiveram objetivos muito específicos. Durante o seu surgimento, tiveram como objetivo a conservação dos livros para a reprodução que deles se fazia e preservação das informações, para que não se dispersassem; reuniam-se e organizavam-se ali os livros publicados, porém, não era aberta ao público. De entre essas, a mais antiga foi a biblioteca de Ebla, antiga cidade que se situava no norte da Assíria, descoberta em 1974, remontando de 2500 a 2000 a.C. Era composta por cerca de 4000 documentos, compilados, sobretudo, em placas de argila, encontrando-se variedade de textos como listas de Reis de Elba, textos económicos e

²¹² Verónica Pontes e Fernando Azevedo, *Op. cit.*, p. 70.

²¹³ Idem, *ibidem*.

²¹⁴ Liliana M. da Cunha Pinto, *Bibliotecas Escolares / Centro De Recursos Educativos. Interação Com Os Currículos - Da Leitura À Escrita Criativa Na Biblioteca Escolar: Um Percurso A Palmilhar Covilhã/UBI*, 2008, p. 40

administrativos, inventários como textos de cunho literário de povos sumérios, poemas épicos, mitológicos e dicionários.²¹⁵

Tendo sido fechada ao público, como temos vindo a afirmar, hoje o paradigma da biblioteca mudou, já que o leitor passou a ser o elemento principal, aquele que dá sentido à sua existência. Entretanto, fundamenta-se, hoje, em servir o sujeito/leitor que ali vai em busca de informação variada.

Por isso, reconhecendo a importância que esta organização tem, a UNESCO, no seu Manifesto, afirma que

«A biblioteca pública é o centro local de informação, tornando prontamente acessíveis aos seus utilizadores o conhecimento e a informação de todos os géneros».²¹⁶

Acrescido a este conceito, as diretrizes da IFLA²¹⁷ dão-nos um conceito de bibliotecas públicas mais abrangente, sendo um conceito que vai desde a entidade criadora, quem deve mantê-la viva, sobre o que tem para oferecer aos seus usuários, ou seja, o conjunto de informações e conhecimentos que ela nos oferece.

Se nos for permitido fazer um paralelismo com o artigo 23º. da Constituição Angolana, diríamos que na biblioteca todos são iguais, e, entretanto, ninguém pode ser privilegiado, prejudicado ou privado de qualquer direito ou mesmo isento de qualquer dever por diferenças de sexo, raça, etnia, deficiência, cor da pele, local de nascimento, convicções políticas, religião, grau de instrução, condição económica ou mesmo social. Por isso, quanto ao conceito de biblioteca pública:

Uma biblioteca pública é uma organização criada, mantida e financiada pela comunidade, quer através da administração local, regional ou central, quer através de outra forma de organização comunitária. Disponibiliza acesso ao conhecimento, à informação, à aprendizagem ao longo da vida e a obras criativas, através de um leque alargado de recursos e serviços, estando disponível a todos os membros da comunidade independentemente de raça, nacionalidade, idade, género, religião, língua, deficiência, condição económica e laboral e nível de escolaridade.²¹⁸

O conceito da UNESCO sobre a biblioteca pública difere da visão tradicional de biblioteca, ou seja, da visão de ter estado fechada ao público, a qual já nos referimos, remetendo para a visão e objetivos modernos da biblioteca pública, sendo entendida como lugar de consulta, busca de informações e conhecimentos pelo sujeito/leitor. Atente-se no seguinte: «[...] o objetivo da biblioteca é o de satisfazer o seu público, independentemente do que ele leia, veja, escute ou “navegue”, o importante é que a informação que este pretende, chegue até ele da forma mais eficaz, mais rápida, mas sobretudo, mais completa».²¹⁹

²¹⁵ Cosme (2004: 18) apud, Célia T. Queimado Generoso, *Op. cit.*, p. 4.

²¹⁶ UNESCO, Manifesto da IFLA sobre Bibliotecas Públicas, 1994.

²¹⁷ Federação Internacional de Associações e Instituições Bibliotecárias.

²¹⁸ Diretrizes da IFLA Sobre os Serviços da Biblioteca Pública, editadas por Christie Koontz e Barbara Gubbin,

2.ª Edição inteiramente revista, Lisboa, 2013, p. 13.

²¹⁹ Baganha, (2004) apud Célia T. Queimado Generoso *Op. cit.*, p. 28.

Quando servem ao público, as bibliotecas contribuem eficazmente para o aumento da literacia científica, pois o alto nível deste tipo de literacia é apontado por Verónica Pontes e Fernando Azevedo como razão para o desenvolvimento, pois «sob o ponto de vista social, um elevado nível de literacia científica das populações torna-se importante no que diz respeito» ao:

Desenvolvimento económico do país - a literacia científica é um capital humano necessário para o desenvolvimento das economias de mercado que querem a participação de quadros (cientistas, técnicos e engenheiros) de elevada literacia científica na corrida pelas novas tecnologias, sejam elas de informação e comunicação, de energias renováveis ou outras [...] ²²⁰ (passim).

Neste sentido, achamos que as bibliotecas públicas são agentes indispensáveis para se atingirem níveis confortáveis de literacia, porque é o acervo social de uso gratuito, onde se podem encontrar livros e outros suportes materiais organizados que servem para a construção de conhecimentos nas diversas áreas do saber. Aliás, como aparece no manifesto da UNESCO, a biblioteca pública é «porta de acesso local ao conhecimento - fornece as condições básicas para uma aprendizagem contínua, para uma tomada de decisão independente e para o desenvolvimento cultural dos indivíduos e dos grupos sociais». ²²¹

Quanto às missões das bibliotecas públicas a UNESCO diz: «As missões-chave da biblioteca pública relacionadas com a informação, a alfabetização, a educação e a cultura são as seguintes:

1. Criar e fortalecer os hábitos de leitura nas crianças, desde a primeira infância;
2. Apoiar a educação individual e a auto-formação, assim como a educação formal a todos os níveis;
3. Assegurar a cada pessoa os meios para evoluir de forma criativa;
4. Estimular a imaginação e criatividade das crianças e dos jovens;
5. Promover o conhecimento sobre a herança cultural, o apreço pelas artes e pelas realizações e inovações científicas;
6. Possibilitar o acesso a todas as formas de expressão cultural das artes do espetáculo;
7. Fomentar o diálogo inter-cultural e a diversidade cultural;
8. Apoiar a tradição oral;
9. Assegurar o acesso dos cidadãos a todos os tipos de informação da comunidade local;
10. Proporcionar serviços de informação adequados às empresas locais, associações e grupos de interesse;
11. Facilitar o desenvolvimento da capacidade de utilizar a informação e a informática;
12. Apoiar, participar e, se necessário, criar programas e atividades de alfabetização para os diferentes grupos etários. ²²²

²²⁰ Thomas & Durant, (1987); Shortland, (1988) apud Graça S. Carvalho, *Op. cit.*, p. 189.

²²¹ UNESCO, *Manifesto da Ifla sobre Bibliotecas Públicas*, 1994.

²²² UNESCO, *Manifesto da Ifla sobre Bibliotecas Públicas*, 1994.

Atualmente, a biblioteca pública enquanto espaço democrático deve primar pela equidade, tendo novos papéis a cumprir relativamente àqueles leitores que não vivem nas localidades em que estas bibliotecas se localizam ou aquelas zonas em que não é possível o acesso às tecnologias de informação e comunicação. Neste sentido, a biblioteca pública torna-se no elemento intermediário entre as populações de zonas sem tecnologias de informação e o leitor.²²³ Entretanto, a biblioteca pública para prestar os seus serviços às comunidades deverá ter em conta as necessidades reais destes, pelo que um trabalho prévio para saber das necessidades dos possíveis utilizadores torna-se imprescindível, e luta-se em simultâneo contra a infoexclusão que pode ser definida como uma

Constatação de que o mundo pode ser dividido em duas partes, constituídas respectivamente por aqueles que têm acesso - e capacidade de utilizar - as tecnologias da informação e comunicação modernas e aqueles que o não têm. A info-exclusão existe entre aqueles que vivem em cidades e os que vivem em áreas rurais, como também entre os instruídos e os analfabetos, entre classes socio-económicas e, globalmente, entre as nações desenvolvidas e as que estão em vias de desenvolvimento.²²⁴

Como temos vindo a afirmar, a biblioteca pública deve optar pela inclusão dos utentes que solicitam os seus serviços, não devendo deixar de olhar para aquilo que são, por exemplo, os utentes portadores de deficiência visuais ou os incapacitados de se deslocarem até ali já que estes têm os mesmos direitos, devendo as bibliotecas públicas criar postos de atendimento nas salas de leituras específicas para as pessoas com deficiência visual e outros, isto é para a efetivação do seu adequado funcionamento.

Outro aspeto importante a considerar, quando nos referimos ao carácter inclusivo das bibliotecas públicas, remete para a importância do lúdico-pedagógico e, tendo em conta a heterogeneidade do seu público, poderá receber crianças com necessidades educativas especiais, sendo que para este público específico, a introdução de linguagens lúdicas na interação educativa constituirá a base para o sucesso escolar e cultural. Este método poderá ainda proporcionar um equilíbrio no desenvolvimento da personalidade da criança no que se refere aos níveis cognitivo, afetivo, social e criativo.²²⁵

A biblioteca pública fundamenta-se na prestação de serviço ao utente, e, para aqueles que têm incapacidade de deslocação, deve ser ela a ir ao encontro dessas pessoas, tendo em conta as suas necessidades, procedendo ao estudo prévio das necessidades dos utentes, englobando uma série de atividades e assuntos específicos. Quanto às atividades, estas devem refletir, sobretudo, o quotidiano dos utentes, realçando a mudança das sociedades. Neste âmbito, deve-se dar uma série de informações aos utentes, que vão desde os métodos de proteção sobre doenças e/ou epidemias que afetem as comunidades, ou sobre as produções agrícolas, como também «[...] variações nas estruturas familiares, padrões de emprego, alterações demográficas, diversidade cultural e

²²³ Célia T. Queimado Generoso, *Op. cit.*, p. 32.

²²⁴ Associação para a Promoção e Desenvolvimento da Sociedade da Informação, *Glossário da Sociedade da Informação*, 2005, p. 41.

²²⁵ C.f. Guerreiro, (2002: 33-34) apud Célia T. Queimado Generoso, *Op. cit.*, p. 32.

métodos de comunicação. Devem ter em consideração as culturas tradicionais, bem como as novas tecnologias, por exemplo apoiar métodos de comunicação oral [...]».²²⁶

A escolha de suportes para passar a informação é outra questão a ter em conta. Neste sentido, deve escolher-se aquele que se adequa aos objetivos a serem alcançados e ao público-alvo, por isso,

[...] para satisfazer as necessidades dos utentes. A biblioteca deve facilitar a todos o acesso aos seus serviços, incluindo àqueles que têm dificuldade em fazê-lo devido a deficiências físicas ou mentais. Os seguintes serviços devem ser tão facilmente acessíveis a utentes quanto possível, através de variados formatos, suportes e pela Internet:

- . Empréstimo de livros e outros materiais;
- . Disponibilização de livros e outros materiais para uso na biblioteca;
- . Serviços de informação através de meios impressos e eletrónicos;
- . Serviços de aconselhamento ao leitor incluindo serviços de reserva;
- . Serviços de informação à comunidade;
- . Formação de utentes incluindo apoio a programas de literacia;
- . Programação de atividades e eventos;
- . Novas ferramentas de comunicação, tais como blogues, SMS e redes sociais, usadas quer para serviço de referência quer para relações públicas.²²⁷

Entretanto, nesta árdua tarefa, devem ser levadas em conta as informações de que os utentes precisam, pois quando vivem em localidades onde não existem bibliotecas, a informação terá de ser levada até às suas localidades, pois a abordagem de temas da atualidade é uma maneira de mantê-los ligados no tempo, já que os desafios e os objetivos da sociedade mudam em cada época. Cremos, também, que a facilitação do acesso aos serviços da biblioteca deveria ser calendarizada, por exemplo, de duas em duas semanas, podiam deslocar-se formadores para as zonas mais recônditas tornando o seu papel mais democrático e humanizante.

2.6.1.1. Público infantil

A biblioteca pública, sendo uma organização ao serviço da comunidade, deverá dispor de materiais e criar um ambiente favorável para todos os utentes de todas as idades, como já afirmámos. No cumprimento das suas tarefas «As bibliotecas públicas têm especial responsabilidade no apoio ao processo da aprendizagem da leitura, e na promoção de livros e outros materiais para crianças».²²⁸ Como temos vindo a defender, os adultos são modelos para as crianças, pelo que, há maior probabilidade de as crianças imitarem aquilo que os adultos fazem. Assim sendo, se as crianças conseguirem cultivar o hábito de frequentar a biblioteca por imitação de um adulto, estas poderão fazê-lo até na fase adulta, por isso, «Investigações demonstram que, se as crianças não

²²⁶ Diretrizes da IFLA Sobre os Serviços da Biblioteca Pública, Editadas por Christie Koontz e Barbara Gubbin, 2.ª Edição inteiramente revista, Lisboa, 2013, p. 38.

²²⁷ Diretrizes da IFLA Sobre os Serviços da Biblioteca Pública, Editadas por Christie Koontz e Barbara Gubbin, 2.ª Edição inteiramente revista, Lisboa, 2013, p. 38.

²²⁸ Idem, *ibidem*.

desenvolvem na infância o hábito da leitura e de frequentar a biblioteca, será pouco provável que tal lhes aconteça na idade adulta». ²²⁹ Em vários países, tem-se feito atividades que de todas as maneiras possíveis tornam a criança um leitor. Por exemplo, em França, as bibliotecas públicas cooperam com os serviços de saúde infantil, desenvolvendo programas dirigidos aos pais e às crianças, enquanto aguardam a consulta médica. Estes programas são destinados às crianças até aos 3 anos de idade, cujo objetivo é incentivar os pais a lerem alto para os filhos e a visitar as bibliotecas públicas. ²³⁰ Por conseguinte, a biblioteca deverá/poderá desenvolver uma série de atividades, como sessões de contos que cativem a criança, e a cultivar a sua apetência pela leitura. As crianças que frequentarem as bibliotecas serão, certamente, adultos leitores.

2.6.1.2. Público juvenil

Entre a infância, a adolescência, a juventude e a fase adulta, os interesses vão de acordo a cada uma destas fases da vida. Isto justifica a necessidade de a biblioteca ir em busca dos variados materiais que se adequem ao seu variado público, pois em cada uma destas fases há hábitos e culturas diferentes. Por essa razão, ir em busca de informações e matérias adequadas aos jovens, poderá ser uma das maneiras de levá-los a valorizar a biblioteca pública enquanto organização de construção de conhecimentos e fonte de informações. De facto, se a administração da biblioteca pública for construída por adultos que não saibam aquilo que interessa aos jovens, provoca a não adesão destes. Para tornar a biblioteca pública um lugar aprazível para os jovens, torna-se necessário que esta contemple materiais do seu interesse, incluindo aqueles que, de forma natural, não são componentes de material bibliotecário, porém, tratando-se de biblioteca pública, enquanto espaço de variadíssimas aprendizagens, torna-se útil a inclusão dos referidos materiais e sob vários formatos:

Os jovens, entre a infância e a vida adulta desenvolvem-se enquanto membros individuais da sociedade com a sua cultura própria. As bibliotecas públicas devem compreender as suas necessidades e fornecer serviços que as satisfaçam. Devem ser disponibilizados materiais, incluindo recursos de informação eletrónica, que reflitam os seus interesses e a sua cultura. Em alguns casos, tal implicará adquirir materiais que representem a cultura da juventude, em variados formatos que, tradicionalmente, não fazem parte dos recursos da biblioteca, como por exemplo romances populares, séries de livros, séries televisivas, música, DVD, revistas para adolescentes, cartazes, jogos de computador e banda desenhada. É importante recorrer à ajuda dos jovens para seleccionar os materiais, a fim de garantir que estes refletem os seus interesses. Em bibliotecas de maiores dimensões, estes materiais, juntamente com mobiliário apropriado, podem formar uma secção especial da biblioteca. Tal ajudará os jovens a

²²⁹ Idem, *idem*.

²³⁰ C.f. Idem.

sentir que a biblioteca é também para eles [...]. Devem também ser promovidos programas e palestras relevantes dirigidos aos jovens.²³¹

2.6.1.3. Público adulto

A aprendizagem não depende da idade que o sujeito possui, pois é um processo a ser desenvolvido durante toda a vida. Assim, no eficaz uso da biblioteca, cada adulto poderá escolher o material que achar necessário e de acordo com os objetivos que pretender, pois sabemos que as leituras têm diferentes funções «Os adultos terão diferentes necessidades relativamente aos serviços de informação e biblioteca, consoante as diversas situações com que se irão confrontar nos seus estudos, no trabalho e na vida pessoal».²³² Neste caso, segundo as Diretrizes da IFLA, a biblioteca deverá dispor dos seguintes serviços:

- . Aprendizagem ao longo da vida
- . Interesses recreativos
- . Necessidades de informação
- . Atividades comunitárias
- . Atividades culturais
- . Leitura recreativa.

Por conseguinte, as bibliotecas públicas fazem parte da componente de formação de comunidades leitoras em contextos não escolares, proporcionando ao sujeito uma formação pessoal e social, uma educação para os valores e para a cidadania, desenvolvendo-se ali multicompetências como a estética, a escrita e o oral, pelo que o papel do professor bibliotecário é essencial para a orientação do sentido criativo e crítico do indivíduo. Igualmente, a orientação proporcionada pelo professor poderá contribuir, dessa forma, para o aumento das literacias, que, por sua vez, poderão trazer o desenvolvimento nas várias esferas da vida comunitária como na indústria, na educação, na saúde, como também na promoção da própria cultura.

2.6.1.4. Bibliotecas escolares

Depois das bibliotecas consideradas meros depósitos de livros não disponíveis à maioria do público, surgiram bibliotecas com outras características. Assim, surgiu a biblioteca escolar fundada por Aristóteles, que em Atenas fundou um Liceu, onde se estabeleceu, pela primeira vez, uma íntima relação entre a escola e o novo espaço intelectual, que é a biblioteca. Com este gesto, Aristóteles, marcou a história da escola. O seu objetivo era o de agrupar os sábios e os alunos em redor desta e de coleções científicas, colaborando juntamente para o progresso da ciência. A seguir, na história da biblioteca escolar, surgem numerosas bibliotecas na civilização árabe, que eram acessíveis tanto a professores como a estudantes. Cada cidade tinha a sua própria biblioteca, sendo que

²³¹ Diretrizes da IFLA, Sobre os Serviços da Biblioteca Pública, Editadas por Christie Koontz e Barbara Gubbin, 2.ª Edição inteiramente revista, Lisboa, 2013, p. 39.

²³² Diretrizes da IFLA, Sobre os Serviços da Biblioteca Pública, Editadas por Christie Koontz e Barbara Gubbin, 2.ª Edição inteiramente revista, Lisboa, 2013, p. 41.

todos podiam consultar os livros ou mesmo requisitá-los. Um mesmo livro poderia ter outros exemplares. Destacaram-se as bibliotecas de Bayat al-hikma (gabinete da sabedoria), a de Hizanat al-hikma (depósito da sabedoria), a de Dar al-kutub (edifício dos livros), a de Dar al-hikma (edifício da sabedoria), e a de Dar al-ilm (edifício da ciência), fundada em 1004 pelo califa Al-Hakim.²³³ Entretanto, as últimas bibliotecas da civilização árabe mencionadas por nós, constatámos que tiveram políticas muito semelhantes às das atuais bibliotecas. Desta forma,

«Tratando-se de bibliotecas escolares, devem servir de busca a vários conhecimentos, de áreas diversas, nos quais sejam veiculados opiniões que divergem entre si, conflituantes, contraditórias. [...] O leitor da biblioteca escolar deve ser aquele que busca informações variadas um saber que lhe possibilite tirar as suas próprias conclusões, formando assim um novo conhecimento».²³⁴

A biblioteca ainda é responsável pelo desenvolvimento de competências no campo da investigação e da informação. É a biblioteca escolar que deverá orientar para a consulta de obras de referência.²³⁵ Quanto à orientação para a consulta destas obras, vimos no *Exemplo finlandês* de Virgínia Coutinho e Fernando Azevedo, aquando da sua abordagem sobre as escolas Finlandesas, onde se puseram em contacto com dois dos seus alunos aos quais deram os nomes fictícios de Sami e Anu. No âmbito do acompanhamento do percurso escolar dos referidos meninos, puderam ver que estes usavam o espaço físico da escola (biblioteca ou pelas diversas salas com equipamento musical, equipamentos informáticos e recreativos). Assim, a biblioteca escolar, sendo responsável pela orientação do que se deve ler «Sami divide-se pelos três espaços e é na biblioteca que o vamos encontrar com a sua professora que o orienta na escolha do próximo livro. Sami tem que obrigatoriamente ler sete livros de ficção, em cada ano lectivo. Até ao presente momento, como frequenta o 6.º Ano de escolaridade, já leu pelo menos 35 livros!».²³⁶

Neste caso, as bibliotecas escolares como um espaço de leitura deverão efetuar um conjunto de atividades que compreendem a preparação para a vida, desenvolvendo hábitos de leitura e de pesquisa, criando condições para o sucesso educativo. De entre muitas outras atividades, passamos a enumerar, segundo Silva²³⁷:

- Satisfazer as exigências do sistema educativo - pelas rápidas mudanças e pela panóplia de conhecimentos transmitidos pelos meios da Escola dever-se-á apelar à Biblioteca no sentido da procura de outras fontes de formação/informação;
- Ajudar na construção do sucesso educativo - a Biblioteca Escolar, como parte integrante da Escola, tem o seu espaço de actuação pelo valor formativo e informativo do livro, pelo desenvolvimento de espírito crítico e reflexivo que a língua provoca, pela interiorização de valores;

²³³ <http://www.slinestorsantos.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/11/2590/17/arquivos/File/Biblioteca/bibliotecaorigem.htm> acesso aos 02/11/17.

²³⁴ Verónica Pontes e Fernando Azevedo, *Op. cit.*, p. 72.

²³⁵ Silva (2006) apud Liliãna M. da Cunha Pinto, *Op. cit.*, p. 41.

²³⁶ Virgínia Coutinho, e Azevedo, Fernando, *Condições para o sucesso em literacia: O exemplo finlandês, in Modelos e Práticas em Literacia*, Edições LIDEL, LDA, Lisboa, 2009, p. 245. Coordenação Fernando Azevedo e Maria da Graça Sardinha.

²³⁷ Silva (2006) apud Liliãna M. da Cunha Pinto, *Op. cit.*, pp. 41-43.

- Ajudar na preparação para a vida - facultar espírito de pesquisa, criar hábitos de responsabilidade, autonomia e organização, apelar à recolha de informação e à descoberta de novos horizontes, compreender e assimilar conhecimentos com vista a novas situações e à resolução de problemas, a Biblioteca Escolar poderá instituir-se como suporte de aprendizagem e dar uma resposta competente.
- Ajudar a instituir pluralidade na Escola - a frequência à Biblioteca Escolar desenvolve nos alunos o espírito reflexivo, conduzindo à pluralidade de pensamento na Escola e ao respeito pela pessoa dos outros.
- Ensinar a ler - apesar de ter especificidades na língua materna, ela apresenta especificidades de cada disciplina. Assim, a Biblioteca Escolar poderá criar hábitos de trabalho intelectual e facilitar na motivação para a utilização de documentos nos mais variados suportes.
- Enraizar o gosto pela leitura - cabe à Biblioteca Escolar tomar em consideração os interesses e necessidades dos alunos. Receber, motivar, orientar e esclarecer, enraíza o apreço pelos livros e o gosto pela leitura. Subjacente a estas práticas, possibilita-se ao leitor a opção de não ler, de saltar páginas, de apenas algumas passagens dos livros, de não acabar um livro, de reler, de ler não importa o quê nem onde, de ler em voz alta ou só para si, de sentir emoção, de ficar em silêncio após a leitura.
- Apoiar o trabalho de projecto - a Biblioteca introduz no leitor espírito de inovação e criatividade. Os conteúdos das várias disciplinas curriculares, através das unidades didácticas poderão ser dinamizadas pelo trabalho de projecto. Poderão recolher essa informação através da consulta bibliográfica com base nos planos elaborados;
- Criar um espaço específico de aprendizagem - De acordo com Piaget “as pessoas têm de construir o seu conhecimento e assimilar novas experiências, de modo a que elas façam sentido”. A Biblioteca Escolar deverá fazer ver aos alunos que o seu espaço, embora possa servir para o estudo das matérias sugeridas nas aulas, tem outras funções, nomeadamente de proporcionar fontes diversificadas de informação;
- Estimular os mais dotados e os mais carenciados - a Biblioteca permite uma auto-regulação dos interesses e das necessidades dos alunos. A leitura de um livro é encarada como um trabalho a construir de acordo com o ritmo individual;
- Servir de apoio às actividades lectivas - a biblioteca coloca ao dispor de alunos e professores materiais adequados e específicos para a sua utilização no cumprimento das actividades lectivas.
- Ir ao encontro dos alunos - para além de este espaço estar disponível e informar os seus utilizadores das suas potencialidades, a biblioteca deve motivar e servir-se de todos os meios para chegar junto de cada criança.

A biblioteca escolar é, na verdade, o elo que une os estudantes ao saber. Por isso, considerámo-la, neste trabalho, como outro espaço de formação de comunidades leitoras para além da sala de aula, porque ali (na sala), é frequente haver pouco tempo para orientar determinadas atividades devido ao elevado número de alunos, bem como à obediência na orientação das atividades curriculares, como o cumprimento dos programas. Entretanto, se algumas atividades de formação

de comunidades leitoras forem compensadas e complementadas pela biblioteca escolar poderá ser benéfico para o tipo de leitores que se deseja formar.

Assim, a biblioteca escolar é um agente que pode dotar o sujeito de conhecimentos, atitudes e valores, permitindo o desenvolvimento da capacidade comunicativa e de expressão. Ali se pode mesmo dar formação pessoal e social cultivando o respeito mútuo e o conhecimento do mundo. Por isso, para o desenvolvimento da literacia em leitura, todas as atividades ali desenvolvidas deverão ser planificadas e acompanhadas por um orientador/ mediador.

2.6.1.5. O que deve mudar nas bibliotecas escolares?

Apesar das ações que podem ser desenvolvidas nas bibliotecas escolares, surgem algumas críticas relativas à forma como estas funcionam. Ora, uma dessas formas encaradas como anormais é a colocação de pessoas idosas, doentes ou prestes a ir para a reforma nas bibliotecas, porque já não conseguem dar aulas «Vale lembrar [...] os casos de professores que, por doença, velhice ou fastio pedagógico são “encostados” nas bibliotecas das escolas, visto que este é, no espaço escolar, o melhor lugar para o repouso profissional, até que chegue a aposentadoria ou outra oportunidade de trabalho».²³⁸ Esta crítica surge porque, para os autores da citação anterior (Verónica Pontes e Fernando Azevedo), estes funcionários das bibliotecas ficam à espera de leitores que já têm domínio dela, que conhecem a localização dos livros, sabem exatamente o que ler, não sendo necessário perguntar sobre que livros os utentes desejariam. Desse modo, torna-se necessário que a biblioteca saia do seu paradigma antigo, conservador que tinha como missão principal organizar os livros produzidos e que servem para a transmissão de saber, de geração em geração.

Estamos no século XXI e esse quadro deve ser modificado, a sociedade desenvolveu-se e exige o acesso às informações; os livros encontram-se na biblioteca para serem lidos. Dessa forma, os responsáveis pela biblioteca devem voltar-se para o atendimento do leitor, organizando esse espaço em função da melhoria desse atendimento [...].²³⁹

Com efeito, umas das condições possibilitadoras da apetência pela leitura é dada pelo acesso livre à informação, é dada, ainda, pelo vasto mundo literário que a biblioteca dispõe.

Este vasto mundo literário compõe-se com as obras de referência, de história, de ficção, de lazer e outras, favorecendo, desta forma, inúmeras opções de leitura, promovendo o contacto agradável com os livros. Este aspeto proporciona o desenvolvimento do gosto pela leitura, que fundamenta a existência das bibliotecas escolares.²⁴⁰

A biblioteca escolar deverá ser funcional, porque «uma biblioteca funcional é aquela que desempenha uma função específica dentro da programação e técnicas escolares. Ambiente

²³⁸ Verónica Pontes e Fernando Azevedo, *Op. cit.*, p. 73.

²³⁹ *Idem, ibidem*, p. 73.

²⁴⁰ *Idem, ibidem*, 74.

carregado de motivações é o local por excelência onde a criança aprende a gostar de ler, a de auto-expressar, a se educar»²⁴¹.

Assim sendo, por a biblioteca não possuir mais a perspectiva originária (como depósito de livros), hoje, são-lhe exigidos vários requisitos para que corresponda às exigências atuais. Contudo, é a escola e a comunidade que têm de criar essas condições, deixando a marca da biblioteca na cultura e na história, porque o conhecimento adquirido pela leitura da palavra é que permitirá o indivíduo a integrar-se na sociedade em que vive e procurará, deste modo, transformar a sua realidade a partir da sua condição²⁴². Será esta ação de transformação que vai implicar uma invenção e reinvenção da biblioteca. Os responsáveis precisam pensar na sua reorganização, reformulando-a, para que tenha mais visibilidade e dinamização. A visibilidade refere-se ao *marketing* que tem de ser feito, nunca alheado da função estética. Uma biblioteca com visibilidade deverá compreender ainda o conforto, a ventilação, a iluminação, a acústica, o acervo, o mobiliário, a estrutura física e os equipamentos.

Neste caso, o conforto tem a ver com o espaço da sala, da distribuição das almofadas no sofá, as cadeiras, os tapetes, etc. A ventilação e a iluminação devem ser proporcionadas por uma abertura lateral, que seja de porta e janela, uma vegetação de médio ou grande porte em frente à janela, ventiladores, persianas, cortinas, isto tudo terá de ser feito sem que a haja incidência solar sobre o livro.

A acústica poderá ser feita com revestimentos de parede, piso e forro como tecidos, com aqueles materiais que absorvem os ruídos como os emborrachados.

O acervo que se encontra nas estantes deverá estar visível e palpável, diversificando as obras literárias e distribuídas em poesias, contos de fadas, contos populares, fábulas, poemas, mitos, etc. este acervo deverá estar ainda catalogado e disposto adequadamente, para facilitar a sua localização.

O mobiliário deve ser composto por estantes, cadeiras, mesas, redes, almofadas, armários, murais, etc.

Fisicamente, a biblioteca deverá contemplar uma sala ampla com cores, imagens, paredes pintadas e limpas. De acordo com as exigências da sociedade atual, deve contemplar outros materiais como computadores, impressoras, etc.²⁴³

Portanto, a biblioteca escolar, sendo o lugar privilegiado para as leituras, poderá/deverá desenvolver um conjunto de atividades que incentivem o gosto do indivíduo pela leitura, e, por isso, deverá estar bem apetrechada, pois quanto mais condições físicas possuir, mais aconchegante se tornará.

²⁴¹ Amato, (1989, p. 14) apud Verónica Pontes e Fernando Azevedo, *Op. cit.*, p. 73.

²⁴² Zilberman, (1988) apud Verónica Pontes e Fernando Azevedo, *Op. cit.*, p. 74.

²⁴³ Verónica Pontes e Fernando Azevedo, *Op. cit.*, p. 75.

Capítulo III - Parte prática

3.1. Metodologia Aplicada

Conceitua-se o método como «um procedimento ou caminho para alcançar determinado fim [...]. a finalidade da ciência é a busca do conhecimento, podemos dizer que método científico é um conjunto de procedimentos adotados com o propósito de atingir o conhecimento».²⁴⁴ No entanto, como toda a atividade que se pretende desenvolver exige que se tracem os objetivos de forma clara para que se possam atingir, neste trabalho utilizamos o questionário e a estatística como meios que nos lavaram a obter os resultados.

3.2. Tipos de pesquisa

Antes de abordarmos o tipo de pesquisa que utilizámos, vamos primeiro conceituar a pesquisa e a sua finalidade. Há vários conceitos de pesquisa que variam de autor para autor. «Pesquisa é entendida tanto como procedimento de fabricação do conhecimento, quanto como procedimento de aprendizagem (princípio científico e educativo), sendo parte integrante de todo processo reconstrutivo de conhecimento».²⁴⁵

No dia a dia, realizamos várias pesquisas, mas nem sempre elas são científicas, porque pesquisa científica

é a realização de um estudo planejado, sendo o método de abordagem do problema o que caracteriza o aspecto científico da investigação. Sua finalidade é descobrir respostas para questões mediante a aplicação do método científico. A pesquisa sempre parte de um problema, de interrogação, uma situação para a qual o repertório de conhecimento disponível não gera resposta adequada».²⁴⁶

No entanto, a pesquisa vai servir para o levantamento de hipóteses que poderão ser confirmadas ou refutadas, pois «A finalidade da pesquisa é resolver problemas e solucionar dúvidas, mediante a utilização de procedimentos científicos [...]»²⁴⁷. Assim, «Pesquisar cientificamente significa realizar essa busca de conhecimentos, apoiando-nos em procedimentos capazes de dar confiabilidade aos resultados».²⁴⁸

De acordo à natureza do tema deste trabalho, como tipo de pesquisa, baseámo-nos em critérios de pesquisa científica, como a aplicação de inquérito que nos forneceu as respostas às indagações que formulámos, como também a consulta bibliográfica feita com toda a ética possível. Esta forma de pesquisa conduziu-nos à obtenção de dados claros sobre o que pretendemos neste trabalho. A pesquisa científica, para o nosso estudo, levou-nos à procura de informações em bibliografia

²⁴⁴ Cleber Cristiano Prodanov e Ernani César de Freitas, *Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do trabalho Científico*, Universidade FEEVALE, 2ª edição, Novo Hamburgo - Rio Grande do Sul - Brasil, 2013, p. 24.

²⁴⁵ Demo, (2000, p. 20) apud Cleber Cristiano Prodanov e Ernani César de Freitas, *Op. cit.*, p. 42.

²⁴⁶ Cleber Cristiano Prodanov e Ernani César de Freitas, *idem, ibidem*, p. 43.

²⁴⁷ Barros; Lehfeld, (2000^a, p. 14) apud *idem*, p. 42.

²⁴⁸ Cleber Cristiano Prodanov e Ernani César de Freitas, *idem, ibidem*, p. 44.

relevante como livros, na internet e ao inquérito académico aplicado aos alunos da 12ª Classe da Escola de Formação de Professores, curso de Língua Portuguesa do município do Uíge.

Como em qualquer trabalho de investigação, partimos de alguns pressupostos que entendemos serem importantes para a formação do perfil do leitor. Nesta perspetiva, antes da aplicação do questionário apresentamos três hipóteses, que mais adiante, consoante os resultados obtidos, nos propomos confirmar ou infirmar.

3.3. Hipóteses

1 - Os alunos que gostam de ler conhecem outros textos para além daqueles que são apresentados na escola.

2 - Os alunos que gostam de ler estão mais motivados para frequentarem bibliotecas, museus, parques desportivos, jardins zoológicos que consideramos de excelência para aquisição de competências leitoras.

3 - Os alunos que gostam de ler estão mais motivados para abraçar projetos de voluntariado e/ou de cidadania ativa.

3.4. População e amostra

(Justificação)

Trabalhámos com os alunos da 12ª Classe, curso de Língua Portuguesa, da Escola de Formação de Professores do município do Uíge. Escolhemos a 12ª. Classe, porque queríamos saber sobre os seus hábitos de leitura como pré-finalistas e futuros professores. Com efeito, a partir da sua literacia em leitura poderemos presumir que tipo de leitores poderão formar, uma vez que irão exercer a docência.

Obtivemos uma população e dela extraímos a amostra, pois «[...] nas pesquisas sociais, é muito frequente trabalhar com uma amostra, ou seja, com uma pequena parte dos elementos que compõem o universo [...]»²⁴⁹ que é a parte representativa do universo que nos propusemos a estudar.

O inquérito por questionário (anexo 1)

O questionário foi aplicado aos alunos da 12ª. Classe do curso de Língua Portuguesa. Assim, obtivemos uma população total de 80 alunos. Desta, extraímos uma amostra de 60 alunos, aos quais aplicámos o nosso instrumento de trabalho.

²⁴⁹ Cleber Cristiano Prodanov e Ernani César de Freitas, *Op. cit.*, p. 97.

3.5. Métodos usados na recolha de dados

Recolhemos os dados por meio de questionário (feito com orientação tutorial) que distribuímos aos alunos. Explicámos, no mesmo instante, antes da entrega, sobre o seu preenchimento individual, bem como sobre o carácter anónimo do mesmo.

3.6. Apresentação e discussão dos resultados

Apresentaremos os resultados dos dados obtidos a partir das pesquisas que realizámos, pois se entende por «coleta de dados a fase do método de pesquisa, cujo objetivo é obter informações da realidade. Nessa etapa, definimos onde e como será realizada a pesquisa. Será definido o tipo de pesquisa e a população (universo da pesquisa), a amostragem, os instrumentos de coleta de dados e a forma como pretendemos tabular e analisar seus dados [...]».²⁵⁰

Perguntámos aos alunos questões que tinham a ver com a sua vida escolar, no que se refere à leitura. Assim, perguntámos primeiramente:

1- Se gostavam de ler. Apresentámos as opções *sim* ou *não* para serem escolhidas pelos alunos.

2- Na segunda questão, perguntámos se para além das leituras obrigatórias, feitas na escola, tiveram acesso a outros documentos nela (escola). Se a resposta fosse afirmativa, deviam mencionar que tipo de documentos tinham lido antes. Apresentámos opções a serem assinaladas:

- a) Revista
- b) jornal,
- c) livro ou
- d) outros.

3- Na terceira questão, queríamos saber sobre que textos de domínio oral tinham aprendido na escola. Apresentámos as seguintes opções a serem escolhidas:

- a) Contos
- b) Adivinhas
- c) Provérbios
- d) Fábulas
- e) Canções
- f) Outros

Se respondeste outros, diz quais _____

²⁵⁰ Prodanov, Cleber Cristiano e Freitas, Ernani César de, *op. cit.*, p. 97.

4- Na quarta questão inquirimos sobre que atividades de estudo os alunos realizaram fora da escola, isto é, se efetuaram alguma visita de estudo. A resposta devia ser *sim* ou *não*. Se fosse *sim*, deviam escolher uma das opções dadas por nós. Assim, as questões abrangiam:

- a) Biblioteca.
- b) Museu
- C) Parque infantil
- d) Jardim zoológico
- e) Instalações desportivas
- f) Outros
- g) Se respondeste outros, diz quais? _____

5- A quinta e última questão era para sabermos sobre que tipo de projeto de interação escola-meio os alunos tinham participado. A questão devia ser *sim* ou *não*. Os alunos que responderam à questão deviam mencionar quais os projetos de interação escola-meio em que já participaram, cabendo-lhes a escolha das seguintes opções:

- a) Limpeza de rua
- b) Limpeza de praia
- c) Voluntariado
- d) Outros

3.6.1. Método estatístico

«Este método se fundamenta na aplicação da teoria estatística da probabilidade e constitui importante auxílio para a investigação em ciências sociais».²⁵¹ «Devemos considerar, no entanto, que as explicações obtidas mediante utilização do método estatístico não devem ser consideradas absolutamente verdadeiras, mas portadoras de boa probabilidade de serem verdadeiras».²⁵²

Assim, este método ajudou-nos a fazer o tratamento quantitativo dos dados, porque «o método estatístico passa a se caracterizar por razoável grau de precisão, o que o torna bastante aceito por parte dos pesquisadores com preocupações de ordem quantitativa».²⁵³

Desta forma, como «O papel do método estatístico é, essencialmente, possibilitar uma descrição quantitativa da sociedade como um todo organizado,»²⁵⁴ nós pudemos apresentar os dados de forma tabelar, cálculo da percentagem e por gráficos, para que fossem nitidamente verificados.

²⁵¹ Gil, (2008, p. 17) apud Cleber Cristiano Prodanov e Ernani César de Freitas, *Op. cit.*, p. 38.

²⁵² Cleber Cristiano Prodanov e Ernani César de Freitas, *Op. cit.*, p. 38.

²⁵³ Gil, (2008) apud Cleber Cristiano Prodanov e Ernani César de Freitas, *Op. cit.*, p. 38.

²⁵⁴ Cleber Cristiano Prodanov e Ernani César de Freitas, *Op. cit.*, p. 38.

3.7. Variáveis

A variável é entendida como a questão em estudo, aquilo que desejamos pesquisar. «Podemos denominar de variável o campo de variação de cada tipo de dado a ser pesquisado. As variáveis, na pesquisa científica, são os elementos observáveis, possuem correlação entre si para gerar um fenómeno e estão nas bases de uma pesquisa científica».

Assim, «Variáveis são, portanto, características observáveis do fenómeno a ser estudado [...]».²⁵⁵ São possíveis duas variáveis num estudo - independente e dependente.

3.7.1. Variável independente

«É aquela que influencia, determina ou afeta outra variável; é fator determinante, condição ou causa para determinado resultado, efeito ou consequência. Variável independente é aquela que pode ser manipulada e quantificada». Por exemplo, se tomarmos como hipótese a insuficiência de especialistas no ensino da Língua Portuguesa na instituição em que aplicámos o inquérito, teremos outras características observáveis que nos levarão a outro tipo de variável.

3.7.2. Variável dependente

«Variável dependente consiste naqueles valores (fenómenos, fatores) a serem explicados ou descobertos, em virtude de serem influenciados, determinados ou afetados pela variável independente. A variável dependente modifica em função de outras, é observada e quantificada; é aquela que será explicada, em função de ser influenciada, afetada pela variável independente».²⁵⁶ O exemplo referido anteriormente levar-nos-á às seguintes variáveis dependentes:

- Debilidades no ensino da leitura a partir das classes de base.
- Fraca apetência pela leitura.

3.8. Análise e interpretação dos resultados

Neste trabalho, propusemo-nos demonstrar os resultados da investigação através dos dados em tabelas e gráficos devidamente distribuídos. Assim, tendo em conta a natureza e a importância do tema e os objetivos traçados, surgiu a necessidade de aplicação de um questionário escrito aos alunos, que nos forneceu os dados desejados.

Depois de todos os dados colhidos, procurámos apresentá-los sob forma de tabelas, que é um bom instrumento para a sua análise e interpretação. Desta forma, garantem-nos mais confiança.

Para avaliar os resultados, recorreremos aos valores qualitativos e quantitativos, bem como ao respetivo cálculo das percentagens.

²⁵⁵ Idem, *ibidem*, p. 92.

²⁵⁶ Cleber Cristiano Prodanov e Ernani César de Freitas, *Op. cit.*, p. 92.

Pergunta nº 01: Gostas de ler?

TABELA 1- REFERENTE À PERGUNTA Nº. 1

| Nº de alunos | Sim | % | Não | % | Total | % |
|--------------|-----|-----|-----|---|-------|-----|
| 60 | 60 | 100 | 0 | 0 | 60 | 100 |

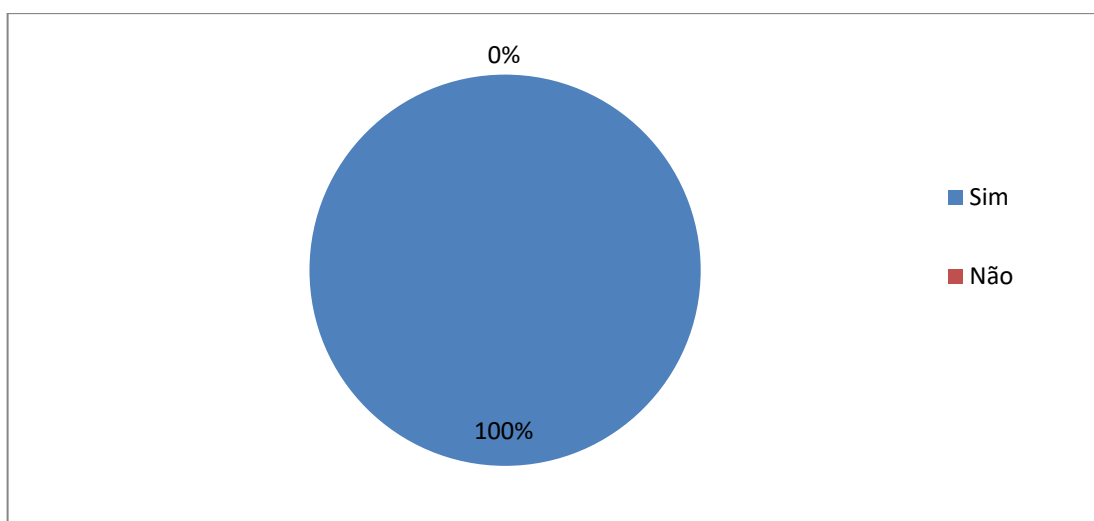


GRÁFICO 1 -REFERENTE À PERGUNTA Nº 1.

Dos alunos inquiridos, todos responderam à pergunta de forma positiva, neste caso disseram que gostam de ler. Assim, os 60 alunos, correspondem a 100%, e, 0 alunos que correspondem, igualmente a 0%, negaram; portanto, 100% contra 0%.

Os resultados obtidos nesta primeira questão mostram-nos que parece não haver problemas de literacia em leitura nos alunos da 12ª. Classe do curso de Língua Portuguesa, da Escola de Formação de Professores do município do Uíge. Mas, ainda que todos alunos tenhamos respondido *sim*, devemos salientar que, na segunda pergunta, quando pedimos que mencionassem os documentos que já leram, porém, constatámos que apenas uma minoria correspondente a 15% disse que nunca teve acesso a outros documentos para além dos obrigatórios que lhes foram dados na escola. Isto contradiz os 100% obtidos na primeira pergunta. Portanto, a falta de especificar a obra lida por essa maioria é um pressuposto de que a resposta à primeira pergunta não nos oferece a garantia de que sejam leitores, porque embora gostem de ler, a escola parece não oferecer oportunidades de leitura aos alunos.

Pergunta nº 2: Para além das leituras obrigatórias, na escola, tiveste acesso a outros documentos?

TABELA 2- REFERENTE À PERGUNTA Nº. 2

| Nº de alunos | Sim | % | Não | % | Total | % |
|--------------|-----|----|-----|----|-------|-----|
| 60 | 51 | 85 | 09 | 15 | 60 | 100 |

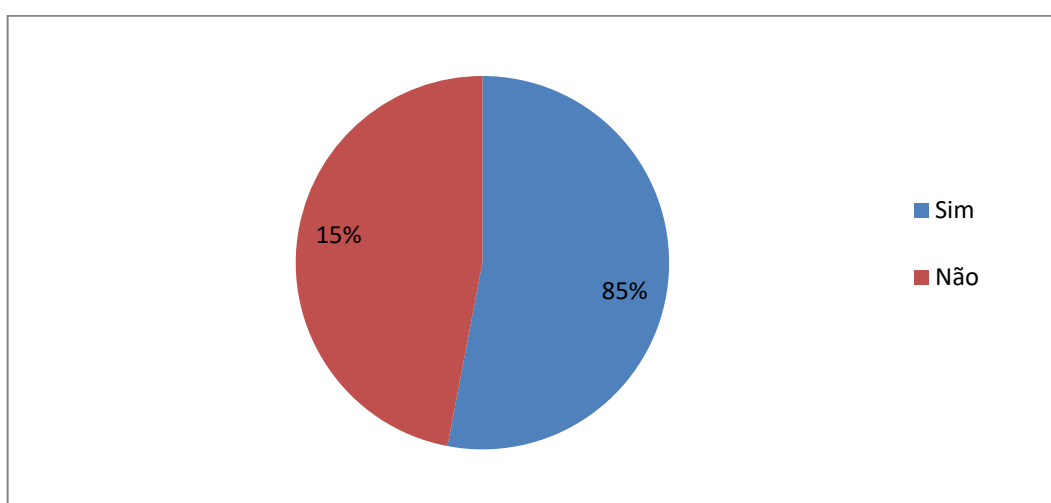


GRÁFICO 2- REFERENTE À PERGUNTA Nº 2

Como afirmámos, a amostra é de 60 alunos; 51 que correspondem a 85% aceitaram que, para além das leituras obrigatórias, na escola, tiveram acesso a outros documentos; e 09 alunos correspondentes a 15% negaram, ou seja, disseram não ter tido acesso a outros documentos.

De entre todas as possibilidades que fornecemos para esta pergunta, os alunos apontaram com maior incidência na opção «Livro»; isto significa que muitos deles já tiveram contacto com algum livro, porém, não puderam indicar, na sua maioria, os títulos dos livros que leram. Mas de entre os livros apontados pelos alunos aparecem com maior incidência os seguintes títulos: Enxaguado e Ensaboado, Teologia da Vida, História de Angola, Romance (não especificado), Gramática (não especificada), Meu Livro de Pensamento, A Única Esperança, A Felicidade na Intimidade, Crioulos de Base Portuguesa, Lux, Ngamuturi, Manual de Português, 7ª Classe, Tempos Sem Véu, Leitura na Igreja, e Lar Feliz.

Pergunta nº. 3: Que documentos baseados na oralidade te foram dados a conhecer na escola?

Quanto a esta questão nº (3) não encontramos uma percentagem devido ao tipo de respostas que nos foram dadas, pois há alunos que simultaneamente tiveram acesso aos vários documentos propostos nas alíneas a) contos, b) adivinhas, c) provérbios, d) fábulas e e) canções). Mas de entre estes documentos baseados na oralidade solicitados por nós, os alunos apontaram a alínea a) correspondente ao conto, como sendo o texto que mais contacto tiveram. Este resultado mostra - nos que os alunos já tiveram acesso aos documentos baseados na oralidade.

Pergunta nº 4: Efetuaste algumas visitas de estudo?

TABELA 3- REFERENTE À PERGUNTA Nº 4

| Nº de alunos | Sim | % | Não | % | Total | % |
|--------------|-----|----|-----|----|-------|-----|
| 60 | 47 | 78 | 13 | 22 | 60 | 100 |

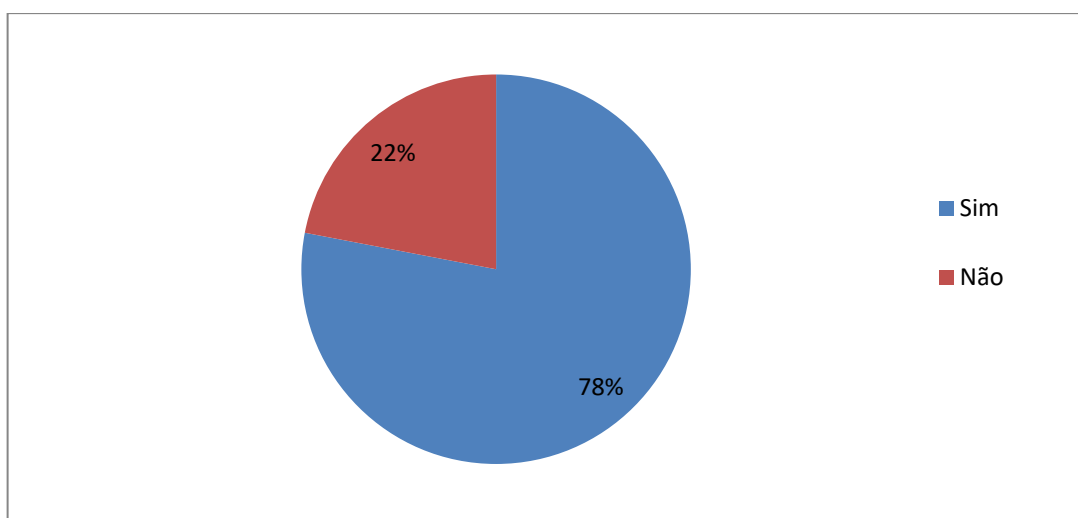


GRÁFICO 3- REFERENTE À PERGUNTA Nº 4²⁵⁷

De acordo a população em estudo (60 alunos), 47 correspondente a 78%, admitem ter efetuado algumas visitas de estudo; e 13 que correspondem a 22%, negaram. Neste caso, 78% contra 22%, dá-nos uma resposta positiva. Portanto, de entre as possibilidades que fornecemos no inquérito, para esta pergunta, a primeira possibilidade (biblioteca), foi a mais escolhida, que, segundo nós, a escolha não recaiu nos outros locais devido a fatores como a falta de alguns destes sítios (parque

²⁵⁷ Temos o gráfico nº 3 na pergunta nº 4, porque a pergunta nº 3 não tem gráfico nem tabela.

infantil, jardim zoológico, instalações desportivas, museu- existe um, mas não é visitado) na região da população em estudo. Já a biblioteca, o município dispõe de algumas: a da Escola de Formação de Professores, a do Instituto Superior de Ciências de Educação e a da Cáritas e as de algumas faculdades da Universidade Kimpa Vita.

Pergunta nº. 5: Colaboraste em projetos de interação escola-meio?

TABELA 4- REFERENTE À PERGUNTA Nº 5

| Nº de alunos | Sim | % | Não | % | Total | % |
|--------------|-----|----|-----|----|-------|-----|
| 60 | 32 | 53 | 28 | 47 | 60 | 100 |

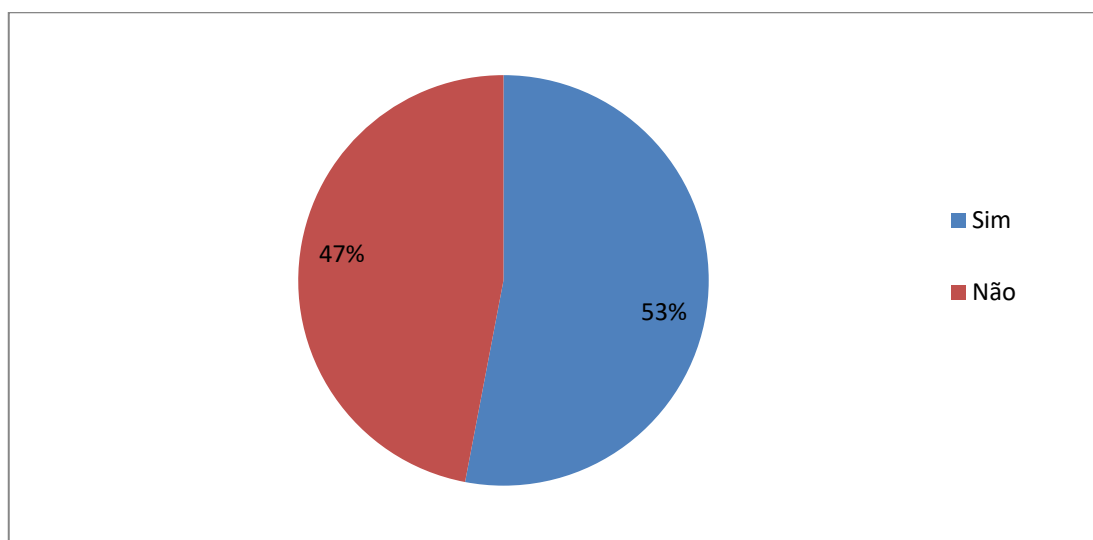


GRÁFICO 4

Gráfico da pergunta nº 5

Dos 60 alunos inquiridos por nós, 32, que correspondem a 53%, afirmaram que já colaboraram em projetos de interação escola-meio; e 28 alunos, correspondentes a 47%, negaram. Assim, 53% contra 47% mostra-nos que a maioria dos alunos tem algumas oportunidades no que se refere às aprendizagens fora do contexto escolar.

De acordo com as respostas a esta questão, houve mais alunos que responderam *sim*, em relação aos da resposta negativa, *não*. Mas os que responderam positivamente não demonstraram o tipo de atividade, de entre os propostos por nós.

- a) Limpeza de rua
- b) Limpeza de praia
- c) Voluntariado e d) Outros

Considerações finais

No âmbito da literacia e da promoção da leitura e conseqüente formação de leitores, muito há a fazer, como demonstram os resultados obtidos na nossa amostra. Os alunos, quando se lhes pergunta se gostam de ler, respondem, na totalidade, afirmativamente, mas nem a escola, nem a sociedade investem como deveriam no aumento da literacia em leitura.

Sabemos e defendemos no nosso trabalho que o aumento da literacia em leitura, seja em que país for, apresenta uma relação de causa/efeito com o desenvolvimento e com o progresso. Afirmámos, também, que a escola tem de interagir com as famílias, ou seja, a literacia nas famílias é deveras importante.

Mas, voltando à escola, torna-se necessário que os professores sejam mais leitores, caso contrário, não haverá promoção, nem crença na leitura como chave-mestra para todas as aprendizagens.

Os alunos revelaram, no que concerne aos textos considerados de margem, ou seja, que não fazem parte do currículo escolar, um conhecimento algo frágil, o que significa que a escola valoriza pouco este tipo de textos. No conto recaíram as maiores percentagens, talvez porque faça parte do entorno familiar. Ora, atualmente, defendemos que a escola deve ser capaz de interagir com o meio e entendemos que esta tipologia de textos pode fornecer pontes para esta interação. Defendemos, igualmente, que a literacia se desenvolve noutros espaços que, embora não pareçam, podem contribuir para o crescimento de qualquer sujeito enquanto leitor do mundo.

Quanto aos espaços envolventes, também eles potenciadores do aumento em literacia leitora, não obtiveram percentagens elevadas, ou seja, apontaram para algum desinteresse da parte dos inquiridos. Defendemos que a literacia em leitura, como afirmámos, se adquire também neste tipo de espaços como os museus, as instalações desportivas, os jardins zoológicos, etc. Para poder ser um agente interventivo na sociedade, deverá, qualquer sujeito, ser leitor capaz de ler em todos os suportes e tipologias textuais. Mais uma vez, deverá ser a escola a promover atividades extracurriculares que vão além dos seus muros.

Mais uma vez constatámos que as ações de cidadania ativa, como limpeza de rua, praia ou outras ações de voluntariado tiveram pouco interesse da parte dos inquiridos. A sensibilidade para este tipo de tarefas não nos parece ser trabalhada na escola. Em nosso entender, ao formar cidadãos, a escola deve proceder à atividades leitoras que contenham a informação relevante para o exercício da cidadania. Só, assim, formaremos leitores do mundo e para o mundo.

Hipóteses: confirmação/infirmiação.

Resta-nos proceder à confirmação ou infirmiação das hipóteses previamente levantadas. Mediante os resultados obtidos, concluímos que todas as hipóteses foram confirmadas, ou seja, dos alunos com apetência para a leitura espera-se que conheçam outros textos para além dos que são lecionados na escola, que frequentem sítios considerados fundamentais para a formação de leitores e que abracem projetos onde exercitem a verdadeira cidadania ativa. O nosso estudo mostrou que os alunos que gostam de ler estão mais motivados para outras visões do mundo, ou seja, para as leituras do meio envolvente da escola, bem como para integrarem projetos que não

fazem parte do cânone escolar. A escola, em geral, como palco de aprendizagens formais e informais deve saber ir ao encontro das motivações dos alunos e ativá-las quando estas não existem. É pena que gostem de ler, mas que não lhes proporcionem os meios para poderem vir a ser verdadeiros leitores aptos a ler o mundo de uma forma «não ingénu».

Quanto aos objetivos, enumerados no início do estudo - verificar de que forma outros textos que vão além dos considerados obrigatórios na escola, podem contribuir para a formação do leitor; identificar aspetos quer nas famílias, quer no bairro, que são considerados essenciais para a formação do leitor; assinalar verdadeiros ambientes de leitura quer na escola, quer para além dela, foram atingidos. De facto, outros textos assinalados no nosso inquérito por questionário não têm grande expressão na escola. Igualmente, as famílias como lugar de primeira socialização, também não estão a cumprir o seu papel na interação desejável com a escola. Constatámos, também, da importância que certos lugares oferecem como ambientes de literacia e que a escola deve aproveitar, no âmbito de atividades extracurriculares, que permitem uma ligação muito favorável ao meio envolvente.

Sugestões para a promoção da leitura

A promoção da leitura é um desígnio não só dos nossos governantes, mas também de todos aqueles que têm responsabilidades na formação de leitores e muito particularmente dos professores.

Sem sermos exaustivos apresentamos alguns exemplos de boas práticas:

Construir comunidades de leitores: estas são «entendidas como uma espécie de células-base, no âmbito das quais os seus membros interagem, partilhando leituras e significados, as comunidades leitoras alicerçam-se directamente nas noções de trabalho colectivo e colaborativo».²⁵⁸

O ato de ler entendido como uma ação individual, depois de praticada torna-se necessária a partilha daquilo que se leu com outras pessoas. É exatamente isto que pressupõe a existência dos **clubes de leitura**. Esses clubes compõem-se de pequenos grupos com o número de pessoas que pode variar entre cinco a dez, para organizar o grupo, partilhando tarefas e responsabilidades. Reúnem-se em bibliotecas, em espaços profissionais, de lazer ou constituem-se informalmente, dependendo da vontade dos participantes; estabelecem, assim, os horários para os encontros, conversam sobre as obras selecionadas e lidas por eles mesmos. Nestas leituras, podem propor-se as respostas das leituras críticas e pode-se propor, ainda, a intertextualidade existente entre os textos. Esta atividade tem como finalidade comunicar ao grupo o prazer pela leitura, sendo uma reflexão acerca dos livros que se leu. Nesta conformidade, alargam-se saberes entre os elementos do grupo.²⁵⁹

Depois de nos debruçarmos sobre os clubes de leitura, passaremos, agora, a descrever outra possibilidade de construção e consolidação de comunidades leitoras: **as rodas de leitura**. Esta estratégia apresenta um número de participantes mais alargado que o primeiro. São cerca de cinquenta participantes e conta com o auxílio de um especialista (um crítico ou um professor de

²⁵⁸ Fernando Azevedo, *Op. cit.*, p. 154.

²⁵⁹ Cf. *idem*, p. 158.

literatura), que ajuda os participantes a compreenderem melhor determinada obra ou um autor em discussão. Nesta roda, a leitura, por vezes, é acompanhada da audição coletiva a partir de trechos musicais, «lêem-se excertos de uma obra, de um autor ou de um género, proposto e escolhido por um leitor-guia, que vai dando conta da sua própria leitura, ou modo de ler, este ou aquele excerto, havendo espaço para que o público, que pode não ter lido o texto, possa dar a sua opinião».²⁶⁰

Outra estratégia de construção de comunidades de leitores é a que tem sido implementada no Brasil, os chamados *Laboratórios de Poética* que são «[...] círculos de criação, leitura e diálogo, troca de experiências e divulgação de jovens autores, leitores pensadores» são propostos vários temas para serem trabalhados «[...] a poesia; a memória, e as tradições orais; a literatura popular; o mito; a filosofia; a narrativa; mas também géneros como poesia visual, a poesia sonora e outras formas cibernéticas e digitais de trabalhar os textos».²⁶¹ Nestes laboratórios podem trabalhar-se também temas que partem de experiências pessoais dos participantes, exigindo, como nas rodas de leitura, um especialista na área para coordenar as atividades.

Fernando Azevedo fornece-nos mais uma possibilidade sempre no âmbito da construção de comunidades de leitores em contextos não escolares, que é «*trazer os mais idosos até à biblioteca*». Este processo tem como finalidade a partilha de histórias de uma vida com os mais novos, conversam-se sobre várias tipologias textuais, desde os orais e os lidos. A biblioteca torna-se, desta feita, um espaço congregador de atividades culturais, implicando, também, uma preocupação com a intervenção cívica e social.²⁶²

As comunidades de leitores são uma forma de devolver à leitura àqueles que afirmam não gostar de ler, pois a partir destas podem ser pensadas variadíssimas possibilidades. Por exemplo, para quem não goste de ler, pode-se ser estimulado a partir de «um documento mais próximo do texto gráfico, como as bandas desenhadas, os álbuns narrativos ou textos nos quais a progressão da leitura se faça por intermédio de ilustração».²⁶³ Podem ser pensados vários textos narrativos como

[...] romances policiais ou novelas breves, cujo predomínio da ação facilite a leitura, podem igualmente ser lidos por aqueles que se dizem não leitores. [...], a relação de diálogo intersemiótico entre o texto verbal e o texto fílmico pode, [...], constituir um convite à descoberta de outras versões e de outras interpretações.²⁶⁴

Assinalamos, por fim, a fonte geradora de vasta informação que tem estimulado a leitura nos últimos tempos, que é composta por produtos informáticos, resultando da partilha do ciberespaço, onde todas as camadas da população «se apresentam como companheiros da aventura humana [...]».²⁶⁵ Esta nova forma de comunicação trouxe consigo mudanças dos hábitos de ler e escrever, acreditando-se que a fluência de informação é uma situação geradora de leitura e interpretação textual.

²⁶⁰ Fernando Azevedo, *Op. cit.*, pp. 159, 176, 17.

²⁶¹ Idem, *ibidem*, p. 159.

²⁶² Idem, *ibidem*, p. 160.

²⁶³ Causse, Rolande (2000: 199-210) apud Fernando Azevedo, *Op. cit.*, p. 160.

²⁶⁴ Fernando Azevedo, *Op. cit.*, p. 160.

²⁶⁵ Kapitzeke (2003: 63) apud Fernando Azevedo, *Op. cit.*, p. 160.

Nesta conformidade, enquanto professores, importa não esquecermos o nosso papel, enquanto elementos mediadores da relação do leitor com os textos, embora os hábitos de leitura dependam essencialmente do sujeito. Mas sugerir vários textos e temas para o nosso grupo-alvo apresenta-se como uma boa estratégia. Por isso, é importante lembrarmos que como ajudantes no desenvolvimento de competências de literacia e de constituição e consolidação de comunidades leitoras vai implicar o «proporcionar aos participantes dessa comunidade a possibilidade de poderem escolher textos cuja leitura lhes agrade e em relação aos quais lhes seja agradável conversar. Ora, isto exige a existência de um *corpus* organizado [...]». ²⁶⁶ Esta organização e atualização periódica dos títulos do corpus pode ser feita por meio de empréstimo inter-bibliotecário. Daniel Pennac ²⁶⁷ defende que o verbo ler não suporta o imperativo. Na verdade, esta afirmação não esgota os nossos recursos como ajudantes no desenvolvimento das literacias da comunidade, já que não podemos obrigar ninguém a ler. Porém, a nossa única obrigação será a da criação de um ambiente propício para a leitura, onde serviremos de estímulos para o despertar do interesse pela leitura, tal como diz a citação que se segue: «Não se pode obrigar ninguém a ler, mas pelo menos temos a obrigação de criar condições e incentivos para que as pessoas, no nosso caso as crianças e os jovens, leiam» ²⁶⁸, pois «A construção do leitor não é fortuita, mas obra da planificação e empenhamento do professor.» ²⁶⁹

- Valorizar um Plano Nacional de Leitura.

A título de exemplo, apresentamos o plano Nacional de Leitura existente em Portugal, cujos objetivos são: ²⁷⁰

Promover a leitura, assumindo-a como factor de desenvolvimento individual e de progresso nacional.

Criar um ambiente social favorável à leitura.

Inventariar e valorizar práticas pedagógicas e outras actividades que estimulem o prazer de ler entre crianças, jovens e adultos.

Criar instrumentos que permitam definir metas cada vez mais precisas para o desenvolvimento da leitura.

Enriquecer as competências dos actores sociais, desenvolvendo a acção de professores e de mediadores de leitura, formais e informais.

Consolidar e ampliar o papel da Rede de Bibliotecas Públicas e da Rede de Bibliotecas Escolares no desenvolvimento de hábitos de leitura.

Atingir resultados gradualmente mais favoráveis em estudos nacionais e internacionais de avaliação de literacia.

As linhas de estratégia são as seguintes:

²⁶⁶ Fernando Azevedo, *Op. cit.*, p. 161.

²⁶⁷ Daniel Pennac, *Op. cit.*, p. 11.

²⁶⁸ Henrique, Barreto Nunes (1998:169) Fernando Azevedo, *Op. cit.*, p. 161.

²⁶⁹ Fernando Azevedo, *Op. cit.*, p. 161.p. 52.

²⁷⁰ <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/arquivo/pnl/v/apresentacao.php?idDoc=5> acesso 15/12/17.

Lançar programas de promoção da leitura para os diferentes sectores dos públicos-alvo.

Estimular nas crianças e nos jovens o prazer de ler, intensificando o contacto com o livro e a leitura na escola, designadamente nas salas de aula, nas bibliotecas e na família.

Criar oportunidades de leitura para as crianças, os jovens e os adultos que requerem meios especiais de leitura.

Reforçar a promoção da leitura em espaços convencionais de leitura, designadamente nas bibliotecas públicas.

Criar oportunidades de leitura e contacto com os livros em espaços não convencionais de leitura.

Contribuir para criar um ambiente social favorável à leitura

Disponibilizar informação, alargar o conhecimento e o debate públicos sobre as questões da leitura e da literacia.

Mobilizar a comunidade literária, a comunidade científica e os órgãos de comunicação para a questão da leitura e para os objectivos do Plano.

Reforçar a cooperação e a conjugação de esforços entre a escola, a família, as bibliotecas e outras organizações sociais.

Valorizar, tornar visível e apoiar o esforço de profissionais e instituições com intervenção na área da leitura.

Estabelecer parcerias e procurar desenvolver acções concertadas, mobilizando entidades públicas e privadas.

Assegurar formação e instrumentos de apoio

Definir parâmetros para a formação de educadores, professores e mediadores de leitura, de acordo com os princípios do Plano Nacional de Leitura.

Facultar instrumentos, conteúdos e metodologias orientadores da formação de professores e mediadores de leitura.

Disponibilizar orientação e apoio directo e on-line a práticas promotoras de leitura na escola, na biblioteca escolar, na família, na biblioteca pública e noutros contextos culturais

Mobilizar instituições de formação para ampliarem a oferta na área da leitura.

Coordenar e divulgar acções de formação para mediadores de leitura, organizadas por diferentes instituições.

Inventariar e otimizar recursos e competências

Inventariar, descrever e divulgar programas, iniciativas e experiências que têm contribuído para criar hábitos de leitura.

Ter em conta os resultados da experiência nacional e as experiências de outros países na organização de novas iniciativas.

Proporcionar às escolas livros e outros recursos de informação.

Recorrer às novas tecnologias de comunicação para promover o acesso ao livro, estimular a diversificação das actividades de leitura e a informação sobre livros e autores.

Angariar e otimizar financiamentos e co-financiamentos.

- Dinamizar as bibliotecas públicas e as bibliotecas escolares

Tal como com o Plano Nacional de Leitura, apresentamos a caracterização das bibliotecas públicas e escolares do modelo existente em Portugal, autênticas agências de leitura e que têm sido fundamentais na promoção da leitura.

O Programa Rede de Bibliotecas Escolares (RBE) existente em Portugal²⁷¹ aponta os seguintes objetivos:

- elevar os resultados das provas nacionais de português e matemática;
- reduzir as taxas de retenção e de desistência;
- aumentar a taxa de escolarização de jovens no ensino secundário;
- reforçar o ensino profissional e as ofertas de outros cursos vocacionais e de educação-formação nos ensinos básico e secundário;
- reorganizar, racionalizar e qualificar a rede escolar;
- envolver e comprometer as escolas e as comunidades educativas na concretização dos objetivos nacionais de melhoria das competências básicas dos alunos e do alargamento da escolaridade obrigatória.

Neste contexto, as bibliotecas públicas ou escolares devem ser dinamizadas, pois tendo parceria com a melhoria da qualidade de ensino, elas devem ser monitorizadas de acordo com a novas realidades, pois, hoje, não se lê apenas o texto impresso, mas sim, a sociedade dispõe de inúmeras formas de textos, porém, diferentes do tipo tradicional. Nesta conformidade, as bibliotecas deverão pôr esses novos recursos (textos eletrónicos, hipertextos, conteúdos interativos, multimédia) ao seu alcance.

As possibilidades abertas no presente pela integração de diferentes média e pela crescente facilidade de aceder e produzir conteúdos, comunicar e interagir em rede, de que a Web [...], os ambientes virtuais de aprendizagem e os jogos interativos constituem atualmente o expoente, implicam a aquisição e o domínio de um conjunto de novas competências - cognitivas, instrumentais e éticas - que, na sociedade contemporânea, vão muito além do domínio do textual, do impresso e das capacidades lineares de ler e escrever.²⁷²

Por conseguinte, a atividade do uso da rede Web em bibliotecas, se acompanhada e orientada pelo professor bibliotecário pode gerar bons resultados e a partir da internet podem-se selecionar vários conteúdos a serem escolhidos pelas comunidades leitoras.

A escola, como já afirmámos é o lugar onde os hábitos de leitura se promovem, se adquirem e se consolidam.

²⁷¹ Programa Rede de Bibliotecas Escolares, Quadro estratégico: 2014-2020, Rede de Bibliotecas Escolares - Ministério da Educação e Ciência, Lisboa, 2013, p. 7. disponível em <http://www.rbe.mec.pt> rbe@rbe.mec.pt . ISBN 978-972-742-366-8.

²⁷² *Atividades para Aprender com a Biblioteca Escolar*, Editor: Rede de Bibliotecas Escolares, Lisboa, 2016, p. 9. Disponível em www.rbe.mec.pt rbe@rbe.mec.pt . coord. Elsa Conde, Isabel Mendinhos & Paula Correia ISBN 978-989-8795-02-1.

- Dar formação contínua aos professores

Em todos os níveis de ensino, os professores necessitam de formação contínua, pois serve para atualizarem os seus conhecimentos científicos e pedagógicos como também para conhecer modelos mais atuais e adequados ao público com o qual se trabalha.

A título de exemplo, apresentamos uma formação dada aos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, em Portugal, que se queixavam não conhecer os atuais modelos que ensinam os alunos a ler e a escrever adequadamente.

Fernando Azevedo afirma que «a leitura constitui um princípio ativo, cognitivo e afetivo, de construção de significados a partir de um texto e que envolve o exercício de raciocínios complexos»,²⁷³ esta ideia justifica a existência de um professor capaz de desenvolver nos alunos o prazer da leitura, pois só um professor em contínua formação poderá adequar-se às exigências do ensino atual que abarca vários modelos de literacia.

Nesta conformidade, no intuito de querer melhorar o ensino do Português, o Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP) existente em Portugal teve como meta a formação contínua de professores do 1.º ciclo e aponta os seguintes objetivos²⁷⁴:

Melhorar os níveis de compreensão de leitura e de expressão oral e escrita em todas as escolas do 1.º ciclo, num período entre 4 a 8 anos, através da modificação das práticas docentes do ensino da língua;

Criar nas escolas do 1.º ciclo uma dinâmica interna de formação continuada no âmbito do ensino da língua, ancorada em instituições de ensino superior;

Envolver as instituições de ensino superior num projecto de formação contínua articulado com as escolas do 1.º ciclo e prolongado no tempo;

Estimular nas instituições de ensino superior a produção de investigação no ensino da língua na faixa etária visada, de modo a que a formação inicial de professores seja alimentada pela investigação e desenvolvida em estreita relação com a formação contínua, especializada e pós-graduada em áreas relevantes para a finalidade em questão;

Disponibilizar a nível nacional materiais de formação, materiais didáticos e materiais de avaliação no domínio da aprendizagem da leitura, da expressão escrita e do conhecimento explícito da língua para o 1.º ciclo do Ensino Básico.

- Apoiar uma possível «gestão flexível do currículo

Como afirmámos, embora seja a escola o cenário das aprendizagens formais, esta não pode virar as costas ao meio envolvente, onde os estudantes absorvem uma outra cultura, diferente daquela que a escola privilegia, mas também igualmente necessária.

²⁷³ Fernando Azevedo (2009:2) apud Dina Rodrigues Macias, *Formação contínua de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico em Trás-os-Montes Contributos do Programa Nacional de Ensino de Português (PNEP)*, Edição do Instituto Politécnico de Bragança, 2014, p. 18.

²⁷⁴ Dina Rodrigues, MACIAS, *Op. cit.*, pp. 22, 23.

É nesta perspetiva que é dada à escola a possibilidade de desenvolver projetos que não fazendo parte dos “normativos” podem ser ali desenvolvidos, havendo um determinado tempo letivo para o efeito.

Neste programa de educação, autorizou-se a implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário, no ano escolar de 2017-2018, encabeçando as escolas com autonomia de velar pela flexibilidade curricular. O projeto é recente e aplica-se em regime de experiência, conforme a citação que se segue:

[...] despacho consagra a possibilidade de as escolas voluntariamente aderirem ao projeto de autonomia e flexibilidade curricular, que define os princípios e regras orientadores da conceção, operacionalização e avaliação do currículo dos ensinos básico e secundário. Este projeto é aplicado em regime de experiência pedagógica, o que permite um acompanhamento, monitorização e avaliação essenciais à sua reformulação. ²⁷⁵

No caso de Angola, seria ideal, porque pela sua grande extensão territorial, pensamos que trabalhar com um currículo nacional poderá não corresponder com as exigências culturais de cada região, pois a maioria das províncias falam línguas diferentes, (além do português). Ora, o possuir uma língua diferente implica ter culturas e realidades diferentes das outras, o que, na verdade, deve justificar uma gestão flexível do currículo ao nível regional ou provincial.

[...] que a diferenciação pedagógica é um dos principais instrumentos para garantir melhores aprendizagens é fundamental que as escolas tenham à sua disposição instrumentos que lhes permitam gerir o currículo de forma a integrar estratégias para promover melhores aprendizagens em contextos específicos e perante as necessidades de diferentes alunos. Para cumprir este desiderato de promoção de melhores aprendizagens indutoras do desenvolvimento de competências de nível mais elevado, o Governo inscreveu no seu Programa orientações para a concretização de uma política educativa que, assumindo a centralidade das escolas, dos seus alunos e professores, permita a gestão do currículo de forma flexível e contextualizada, reconhecendo que o exercício efetivo de autonomia em educação só é plenamente garantido se o objeto dessa autonomia for o currículo.²⁷⁶

Ensinar valores que têm a ver com a realidade do meio em que o aluno esteja inserido é uma das formas de ensino que pode gerar resultados satisfatórios. Porém, se assim não for, a ação educativa poderá resultar em aprendizagens insignificantes para o sujeito. Nesta perspetiva, torna-se necessário que as escolas façam a manutenção dos currículos escolares de acordo com a realidade social em que estiver inserida, dando realce aos aspetos culturais, como, por exemplo o ensino das obras de escritores locais, (além das obras obrigatórias do currículo geral).

Na verdade, existem aspetos e manifestações culturais específicas a determinadas regiões, Só alcançáveis com a flexibilidade curricular. Mas, se não existir a autonomia escolar na flexibilidade

²⁷⁵ Direção Geral da Educação Portuguesa (Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho).

²⁷⁶ Direção Geral da Educação Portuguesa (Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho).

deste currículo, estas manifestações culturais jamais serão conhecidas na sua íntegra. Em vista disso, a flexibilidade torna-se importante, porque considerámo-la um espaço aberto para a consolidação da realidade circundante e geradora de aprendizagens significativas. A título de exemplo, lembramos que as comemorações das festividades das fundações das cidades não constam nos currículos nacionais. Porém, a abertura que se dá às escolas para uma flexibilidade pode tornar possível a inserção destes elementos num currículo local, e com isto aproveita-se para explicar, de forma sucinta, sobre quem é o fundador da cidade, em que circunstâncias foi fundada, quanto tempo levou, etc. Por isso, fornecer às escolas a autonomia de participar no desenvolvimento curricular, entabulando «[...] prioridades na apropriação contextualizada do currículo e assumindo a diversidade ao encontrar as opções que melhor se adequem aos desafios do seu projeto educativo, é sustentar a política educativa na conjugação de três elementos fundamentais: autonomia, confiança e responsabilidade [...]».²⁷⁷

Em suma, a escola de costas voltadas para a sociedade não poderá cumprir o seu papel, ou seja, formar o ser humano em toda a sua plenitude.

²⁷⁷ Direção Geral da Educação Portuguesa (Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho).

Bibliografia

AMARAL, Júlia Maria Torneiro, *Relatório de Estágio. O conto tradicional em contexto sala de Aula*, Covilhã, 2012.

Associação para a Promoção e Desenvolvimento da Sociedade da Informação, *Glossário da Sociedade da Informação*, 2005.

Atividades para Aprender com a Biblioteca Escolar, Editor: Rede de Bibliotecas Escolares, Lisboa, 2016, disponível em www.rbe.mec.pt rbe@rbe.mec.pt . coord. Elsa Conde, Isabel Mendinhos & Paula Correia ISBN 978-989-8795-02-1.

AZEVEDO, Fernando, *Construir e consolidar comunidades leitoras em contextos não escolares, in Formar Leitores. Das Teorias às Práticas*, Edição Lidel, Lisboa-Porto, 2007, p. 154. Org. Fernando Azevedo.

CABRAL, Clara Bertrand, *Património cultural imaterial - Convenção da UNESCO e seus contextos*, edições, 70, Lda, Lisboa, 2011, p. 59.

CARVALHO, Graça S. *Literacia científica: Conceitos e dimensões, in Modelos e Práticas em Literacia*, Edições LIDEL, LDA, Lisboa, 2009, p. 179. Coordenação: Fernando Azevedo e Maria da Graça Sardinha.

Constituição da República de Angola, 2010.

COUTINHO, Virgínia e Azevedo, Fernando, *Condições para o sucesso em literacia: O exemplo finlandês, in Modelos e Práticas em Literacia*, Edições LIDEL, LDA, Lisboa, 2009, p. 245. Coordenação Fernando Azevedo e Maria da Graça Sardinha.

Dicionário infopédia da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2017. [consult. 2017-11-25 20:04:37]. Disponível em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/onjango>.

Direção Geral da Educação Portuguesa (Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho).

Diretrizes da Ifla Sobre os Serviços da Biblioteca Pública, Editadas por Christie Koontz e Barbara Gubbin, 2.ª Edição inteiramente revista, Lisboa, 2013.

ERVEDOSA, Carlos - *Roteiro da Literatura angolana, União dos Escritores Angolanos, 1975 - 1985*.

Família Chikile, *tio Matoso*, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=4BvXKnFDWE8>, consultado aos, 23/10/2017.

FONSECA, Fernanda Irene e Joaquim, Fonseca, *Pragmática Linguística e Ensino do Português, coleção Linguística & pedagogia*, Livraria Almedina, Coimbra, 1990.

FERRINHO, Maria Filomena Rodrigues Alves, *Formar Leitores. O Elogio de um Modelo*, Covilhã, 2008.

FIGUEIRA, Cristina, *Escola Primária e Jardim de Infância: Uma Experiência de Articulação*, in *Uma Escola em Mudança com a Comunidade*, Projecto ECO, 1986 - 1992. Experiências e Reflexões. Organização de Rui d'Espiney e Rui Canário, P. 74.

FONSECA, Sílvia Paula Melchior, *A Construção de Comunidades de Leitores em Contextos escolares e não escolares*, UBI, 2008, p. 27.

GONÇALVES, António, *O que realmente podemos ver*, in *Modelos e Práticas em Literacia*, Edições LIDEL, LDA, Lisboa, 2009, p. 35. Coordenação: Fernando Azevedo e Maria da Graça Sardinha.

GENEROSO, Célia T. Queimado, *Biblioteca Municipal de Portalegre. Caminhos para uma nova atitude*, Covilhã, 2016.

GONÇALVES, Cristina, SARDINHA, Maria, da Graça, e OSÓRIO, Paulo, *Escola e Família. Consolidação da literacia*, in *Literacia Familiar e Culturas de Margem? Espaços de Concretização*. Organização: Maria, da Graça Sardinha, Paulo Osório e Azevedo, Fernando, Edição Lulu Press, Releigh, N.C., 2014.

GRANADA, Cristina, *Comunidades de leitores. Projeto de Desenvolvimento de Competências Leitoras*, in *Literacia Familiar e Culturas de Margem? Espaços de Concretização*. Organização: Maria, da Graça Sardinha, Paulo Osório e Azevedo, Fernando, Edição Lulu Press, Releigh, N.C., 2014, p. 126.

JOSÉ, Martins Maria, *Espaços Educativos e Percursos de Formação*, in *Uma Escola em Mudança com a Comunidade*, Projecto ECO, 1986 - 1992. Experiências e Reflexões. Organização de Rui d'Espiney e Rui Canário, p. 117.

LARANJEIRA, Pires, *Negritude Africana de Língua Portuguesa. Textos de Apoio (1947 - 1963)*, edição: Pires Laranjeira, Impressão: Gráfica de Coimbra, Lda,. ISBN: 972-8115-62-8.

LUCIANO, Benjamim Jorge Neves *Cultura, Identidade, Educação e Mudança. A importância da cultura local no currículo do 1º CEB - contributos para a sua consolidação*, Covilhã, 2012.

MACIAS, Dina Rodrigues, *Formação contínua de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico em Trás-os-Montes Contributos do Programa Nacional de Ensino de Português (PNEP)*, Edição do Instituto Politécnico de Bragança, 2014.

MATONDO, *Matondo*, música não disponível na Youtube, (Meus documentos).

MESQUITA, Armindo, *O conto de fadas de tradição popular*, in *Didática e Práticas. A língua e a Educação Literária*, Edição Opera Omnia, Braga, 2013, P.172. Org. Fernando Azevedo e Maria da Graça Sardinha.

MONTEIRO, Manuel Rui Alves, poema, *Os meninos do Huambo*, musicado por Rui Mingas, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=JpeYSKfhVf4>, também musicado pelo português Paulo de Carvalho - <https://www.youtube.com/watch?v=Mij6ULLzUP0>. Acesso aos 30/10/2017.

MOURA, Helena Maria Cidade, *A Escola na Rua: Conhecer a comunidade e a mudar com ela*, in *Uma Escola em Mudança com a Comunidade*, Projecto ECO, 1986 - 1992. Experiências e Reflexões. Organização de Rui d'Espiney e Rui Canário, p. 161.

NETO, Agostinho, poema *Havemos de Voltar, quinta estrofe*, disponível em http://www.agostinhoneto.org/index.php?option=com_content&id=561:desterro Consultado aos 30/10/2017.

NGUDIA BANA, e NZARRA (Ndadidie) disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=3EvAkJgWh04>, consultado aos, 23/10/2017.

NZARRA, *Tata yatelanga mbila* disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=0oa7dlQ2S6k>. Acesso aos 08/11/17.

NZARRA e DALTON, Música *Anito Gouveia*, disponível em <https://m.youtube.com>. Consultado aos 18/10/2017.

_____, tio Miguel, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=tOpC2SAf4ps>, consultado aos, 23/10/2017.

OLIVEIRA, Américo (s/d) - *Da literatura tradicional angolana de transmissão oral, a impressa em português*, Educação e Comunicação, 1999.

PENNAC, Daniel, *Como um Romance*, edições ASA, Alfragide, 1993. ISBN 978-989-23-0977-4.

PARAFITA, Alexandre, *Património Imaterial do Douro: Narrações Oraís, contos, lendas, mitos*, Âncora Editora, 1ª. Edição, 2007, p. 16, vol.1.

PARAFITA, Alexandre, *Património Imaterial do Douro: Narrações Oraís, contos, lendas, mitos*, Âncora Editora, 2010, p. 22, vol. 2.

PARAFITA, Alexandre, *Património Imaterial do Douro: Narrações Oraís, contos, lendas, mitos*, Âncora Editora, 2010, p. 5, vol. 3.

PEREIRA, Sara (Org.) (2011) *Congresso Nacional "Literacia, Media e Cidadania" 25-26 Março 2011*, Braga, Universidade do Minho: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade ISBN 978-989-97244-1-9.

PEREIRA, António dos Santos e Sardinha, M. da Graça G. d'Almeida, *A leitura e a construção da identidade, in Actas Bibliotecas e Literacia. Imaginários e Identidades em Sociedades de Fronteiras: Castelo Branco e Castilla y León*, Universidade da Beira Interior, Edição: Serviços Gráficos da UBI, Covilhã/UBI, 2008.

PINTO, Liliana M. DA Cunha, *Bibliotecas Escolares / Centro De Recursos Educativos. Interação Com Os Currículos - Da Leitura À Escrita Criativa Na Biblioteca Escolar: Um Percurso A Palmilhar* Covilhã/UBI, 2008

PONTES, Verónica e AZEVEDO, Fernando, *O espaço de leitura como fonte de prazer, in Modelos e Práticas em Literacia*, Edições LIDEL, LDA, Lisboa, 2009, p. 70. Coordenação Azevedo e Maria da Graça Sardinha.

PRODANOV, Cleber Cristiano e Freitas, Ernani César de, *Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do trabalho Científico*, Universidade FEEVALE, 2ª edição, Novo Hamburgo - Rio Grande do Sul - Brasil, 2013.

Programa Rede de Bibliotecas Escolares, Quadro estratégico: 2014-2020, Rede de Bibliotecas Escolares - Ministério da Educação e Ciência, Lisboa, 2013 disponível em <http://www.rbe.mec.pt> rbe@rbe.mec.pt . ISBN 978-972-742-366-8.

Recomendação Para A Salvaguarda Da Cultura Tradicional E Popular, 15 De Novembro De 1989. Tradução: Departamento de Património Imaterial / Instituto dos Museus e da Conservação, 2010. RIBAS, Óscar - *Misoso, Literatura Tradicional Angolana*, 1º volume, 1ª Edição, 1961.

SANTOS, CARLA MARIA PEREIRA DOS, "A Menina do Mar" (de Sophia de Mello Breyner Andresen) *Desenvolvimento de Competências Literácitas e Literárias - 5º Ano - Covilhã/UBI*, 2010.

SANTOS, M. M. T. Alves Cruz, *Literacia e Leitura. A proficiência da leitura como factor de sucesso*, Mestrado em Letras, Covilhã, 2008.

SARAIVA, Arnaldo - *Literatura Marginalizada. Novos Ensaios*, Tipografia Nunes LDA, Porto, 1980.

SARDINHA, Maria da Graça e JOÃO, Machado, *Cultura, leitura, escola e sociedade: pontes na construção do social in Literacia Familiar e Culturas de Margem? Espaços de Concretização*. Organização: Maria, da Graça Sardinha, Paulo Osório e Azevedo, Fernando, Edição Lulu Press, Releigh, N.C., 2014.

_____, *Leituras... em lugar do literário*, in *Literacia Familiar e Culturas de Margem? Espaços de Concretização*. Organização: Maria, da Graça Sardinha, Paulo Osório e Azevedo, Fernando, Edição Lulu Press, Releigh, N.C., 2014, p. 51.

_____, *Formas de Ler: Ontem e hoje*, in *Formar Leitores das Teorias às Práticas*. Coordenação: Azevedo, Fernando, Edições Lidel Técnicas, Lda, Lisboa, 2007, Fernando Azevedo.

_____, *As estruturas linguísticas, cognitivas e culturais e a compreensão leitora*, UBI, 2005.

SOARES, Maria, Almira, *Ler os Clássicos hoje, Poesia Trovadoresca*, (s/d) p. 22. ISBN 978-972-47-5349-2.

Traça, Maria E., *O fio da memória. Do conto popular ao conto para as crianças*, Porto Editora, 2ª edição, 1998.

UNESCO, Manifesto da Ifla sobre Bibliotecas Públicas, 1994.

UNESCO, Convenção Para a Salvaguarda do Património Imaterial, Paris, 2003, artº 2, nº 1.

VAIKENO, múscia *Ndinga*, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=QI2kFzGigwM>, consultado aos, 23/10/2017.

PONTES, Verónica, e Lúcia, Barros, *Formar leitores críticos, competentes, reflexivos*, in *Formar Leitores das Teorias às Práticas*. Coordenação: Azevedo, Fernando, Edições Lidel Técnicas, Lda, Lisboa, 2007, p. 69.

- VIEIRA, Cristina, *Negritude em Língua Portuguesa, Material de Apoio as aulas de Mestrado em Estudos Lusófonos*, UBI, 2016 - 2018, pp. 8, 9. (Não publicado).

Webgrafia

- <https://kapitololo.wordpress.com/2011/11/08/augusto-ngangula-do-mito-a-realidade/>, acesso aos, 23/10/2017.

-http://club-k.net/index.php?option=com_content&view=article&id=22161:o-mpla-e-os-pioneiros-ngangula-e-zeka-makuta-nkondo&catid=17:opiniaoflang=pt&Itemid=1067. Acesso aos, 23/10/2017.

<http://www.slinestorsantos.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/11/2590/17/arquivos/File/Biblioteca/bibliotecaorigem.htm> Consultado aos 02/11/17.

<https://wol.jw.org/pt/wol/d/r5/lp-t/102003206> acesso aos 13/11/17.

https://fr.wikipedia.org/wiki/H%C3%A9li_Chatelain acesso aos 25/11/17.

<http://ombembwa.blogspot.pt/2011/09/oratura-em-angola-trecho-do-livro.html>, acesso aos 02/11/2016.

<https://www.psicoactiva.com/blog/la-teoria-del-aprendizaje-ausubel-aprendizaje-significativo/> acesso aos 13/12/17.

<http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/arquivo/pnltv/apresentacao.php?idDoc=5> acesso aos 15/12/17.

Anexos

Inquérito por questionário

(Aplicável na escola aos alunos da 12ª. Classe)

Nome do Mestrando: Wakala Isaac Manuel Muzombo-M8070

Mestrado em Estudos Lusófonos

A formação do leitor não passa apenas pela leitura de livros. Assim, sendo uma forma de construção de identidade, esta nunca pode ser considerada definitiva, nem passa apenas pela leitura efetuada na escola.

Nesta conformidade, pedimos a tua participação, respondendo às questões que aqui colocamos:

I - Na escola

1. Gostas de ler?

Sim Não

2. Para além das leituras obrigatórias, na escola, tiveste acesso a outros documentos?

Sim Não

Se sim, diz quais? _____

a) Revistas Jornais Livros Outros

3. Que documentos baseados na oralidade te foram dados a conhecer na escola?

a) Contos

b) Adivinhas

c) Provérbios

d) Fábulas

e) Canções

f) Outros

Se respondeste outros, diz quais _____

4. Efetuaste algumas visitas de estudo? Sim Não

Se sim, onde?

b) Biblioteca Museu Parque infantil Jardim zoológico

Instalações desportivas

c) Outros

d) Se respondeste outros, diz quais? _____

5. Colaboraste em projetos de interação escola-meio? Sim Não

Se respondeste sim, diz quais? _____

a) Limpeza de rua

b) Limpeza de praia c) Voluntariado

d) Outros