



UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR

Artes e Letras

**Ler e reescrever Mário-Henrique Leiria:
Da Construção Linguística do Discurso
à Interpretação de Significados**

Maria Cristina Vicente Pires Granada

**Tese para a obtenção do Grau de Doutor em
Letras
3º Ciclo de estudos**

Orientador: Professor Doutor Paulo Osório

Covilhã, Março de 2015



UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR

Artes e Letras

**Ler e reescrever Mário-Henrique Leiria:
Da Construção Linguística do Discurso
à Interpretação de Significados**

Maria Cristina Vicente Pires Granada

**Tese para a obtenção do Grau de Doutor em
Letras
3º Ciclo de estudos**

Orientador: Professor Doutor Paulo Osório

Covilhã, Março de 2015

Agradecimentos

Finalizado o nosso estudo, compreendemos o quanto foi preciosa, toda a colaboração obtida, de quem conosco, explícita ou implicitamente, partilhou um tempo de vida:

Ao meu pai, porque continua a ser o meu anjo da guarda; à minha mãe porque me dá cada dia um exemplo de vida e de coragem e o impulso necessário para a perseverança, que só uma mãe sabe transmitir; ao meu marido porque compreende e aceita as horas dedicadas a tudo aquilo a que me consagro, porque assim me sinto mais realizada, sabendo que são horas frequentemente retiradas à família; ao meu filho pelo apoio técnico na digitalização de documentos e por aceitar partilhar a mãe com tantas outras tarefas, nunca me regateando o seu carinho.

A todos os meus colegas de lides profissionais, pelo forte incentivo que sempre me manifestaram e pela confiança depositada na finalização desta tese.

Ao Diretor do Instituto da Segurança Social, à data do início deste estudo, Doutor José Joaquim G. Antunes; à Diretora e Vice Diretor do Centro Educativo de S. Fiel - Casa da Tapada da Renda, Louriçal do Campo - na pessoa da Doutora Gabriela; aos Professores Ponciano e Teresa, e restantes colegas; aos Educadores e Pessoal Auxiliar da Casa da Tapada da Renda, a minha gratidão pelo acolhimento, sempre cordial, e permanente disponibilidade para me acompanharem.

Aos alunos do grupo de estudo, que partilharam comigo os seus tempos de aula, de convívio e de trabalho aplicado, numa colaboração generosa, independentemente das agruras das vidas, deixo a minha gratidão e um voto para que as suas vidas se tornem felizes, dentro do espaço da cidadania que por direito é seu.

Deixei para o final um agradecimento que, por justiça, devo realçar. Destina-se à pessoa sem a qual esta tese não teria chegado hoje aqui.

Agradeço, reconhecidamente, ao meu Orientador, Professor Doutor Osório, pelo espírito de perseverança que soube despertar em mim, compreendendo os meus ritmos de trabalho, aceitando prestar-me a sua colaboração intelectual, rigorosa e atenta, dedicando-me todo o tempo necessário à construção desta tese, agradeço, realçando as qualidades intelectuais e humanas que só os seres maiores sabem generosamente partilhar.

Resumo

Perante a especificidade do objeto de estudo proposto e do grupo de estudo selecionado, consideramos como principais objetivos desta dissertação: a promoção de hábito de aprendizagem, associados à leitura e à escrita, como forma de mediar uma melhor reinserção social de jovens com as características daqueles com quem trabalhamos; procurámos, através da descoberta da literatura, nomeadamente do Movimento Surrealista, desencadear uma maior apetência pela leitura e pela escrita, possibilitando ao grupo de estudo passar da atitude passiva da receção de informação e conhecimento, a uma postura ativa, visando a produção de texto. Através da escrita automática e o livre curso da imaginação criativa, defendido pelos surrealistas, abordámos o Surrealismo português, privilegiando os *Contos do Gin-Tonic*, de Mário-Henrique Leiria. Foi nosso intuito estimular o prazer de ler, pela descoberta de outras leituras e outros ambientes de leitura, concretamente numa biblioteca municipal. A poesia e o conto, presentes nos *Contos do Gin-Tonic*, permitiram-nos motivar para o prazer da leitura e procurar desencadear o gosto pela escrita. Noções de conhecimento e saber de como se processa a aquisição do conhecimento, para continuar a aprender, numa perspetiva metacognitiva, estiveram sempre presentes na interação estabelecida com os alunos. A compreensão da informação, tanto no sentido da exploração do texto e no acesso ao saber, como no sentido da reutilização de saberes e construção dos novos conhecimentos, permitiu-nos, simultaneamente, auxiliar os alunos no desenvolvimento de competências de leitura, de escrita e de comunicação. Também pudemos compreender melhor, enquanto docente, a diferenciação inerente aos saberes prévios de cada sujeito, necessariamente ativados para melhorar as novas aquisições cognitivas ou a sua interação social. Mantendo a esperança num mundo melhor através de uma melhor Educação, colocamos a ênfase na literacia como instrumento para uma plena reinserção social. No mundo atual, a literacia faz a diferença entre a inserção e a exclusão social.

Palavras-chave

Aprendizagem, Leitura, escrita, metacognição, saberes prévios.

Abstract

Given the specificity of the object of the proposed study and the specificity of the study group selected, we consider as main objectives of this dissertation: the promotion of habit learning, associated with reading and writing, as a way of mediating a better social reintegration of the young pupils, with the characteristics of those we have worked with; we attempted, through the discovery of literature, including the Surrealist Movement, to activate a greater impulse for reading and writing and to guide the study group to move from passive reception of information and knowledge, to an active attitude, aimed at producing texts. Through automatic writing, and the free flow of creative imagination, as we observed in Surrealists approach, our choice fixed, from the Portuguese Surrealism, the *Tales of Gin-Tonic*, Mário-Henrique Leiria. Our aim was to stimulate the pleasure of reading, of the young pupils, by the discovery of other readings, and other reading environments, particularly at the municipal library. The poetry and the short stories, of this *Tales of the Gin-Tonic*, enabled us to motivate the pleasure of reading and activate a taste for writing. Notions of knowledge and know how to handle the acquisition of knowledge, to continue learning in a metacognitive perspective, were always present in established interaction with students. The understanding of information, both in the sense of holding text and access to knowledge, as towards the reuse of knowledge and construction of new knowledge has allowed us to simultaneously assist students in developing skills in reading, writing and communication. It also indicate us to try how to increase a better understanding of teaching methods, using the inherent previous knowledge of each subject, having each one a different way to activated and to improve the new cognitive acquisition, or the social interaction. Keeping the hope for a better world through better education, we put the emphasis on literacy as a tool for a full social reintegration. In today's world, literacy is the difference between inclusion and social exclusion.

Keywords

Learning, reading, writing, metacognition, previous knowledge.

Índice

Agradecimentos	4
Resumo	5
Abstract	6
Índice	7
Lista de Siglas	10
Lista de anexos	11
0. Introdução	12
0.1. Relevância da Biblioteca Municipal de Castelo Branco para a elaboração do presente estudo	14
0.2. Objetivos do Estudo e opções metodológicas	16
0.2.1. Objetivo a)	
Promover a reinserção social dos jovens - à descoberta de um universo surrealista	17
0.2.2. Objetivo b)	
Proceder à leitura e compreensão de texto, conducentes o desenvolvimento da competência de escrita	17
0.2.3. Objetivo c)	
Estimular o prazer de ler, pela poesia e pelo conto	17
0.2.4. Objetivo d)	
Formar sujeitos capazes de comunicar, oralmente e por escrito	17
0.2.5. Objetivo e)	
Educar e transmitir esperança	18
0.3. Narrativa de uma aprendizagem - da palavra ao texto	
0.3.1 Ambiente e Modelos de Aprendizagem	18
0.3.2. Na Biblioteca Municipal	20
0.3.3. Entre o Sonho e a Realidade	21
Capítulo 1	23
1. Promoção Social da Escrita e da Leitura	
1.1. A importância da escrita e da leitura no âmbito da formação de leitores	27
1.2. Literacia e desenvolvimento de competências	27
1.3. Na dicotomia docência/ discência - desenvolver <i>competências</i>	31
1.4. Competência leitora e Competência comunicativa	37
1.5. Da Competência Leitora para a Socialização	39
1.6. Escrita e Comunicação	44
1.6.1. Poesia e Conto: à Conquista do Prazer de Ler	47
1.6.2. A Formação de Sujeitos Capazes de Comunicar	48

1.6.3. Educação e Esperança	49
Capítulo 2	52
2. À descoberta do Surrealismo	
2.1. Um Caminho de Aprendizagens	57
2.2. Os Manifestos do Surrealismo	58
2.3. As Ruturas das Vanguardas	59
2.3.1. Mário-Henrique Leiria, Surrealista	62
2.4. Dos <i>Contos do Gin-Tonic</i>	65
2.4.1. Os <i>Contos do Gin-Tonic</i> na Literatura do Século XX	69
2.4.2. Mário-Henrique Leiria, Autor dos <i>Contos do Gin-Tonic</i> - na	70
Expressão de um Surrealismo Português	71
2.5. <i>Contos do Gin-Tonic</i> : o Lugar do Conto	
Capítulo 3	78
3. Metodologia	
3.1. A Construção de um Projeto de Estudo - o Contexto	85
3.1.1. Grupo de Estudo - Sujeitos: os Alunos da Casa da Tapada da	86
Renda	88
3.2. Conteúdos para o Estudo - Seleção	
3.2.1. A escolha da obra <i>Contos do Gin-Tonic</i> de Mário-Henrique Leiria	89
3.3 Objetivos	91
a) Promover a Reinserção Social dos Jovens - à Descoberta de um	94
Universo Surrealista	95
b) Proceder à Leitura e Compreensão de Texto, Conducentes ao	
Desenvolvimento da Competência de Escrita	96
c) Estimular o Prazer de Ler, pela Poesia e pelo Conto	98
d) Formar Sujeitos Capazes de Comunicar, Oralmente e por Escrito	99
e) Educar e Transmitir Esperança	100
3.4. Tipo de Investigação - Fundamentação Teórica	103
3.4.1. Investigação Qualitativa	103
3.4.2. No Caso Concreto do Estudo que Desenvolvemos	105
3.5. No Contexto da Investigação-ação	109
3.5.1. O que Entendemos por Investigação-ação	109
3.5.2. O Estudo	111
3.5.3. Aprender e Aprender a Aprender	114
3.6. As Atividades	119
3.6.1. Primeira Atividade - Escrita Automática	120
3.6.2. Distribuição de Poemas - Produção de texto	126
3.6.3. Continuação da Narrativa - <i>O Menino e o Caixote</i>	137
3.6.3.1. Texto	139

3.6.4. Produção de um Conto	152
Considerações Finais	160
Bibliografia	169
Outros Documentos	179
Webgrafia	181
Anexos	184

Lista de Siglas

BMCB	Biblioteca Municipal de Castelo Branco
CEL	Conhecimento Explícito da Língua
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico
PETI	Programa para a Erradicação do Trabalho Infantil
PISA	Programme for International Student Assessment
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

Lista de Anexos

Anexo 1

Primeira atividade - *Escrita Automática* (3.6.1)

Anexo 2

Segunda Atividade - *Distribuição de Poemas - Produção textual* (3.6.2.)

Anexo 3

Terceira Atividade - *Continuação do Conto o Menino e o Caixote* (3.6.3)

Anexo 4

Quarta Atividade - *Produção de um Conto* (3.6.4)

Anexo 5

- . De Pedido de Autorização ao Diretor do ISS-CB
- . Parecer favorável da Diretora para Realização do Estudo e Legislação Vigente no Tocante ao Funcionamento da Instituição
- . Parecer do Diretor do ISS-CB Autorizando a Realização da Investigação
- . Direção-geral de Reinserção Social - Ministério da Justiça - Tutela do Centro Educativo de S. Fiel, Casa da Tapada da Renda (2007)
- . Morada da Direção-Geral de Reinserção Social - Ministério da Justiça - Tutela do Centro Educativo de S. Fiel, Casa da Tapada da Renda em CB
- . Portaria n.º 1460-a/2009 de 31 de Dez .- Estabelece as Tutelas do Centro Educativo S. Fiel, Casa da Tapada da Renda (1)
- . Portaria n.º 1460-a/2009 de 31 de Dez - Estabelece as Tutelas do Centro Educativo S. Fiel, Casa da Tapada da Renda (2)
- . Decreto-Lei n.º 16/2011 de 25 de Jan. - Estabelece as Tutelas do Centro Educativo S. Fiel, Casa da Tapada da Renda (1)
- . Decreto-Lei n.º 16/2011 de 25 de Jan. - Estabelece as Tutelas do Centro Educativo S. Fiel, Casa da Tapada da Renda (2)
- . Centro Educativo de S.Fiel, Casa da Tapada da Renda - Parcerias Sociais, Conferência sobre Abandono Escolar Promovida pelo PETI - Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (recorte, Jornal Reconquista)

0. Introdução

0. Introdução

Considerando que a leitura e a escrita são, no mundo da comunicação em que vivemos, utensílios indispensáveis a uma socialização mais equilibrada e harmoniosa; tendo, no período em que decidimos iniciar o presente estudo, tomado contacto com um estabelecimento escolar assaz especial (como adiante explicitaremos), procurámos intervir, dentro das cogitações que a profissão docente nos levou a operar ao longo dos anos de experiência e raciocínio profissional (partindo do pressuposto que a vontade de aprender pode ser auxiliada por mecanismos que fomentem a motivação e estimulem a curiosidade face ao estudo e às aprendizagens) e decidimos fazer interagir dois universos que nos eram - à data - familiares, a Biblioteca Municipal de Castelo Branco (BMCB) e a Casa da Tapada da Renda (Centro Educativo situado no Louriçal do Campo - concelho de Castelo Branco).

Da responsabilidade que nos incumbia no tocante à área pedagógica e à coordenação dos vários serviços da BMCB, nasceu um projeto de caráter pedagógico e didático - extraescolar - facilitado pelo contacto estabelecido na BMCB, com um grupo/turma da Casa da Tapada da Renda que, com alguma regularidade se deslocava à nossa biblioteca, por iniciativa do seu professor de português.

O diálogo entre colegas de profissão aproximou-nos do grupo de jovens. Logo compreendemos que a instituição Casa da Tapada da Renda tinha características específicas e que os jovens que ali estudavam em regime de internato estavam sob a tutela da instituição. Circunstâncias especiais conduzem-nos por vezes a sonhar como formas de participar na promoção de bem-estar para os outros. Neste caso, concretamente, a iniciativa do professor de português, que pela sua sensibilidade deduzia a necessidade de possibilitar aos seus alunos ambientes de aprendizagem em situação, no mundo real, abriu portas à imaginação, nossa, dele, dos alunos. Conversámos, partilhámos experiências, estabelecemos contacto através das iniciativas lúdicas que a BMCB proporcionava aos utilizadores. Projetar um vídeo e comentar; assistir à leitura de um conto por parte da animadora pedagógica; realizar um jornal de parede em redor de um tema escolhido em conjunto; celebrar efemérides de caráter sociocultural; organizar em conjunto uma exposição de trabalhos dos alunos no espaço da BMCB; foram múltiplas as iniciativas partilhadas, das quais decorreu uma maior aproximação, gerando-se entre nós e os jovens um clima de reconhecimento mútuo e de aceitação.

Não é nosso propósito, no presente estudo, explorar todas as atividades realizadas; seleccionámos aquelas que pelo seu caráter cultural e educacional consideramos terem interesse relevante, porque nos permitem ajuizar da evolução (maior ou menor) observada quer nas aquisições cognitivas, quer no relacionamento socio afetivo que se tornou comum a todos os elementos deste grupo interativo (além do nosso envolvimento profissional, impossível seria não nos implicarmos enquanto pessoas). Envolveram-se os

alunos, os seus professores e educadores, a diretora do estabelecimento, bem como a tutela - do Instituto da Segurança Social Distrital, responsável hierarquicamente superior. Em anexo incluímos a documentação que evidencia os passos dados para que o projeto pudesse passar a estudo.

Da interação enriquecedora, tanto para nós, no contexto da BMCB, como para o grupo de rapazes, que ali descobria um local acolhedor, onde os recursos disponíveis completavam aqueles que a sua instituição escolar não disponibilizava, uma vez que a BMCB está equipada com recursos diversos (com setor informático, internet, audiovisual, áudio, para além dos livros), acertámos, professores e alunos, realizar atividades conjuntas, que proporcionassem novas formas de saber tendo em conta uma harmoniosa interação social, desejada por todos.

O que pretendíamos? Além de compreender o ponto da situação dos conhecimentos que eram próprios do grupo e de cada sujeito/ aluno, individualmente, desejávamos mediar o seu acesso a novos conhecimentos; proporcionar-lhes condições e meios para que adquirissem outros saberes; melhorassem a sua relação com o mundo e consigo; desenvolvessem, a partir de novas relações interpessoais e interinstitucionais, a sua autoestima e autoconfiança; respeitassem os outros, respeitassem os bens dos outros e o bem-estar comum; melhorassem os seus níveis de proficiência na Leitura e na escrita; desejassem ser cidadãos com pleno usufruto dos seus direitos e deveres de cidadania, quando, depois do internato, imposto judicialmente, na Casa da Tapada da Renda, tivessem de enfrentar o mundo real, em regime de autonomia.

0.1. Relevância da Biblioteca Municipal de Castelo Branco para a elaboração do presente estudo

A coordenação das atividades da Biblioteca Municipal de Castelo Branco (BMCB) função que nos cabia, no momento em que projetámos este estudo, levou-nos a envidar esforços, para desenvolver atividades e estratégias que possibilitassem aos jovens do grupo de estudo selecionado (composto pelos jovens que adiante descreveremos) a concretização de exercícios e tarefas, que simultaneamente favorecessem a sua aprendizagem ou a melhoria das suas competências, relativas à leitura e à escrita, procurando ser ao mesmo tempo agradáveis e motivadores nos seus processos de aprendizagem; já que, os jovens com quem trabalhamos, nas várias descrições que nos faziam do ambiente educacional em que se encontravam, definiam a escola como lugar de tédio. Das suas opiniões apenas podemos deixar um testemunho, com base na interação e no diálogo partilhado, informalmente, com os jovens.

Entendemos ser missão das bibliotecas: estimular o desenvolvimento pessoal, individual e coletivamente, recorrendo ao livro e a todas as outras ferramentas de acesso

à cultura e ao saber. A BMCB colocava ao nosso dispor todos os meios para que se cumprisse este propósito. Procurámos, então, delinear estratégias de ação que nos permitissem alcançar os objetivos perseguidos e, uma vez que o grupo de estudo recorria à BMCB com alguma regularidade nos seus momentos de lazer, para aceder a livros, jornais e revistas, e todo o equipamento multimédia (computadores e internet), áudio (CD), audiovisual (DVD) disponível, o nosso estudo tomou como ponto de partida a circunstância concreta com que nos deparávamos.

Para os jovens do grupo de estudo, usufruir da BMCB era um benefício. Este lugar do livro e da leitura, do texto e da palavra era, simultaneamente, um lugar de lazer e uma outra forma (não escolar) de aceder ao saber. Na BMCB, o acesso à leitura, por parte destes jovens, dava-se num ambiente em que o livro era considerado objeto de lazer e satisfação, e não um constrangimento (escolar).

Nesta aceção, estabelecendo parcerias institucionais com várias entidades, levámos a cabo iniciativas que pretendiam, por um lado, dar a conhecer a biblioteca como um lugar de cultura e lazer e, por outro, promover o prazer de ler e de escrever, tomando a leitura e a escrita como instrumentos de aprendizagem e de desenvolvimento sociocultural do indivíduo. A BMCB era aceite pelos diversos parceiros (alunos e professores) como um espaço complementar de acesso ao saber, não querendo nem devendo substituir a escola/ o enquadramento escolar, enquanto espaço do ensino e de aprendizagens curriculares e socio-comportamentais.

A BMCB, instalada num novo edifício, com novas valências, desde 2007, acolheu inúmeros grupos, de origens socioculturais muito diversificadas, de faixas etárias diferentes e com percursos formativos e educacionais distintos. Desde a partilha com Jardins de Infância, ao acolhimento e desenvolvimento de atividades com utentes de Centros de Dia e Lares de Terceira Idade, todos receberam a necessária atenção especializada por parte dos serviços que, então, dirigíamos, fazendo dessa atenção e dessa partilha de tarefas uma das nossas principais motivações no tocante ao incentivo para a leitura, para a escrita e para o desenvolvimento de uma permanente vontade de aprender mais. Todos os grupos a que nos referimos coabitaram no espaço da BMCB, por vezes em simultâneo, sendo uns e outros parceiros de aprendizagens comuns e algumas, inclusivamente, partilhadas.

No que concerne à abordagem dos mecanismos de aprendizagem (da leitura e da escrita) centrando no conhecimento que progressivamente se constrói da língua, referimos-nos a Teixeira, Osório e Soares (2010) quando abordam as *fases do ensino e da aprendizagem* que envolvem descoberta da língua e simultaneamente conhecimento explícito do seu funcionamento. Consideramos importante explorar mecanismos de aprendizagem que incluam meta-aprendizagem, ou metacognição, conceitos explicados mais adiante, porque julgamos residir no desenvolvimento da capacidade metacognitiva do indivíduo o incremento da sua aptidão para continuar a aprender mesmo quando as

suas aprendizagens já não forem guiadas. Assim, realçamos o propósito dos autores que referem que:

“Abstraindo-nos das várias fases do ensino e da aprendizagem, designadas por diversos autores, a atividade de descoberta (sempre orientada) decerto potencia uma consciencialização linguística adequada, uma vez que o aluno tem a possibilidade de experienciar ocorrências e registos linguísticos que servem as suas necessidades comunicativas. Não obstante esta situação, as atividades promotoras do desenvolvimento da consciência linguística podem não exigir o recurso à metalinguagem, conforme, inclusivamente, já indicam os Novos Programas de Português para o Ensino Básico. Duarte (2008) sugere que as oportunidades proporcionadas às crianças devem incentivá-las a questionar a língua e a forma como esta é usada, assim como devem, ainda, funcionar como “ponto de partida” para refletir e, conseqüentemente, contribuir para a construção do pensamento científico. Assim sendo, deve começar-se por: (i) questionar a criança sobre um conjunto de dados que lhe foi fornecido ou apresentar um problema a partir de um enunciado oral ou escrito; (ii) levar a criança a observar a situação-problema; (iii) conduzir a criança a formular hipóteses a partir do conhecimento intuitivo da língua que já possui; (iv); testar as hipóteses e seleccionar a mais adequada; (v) validar a hipótese, pela observação de dados novos passíveis de generalização; (vi) proporcionar à criança atividades que lhe permitam exercitar o conhecimento atingido; (vii) no momento adequado, deve avaliar-se a aprendizagem relativa à pergunta formulada inicialmente”¹.

0.2 Objetivos do Estudo e Opções Metodológicas

Sendo a leitura e a escrita um eixo para o qual tudo converge na formação dos sujeitos e do qual decorrem as competências que hoje lhes são exigidas, estas devem ser polo e matriz do trabalho desenvolvido quer nas escolas, quer nas bibliotecas. Estamos em crer que as mudanças operadas, quer nas escolas, quer nas bibliotecas, fizeram destes espaços, locais inovadores, mas onde nem sempre se colhem os frutos desejados.

A nossa experiência profissional, embora plena de um otimismo, sempre crescente, revelou-nos que os sujeitos necessitam ser sempre motivados e que ainda muito resta para fazer. A leitura e a escrita, como as conhecemos hoje, ganharam outras dimensões. Do papel apenas informativo e formativo, ganharam espaços socializadores, lúdicos, estéticos, culturais e mesmo civilizacionais.

A nossa passagem pela Instituição Casa da Tapada da Renda - já mencionada - espaço de acolhimento de jovens de sexo masculino, colocados ali por ordem judicial, trouxe-nos a

¹ TEIXEIRA, M., OSÓRIO, P., SOARES, I. (2010) *O Conhecimento Explícito da Língua: o seu Estatuto em Manuais Escolares Portugueses do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Cuiabá: Polifonia, MT, v.17, n.21, p.31-52, jul./dez., pp. 35 - 38
<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/viewFile/4/4>

possibilidade de contactar com um público particular. Ali desenvolvemos um trabalho alargado no tempo, que nos permitiu a recolha de onde extraímos o corpus para a nossa tese. Neste âmbito, propomo-nos atingir alguns objetivos gerais que passamos a explicitar:

0.2.1. Objetivo a)

Promover a reinserção social dos jovens - à descoberta de um universo surrealista.

Atendendo à especificidade do grupo de estudo, objetivamente, estes jovens são afastados das suas famílias por ordem de um tribunal que, ou não reconhece à família a capacidade de cuidar do jovem, porque os sujeita a riscos que afetam a sua integridade física, e o seu bem-estar psicológico; ou se vê obrigado a colocar em regime de internato um menor que representa um perigo para si e para os seus semelhantes.

0.2.2. Objetivo b)

Proceder à leitura e compreensão de texto, conducentes o desenvolvimento da competência de escrita

Antes de iniciarmos uma atividade dedicada à produção escrita, consideramos importante, através da interação direta, com exercício de ativação de conhecimentos, compreender o ponto específico em que o grupo, como um todo, e cada sujeito por si, revela.

0.2.3. Objetivo c)

Estimular o prazer de ler, pela poesia e pelo conto

Se, de acordo com De Closets (2002: 8)², *aprender é uma tarefa de jovens*, que pretensamente se inicia em idade precoce, antes do indivíduo se confrontar com a vida adulta e/ou ambientes laborais, nem sempre, porém, se lhe associa a suposta felicidade, como refere o autor.

0.2.4. Objetivo d)

Formar sujeitos capazes de comunicar, oralmente e por escrito.

² DE CLOSETS, F. (2002) *A Felicidade de Aprender - e como ela é destruída*. Lisboa: Terramar p. 8

A seguinte passagem de Carvalho (1999:41) informa acerca das diferenças substanciais entre estes dois modos de comunicação humana; expressão oral e expressão escrita, complementares para que a comunicação se estabeleça, ativam áreas distintas no que concerne às competências e funções cognitivas dos sujeitos:

“Caracterizar a linguagem escrita implica considerar as relações, de ordem variada, que mantém com a linguagem oral. Constituindo modos linguísticos diferentes de exprimir significados, as diferenças entre elas não são meramente do âmbito físico, em que o som se opõe à imagem, ou formal, com a oposição entre o sistema fonológico e os sistemas grafológicos”³.

0.2.5. Objetivo e)

Educar e transmitir esperança.

Nóvoa (2005) parece-nos neste ponto ter num seu texto, extraído de *Evidentemente: histórias da educação* definir por inteiro o objetivo que nos propomos alcançar quando nos referimos a *Educar e transmitir esperança*. Pela relevância de que o texto, na íntegra, se reveste a nosso ver transcrevê-lo-emos para ilustrar, inequivocamente, o que depreendemos tem sido um percurso educativo, hesitante mas convicto, que tem sido observado por inúmeros pedagogos, ao longo dos tempos. Nem sempre bem sucedidos na prática, os preceitos que aqui encontramos deixam-nos acreditar que se pode educar e transmitir esperança, pela educação e para a educação.

0.3. Narrativa de uma Aprendizagem - da Palavra ao Texto

Aprender é um ato voluntário e individual. Contudo, a aprendizagem em meio escolar ou circum-escolar pode ser coadjuvada por mediadores, que junto do sujeito que aprende, o auxiliam no seu percurso, compreendendo e analisando anteriormente, o modo como cada sujeito aprende, aquilo que cada um possui, ao nível dos saberes pré-existentes, necessários à aquisição/ construção de novos saberes.

Iniciando, como atrás explicitamos, um estudo que comporta uma componente teórica e uma componente prática, que envolve um grupo de jovens, alunos de uma instituição de ensino público, com as características já identificadas, procurámos, para contextualizar a nossa ação, modelos de aprendizagem que nos permitissem acompanhar

³ CARVALHO, J. A. B. (1999). *O Ensino da Escrita - da Teoria às Práticas Pedagógicas*, Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia, Braga: Universidade do Minho, p. 41

a sua aprendizagem, percebendo o modo como eles aprendem, ou o patamar de desenvolvimento e maturação, do potencial cognitivo e metacognitivo, dos alunos.

Considerando que a aquisição/ consolidação de saberes pode ser fortemente condicionada pelo conhecimento que cada sujeito tem no tocante à língua materna, partiremos do pressuposto de que o seu conhecimento é

“fundamental e transversal no desenvolvimento cognitivo dos falantes, não existe, todavia, uma opinião generalizada relativa ao espaço que deve atribuir-se ao conhecimento gramatical ou ao Conhecimento Explícito da Língua (doravante CEL) no processo de ensino e de aprendizagem da língua materna, embora as orientações curriculares oficiais para o ensino do português prevejam, desde o 1º Ciclo do Ensino Básico, conteúdos/objectivos relativos ao CEL. No momento atual, facilmente se confirma que ensino da gramática, agora, CEL foi perdendo lugar nas aulas de língua materna, a favor de outras competências linguísticas, como a leitura ou a escrita, ou, em menor grau, a compreensão e a expressão orais. Na verdade, os resultados obtidos em provas de aferição no 1º e no 2.º Ciclos, em exames do 9º ano, nos resultados do PISA e em outros estudos efetuados neste domínio, assim o evidenciam”⁴.

Aprender a ler e a escrever não tem, na realidade escolar atual, correspondência direta com a noção de satisfação do sujeito que aprende. As práticas associadas à aprendizagem da leitura e da escrita, observadas em várias salas de aula, não colocavam ênfase no prazer de ler, ou de escrever. As estratégias e atividades escolares, os exercícios de leitura e de escrita propostos aos alunos, não incluem referências ao prazer de ler ou de escrever.

Procuraremos com as atividades propostas promover quer o desenvolvimento de novos saberes, ancorados nos saberes prévios dos sujeitos, bem como desencadear neles a vontade de aprender mais, despertando, no que concerne à leitura e à escrita, o retorno de uma real satisfação por desempenhar atividades que envolvem os atos de ler e escrever.

Retomando os autores supracitados, consideramos fundamental destacar, como nos apontam que:

“o CEL [Conhecimento Explícito da Língua] está em inter-relação com as capacidades de compreensão e de produção da língua oral e escrita, um dos aspetos desse conhecimento que contribui para o crescimento linguístico do indivíduo é a possibilidade que ele lhe proporciona em tomar consciência das operações que realiza nos atos discursivos, quer orais quer escritos. Por outro lado, um

⁴ TEIXEIRA, M., OSÓRIO, P., SOARES, I. (2010) *O Conhecimento Explícito da Língua: o seu Estatuto em Manuais Escolares Portugueses do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Cuiabá: Polifonia, MT, v.17, n.21, p.31-52, jul./dez., pp. 35
<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/viewFile/4/4>

ensino da língua que desenvolva uma capacidade de elaboração mental tem uma notável influência no desenvolvimento cognitivo e comportamental do sujeito. Aliás, o ensino da língua deve proporcionar esse desenvolvimento cognitivo aos discentes: a gramática de uma língua integra regras e operações cuja apropriação requer um esforço de memória e atenção sobre os dados linguísticos. A identificação de certos elementos ocorrentes nesses dados que possuem características comuns leva ao desenvolvimento das capacidades de sistematização e generalização. A formulação de regras treina o raciocínio teórico e a capacidade de abstração. Um dos papéis da Escola é o de ensinar a língua, já que as crianças adquirem e usam a língua de forma natural, sem que precisem de ser ensinadas, melhor dizendo, caberá à Escola e à aula de língua ajudar a transformar o conhecimento gramatical implícito do aluno em conhecimento explícito, nomeadamente através do treino de capacidades de reflexão metalinguística”⁵.

0.3.1. Ambiente e Modelos de Aprendizagem

Refletindo sobre o grupo de estudo e partindo do princípio que todo o ser é sujeito aprendiz ao longo do seu desenvolvimento físico e intelectual, quisemos primeiro observar, depois compreender como um grupo de jovens rapazes alunos do terceiro ciclo de escolaridade do Ensino Básico, com idades compreendidas entre os 12 e 16 anos, procedia na abordagem a um tipo de escrita literária menos usual no modelo de ensino que lhes era oferecido. Adalberto Dias de Carvalho remete-nos para “a importância de se considerar a questão dos métodos no espaço da reflexão epistemológica e pedagógica.” (...) e para uma

“abordagem dos métodos acaba por remeter, de uma forma ou de outra, para a perspectiva das didáticas (ou das metodologias) e, através delas, para uma teia interdisciplinar em que os olhares da psicologia, da pedagogia, da sociologia, das ciências da educação e das ciências especializadas, no todo ou em parte, se conjugam em análises e/ou prescrições carregadas de originalidade”⁶.

0.3.2. Na Biblioteca Municipal

⁵ TEIXEIRA, M., OSÓRIO, P., SOARES, I. (2010) *O Conhecimento Explícito da Língua: o seu Estatuto em Manuais Escolares Portugueses do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Cuiabá: Polifonia, MT, v.17, n.21, p.31-52, jul./dez., p. 36

<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/viewFile/4/4>

⁶ CARVALHO, A. D. (org.) (1995) *Novas Metodologias em Educação*. Porto: Porto Editora.

Ao serem recebidos na Biblioteca Municipal e ao terem acesso a um espaço de lazer e aprendizagem, os jovens da Casa da Tapada da Renda, confrontaram-se com um ambiente de aprendizagem diferente. Aprender em espaço escolar e fazer coabitar este modelo de aprendizagem com os diversos meios colocados à disposição de todos na Biblioteca Municipal permitiam novas opções no acesso ao conhecimento. As atividades propostas proporcionavam dois momentos distintos, quer uma etapa quer outra proporcionavam acesso a diversas formas de conhecimento. Na atividade de trabalho em grupo era exigida alguma concentração na iniciativa; posteriormente sucedia-se-lhe um momento de descontração e lazer em que - ainda na biblioteca - os jovens acediam livremente aos livros, música/ CD, filmes/ DVD, jornais e revistas, equipamento multimédia/ internet, tudo o que a Biblioteca Municipal oferece diariamente a todos os utilizadores, em regime livre.

Este ambiente de liberdade no acesso aos meios que lhes proporcionariam outros conhecimentos e outros saberes, tinha, na nossa linha de raciocínio, por objetivo proporcionar aos jovens alcançarem o prazer de aprender - em si - seguindo o propósito de François De Closets quando menciona que:

“Apesar das dificuldades por que passei, o prazer da descoberta tornou-se depressa mais forte do que a austeridade da aprendizagem. Apesar da terrível reputação que as envolve, consegui transformar essas matérias ignoradas no meu terreno favorito de aventura”⁷.

Não temos garantida uma colagem entre a atitude dos jovens do grupo de estudo e os pressupostos do autor, quanto ao prazer que nisso achou na sua juventude, porém o desafio que aqui se revela no tocante ao gosto pela descoberta, o apelo sentido quando alguma atividade nos eleva o *ego*, quando o nosso contributo pessoal é valorizado, aí sim poderá ter havido afinidade entre aquilo que De Closets descreve e o modo como os jovens foram sistematicamente aderindo às propostas que se lhes íamos apresentando.

Não é nosso propósito, neste estudo, aprofundar as razões sociológicas que propiciam a manutenção de modelos sociais, não só por não ser esse o objeto do nosso trabalho, mas sobretudo porque uma reflexão com estas características teria de ser conduzida com apuradíssimo sentido da investigação, estudo e reflexão a elaborar nesse campo. Contudo acompanhamos o pensamento de Patrício (1995) quando refere que

“A pessoa é uma realidade complexa: estrutura hierárquica de componentes ou estratos. São as seguintes essas componentes estruturais: a biofísica, a psíquica, a social e a cultural. Estas componentes relacionam-se entre si arquitectonicamente, em planos ascendentes de complexidade e riqueza ontológica, desde a base biofísica

⁷ DE CLOSETS, F. (2002) *A Felicidade de Aprender - e como ela é destruída*. Lisboa: Terramar, p.12

ao topo cultural. A componente cultural é a expressão superior do indivíduo humano que é pessoa”⁸

Assim, não podemos alhear-nos do facto de não obstante o esforço de todos os educadores em todas as partes do mundo, apesar do acesso ao ensino e à aprendizagem constituírem, do nosso ponto de vista, um inegável meio de promoção social, cultural, visando até a melhoria das condições económicas de vida das populações, ainda assim, a estratificação das classes dirigentes e das classes obedientes (se nos for permitida a simplicidade do uso destes vocábulos) mantêm-se de século para século. As exceções à regra da manutenção do status quo e de perpetuação de modelos sociais são de tal forma raras que sempre que se verificam são amplamente assinaladas, e dadas como exemplo, entre outros motivos de destaque, como forma de encorajamento para outros. François de Closets deixa bem vincada a sua visão social quando nos faz parte de uma das suas constatações mais constrangedoras acerca dos sistemas educativos nos quais tanto se investe mas que, na visão do autor, pouco mudam relativamente a um status quo estabelecido:

“*Aprender* determina, em grande parte, o tipo de vida que se levará em adulto. O percurso escolar pesa como uma fatalidade sobre o resto da vida. Os primeiros da turma tornam-se pessoas importantes, ricas e consideradas; os últimos constituem a triste chusma dos pobres, dos desempregados e dos excluídos. Esta lei nem sempre se verifica, mas desde a escola primária que todos a conhecem”⁹.

Acreditamos que a vontade de aderir às nossas propostas, por parte dos jovens pudesse, em boa parte, estar ligada ao facto de poderem (ao deslocarem-se à Biblioteca Municipal) sair da instituição em que se encontravam colocados, em cumprimento de medidas variadas decretadas pelo Ministério da Justiça em articulação com a tutela da Segurança Social. Porém, a sua adesão e colaboração, nas atividades propostas, foi sempre autêntica. Havendo até, passem-nos a singularidade do exemplo, o caso de um jovem, com 15 anos, que não sabendo escrever nem ler, quis realizar uma atividade que envolvia leitura e escrita criativa, escolhendo como parceiro um outro jovem, da sua confiança, para redigir no seu lugar as expressões que ele ditava. Poderia ter-se refugiado no pretexto de não saber ler nem escrever, ou ter sentido nesse constrangimento um fator inibidor e de desconforto do ponto de vista da exposição da sua limitação. Não foi assim. Ele evidenciou gostar de participar e gostar sobretudo de

⁸ PATRÍCIO, M. F. (1995) *A Questão Metodológica à Luz da Escola Cultural*. In - Carvalho, A.D. (org.) (1995) *Novas Metodologias em Educação*. Porto: Porto Editora, p.18

⁹ DE CLOSETS, F. (2002) *A Felicidade de Aprender - e como ela é destruída*. Lisboa: Terramar p.8

compreender que o seu contributo valia tanto como o dos seus colegas. Lamentavelmente, não que houvesse intenção de prejuízo algum para com o jovem que mencionámos, antes em resultado de alguma aberração do sistema, o jovem não permaneceu muito tempo na instituição, nem completou um ano letivo, pelo que desconhecemos se o processo que ali parecia nascer, o impulso para a aprendizagem da leitura e da escrita, terá sido levado até ao fim. Sabemos sim que quer os professores que o acompanhavam, quer os educadores, que na instituição enquadravam os diversos projetos individuais destes rapazes, se esforçaram para que ele aprendesse a ler e a escrever.

Ao longo do estudo foi-nos dado observar que as propostas são mais facilmente aceites se ajustadas à faixa etária e mais aliciantes se permitirem a cada um envolver-se, podendo deixar algo de seu no produto final.

À medida que as atividades eram propostas e realizadas, gerava-se um clima de (re)conhecimento mútuo que permitiu que algumas das iniciativas viessem a ser planeadas propositadamente para este grupo muito específico. De utentes comuns passaram a parceiros de interação frequente, o que nos permitiu preparar para eles atividades completares para a sua formação escolar e o seu desenvolvimento pessoal, envolvendo na seleção das tarefas temas abordados na escola ou situações que, por lhes serem costumeiras, os levavam a questionar-se, sob diversos ângulos, social, comportamental, intelectual, procurando até levá-los a projetarem no futuro possíveis reflexos das suas aprendizagens.

A riqueza do produto final depende precisamente da margem de liberdade e do necessário acompanhamento que fosse dado a cada um para se envolver e criar, correspondendo às suas motivações pessoais, elevando a sua autoestima e promovendo áreas de desenvolvimento pessoal, cognitivo, intelectual, em que as aquisições feitas ao nível pudessem ser reforçadas pela valorização afetiva que o sujeito encontrava naquilo em que se fosse envolvendo. A preparação de cada ação conjunta foi planeada de modo a que os jovens a quem a atividade se destinava se sentissem simultaneamente recetores e atores num processo de aprendizagem e de construção mútuos, com reciprocidade. Patrício (1995: 11) enaltece a função do modelo da *Escola Cultural* no tocante a metodologias educativas, segundo o autor:

“O problema das novas metodologias em educação não tem a mesma equação no paradigma da escola tradicional e no da escola cultural. A escola tradicional é unidimensional: a sua única dimensão pedagógica é a curricular estrita, com seus territórios disciplinares, suas metodologias de ensino e seus correlativos regimes de avaliação do rendimento escolar. A escola cultural, por seu lado, é pluridimensional, com suas três dimensões pedagógicas básicas - a curricular estrita, a extracurricular e a interactiva -, com a correspondente pluralidade teleonómica e metodológica e

seu abrangente regime de avaliação do rendimento educativo”¹⁰

O compromisso do grupo de estudo permitiu, não só, que cada um se sentisse um utilizador de um espaço de acesso livre, o que de per si representou uma forma de inclusão social, como também revelou, aos jovens envolvidos, outras formas de aprender e aumentar o seu leque de conhecimentos, tanto no que respeita ao livro, como à escrita e ao uso de todos os meios de acesso à informação e à comunicação que a Biblioteca Municipal colocou à sua disposição (nomeadamente os diversos recursos multimédia).

0.3.4. Entre o Sonho e a Realidade

Se atentarmos na crueza das palavras de François De Closets (1996), no *Prefácio* da obra que citamos, deduzimos que a nossa intenção quanto ao futuro é das mais frágeis que se possa imaginar, não resta margem para dúvidas:

“O facto brutal é que o prazer de aprender foi vencido pela sede do sucesso ou, o que é bem pior, pelo medo de ficar entre os falhados e os excluídos. (...) Não se cura uma sociedade doente sobrecarregando a escola com todos os seus males. Ao proceder deste modo, consegue-se apenas comprometer o seu destino. Profundamente preocupada com o espectro do desemprego, a juventude não pensa duas vezes - prefere trocar as alegrias da descoberta pela esperança de um emprego certo. Trata-se, obviamente de um mau negócio, em que toda a gente engana toda a gente. Numa sociedade de incultos diplomados, talvez não haja mais desempregados, mas de certeza haverá mais infelizes”¹¹

A projeção num futuro em que os jovens deixarão de estar institucionalizados surgiu-nos como mais um dos campos a investir. Sabendo que estes jovens rapazes se encontravam alojados na Casa da Tapada da Renda, no Lourçal do Campo, por terem sido afastados das famílias, que pelas mais diversas razões (que não nos cabe julgar) não puderam proporcionar-lhes condições adequadas de desenvolvimento pessoal, era nossa preocupação, então, contribuir para promover condições para que eles ouvissem da nossa parte propostas de abertura para o saber, desejávamos que estes jovens sentissem o gosto de aprender. Todavia, o raciocínio de De Closets mantém clara a visão da realidade que observa e descreve. Da reflexão exposta destacamos a importância que atribuí à

¹⁰ PATRÍCIO, M. F. (1995) *A Questão Metodológica à Luz da Escola Cultural*. In - Carvalho, A.D. (org.) (1995) *Novas Metodologias em Educação*. Porto: Porto Editora, p.11

¹¹ DE CLOSETS, F. (2002) *A Felicidade de Aprender - e como ela é destruída*. Lisboa: Terramar, pp.14, 15).

capacidade de aprender que cada sujeito deve encontrar em si. O autor não faz da Escola a panaceia para todos os males, pelo contrário, considera que a Escola tem um papel a desempenhar, mas não pode ser sobrecarregada com todos os fardos que a sociedades não sabe gerir.

Escola e meio devem interagir, tanto a escola deve ser o lugar das aprendizagens cognitivas, mas não só, como o meio deve potenciar o investimento que se faz na instituição Escola, de modo a racionalizar meios e recursos. A escola deverá ser portadora de coesão social e cultural, o ensino e a aprendizagem serão, neste contexto meios para concretizar essa mesma coesão. A curiosidade, as motivações para aprender, intrínsecas e extrínsecas, devem, sem dúvida, fazer parte deste universo educativo. Nestas funções a comunidade educativa e a comunidade escolar colaboram em complementaridade, não podendo fundir-se os papéis, nem inverter-se as prioridades. Escola e comunidade devem cooperar para que o sujeito que aprende possa retirar destes dois parceiros as aprendizagens necessárias ao seu melhor desenvolvimento sociocultural.

“A ideia de educação cultural relaciona ainda a cultura e a pessoa. Não há cultura sem o homem no seu plano superior de pessoa, como não há pessoa sem substância cultural.”¹²

Nesta perspetiva propomo-nos destacar inúmeros autores que aprofundaram a evolução do Surrealismo, à escala planetária, sobretudo na Europa e no continente americano, onde, em diversos países da América Latina se revelaram importantes seguidores, nas letras como nas artes plásticas do Movimento Surrealista.

Abordaremos, igualmente, alguns fatores e modelos promotores, quer da escrita quer da leitura, numa perspetiva social. Evidentemente, que a perspetiva linguística, associada ao desenvolvimento de várias competências, não poderá ser aqui descurada.

¹² PATRÍCIO, M. F. (1995) *A Questão Metodológica à Luz da Escola Cultural*. In - Carvalho, A.D. (org.) (1995) *Novas Metodologias em Educação*. Porto: Porto Editora, p.18

Capítulo 1. Promoção Social da Escrita e da Leitura

1.1. A importância da escrita e da leitura no âmbito da formação de leitores

A importância da escrita e da leitura, no âmbito da formação de leitores e do desenvolvimento pessoal, social e cultural das populações assume, hoje, uma relevância incontornável. De facto, quem não ler, quem não tiver um domínio básico dos códigos da leitura e da escrita encontrar-se-á posto à margem de uma sociedade onde leitura e escrita são paradigmas de conhecimento, cultura e saber. Ler e escrever não são meras tarefas votadas a uma passagem, delimitada no tempo, por um percurso de aprendizagem em meio escolar. Mas, aprender a ler e a escrever corresponde a um processo moroso de aquisição, assimilação e reutilização de elementos constitutivos dos códigos necessários a realização da leitura e da escrita, integrando processos e procedimentos através dos quais se realiza a leitura e a escrita, gerando instrumentos de metacognição e meta-aprendizagem indispensáveis ao alcance das finalidades estabelecidas: aprender a ler e a escrever, para saber e continuar a adquirir sempre mais saber.

Assumindo a intenção de nos tornarmos mediadores na aquisição de conhecimentos novos, por parte dos jovens que integrariam o nosso grupo de estudo, conhecendo os currículos escolares do Ensino Básico, de 2º e 3º Ciclos, equacionando as idades e circunstâncias educacionais em que se encontravam os alunos da instituição que nos acolhia, optámos por um autor, Mário-Henrique Leiria, que pressupunhamos não viria a ser estudado no âmbito do seu regímen curricular. O Surrealismo enquanto, hino à criatividade e desafio à imaginação, a escrita automática - a que correremos o risco de designar por técnica de motivação à escrita e à reflexão sobre o eu, constituíram uma base de trabalho que se tornou na âncora de todo o projeto.

Contudo, a aquisição da leitura e da escrita constituem, de facto, processos morosos, que ao longo dos tempos têm vindo a ser sujeitos a longas e aprofundadas reflexões, expostas nos mais variados estudos, situando o sujeito aprendente no centro de uma dinâmica que o torna simultaneamente destinatário e ator, num binómio ensino-aprendizagem, do qual não pode dissociar-se. O desenvolvimento cognitivo do aluno, entre outros, em meio escolar (ou do sujeito, ao longo do seu processo de desenvolvimento pessoal e sociocultural, ao longo da vida) requer um envolvimento total nos processos e nos mecanismos inerentes à aprendizagem da leitura e da escrita.

No presente estudo, propomo-nos refletir sobre as competências de leitura e de escrita e conseqüente conhecimento que os sujeitos têm sobre a aquisição, desenvolvimento e melhoria de tais competências, considerando esse conhecimento quer do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo inicial, quer do ponto de vista da metacognição relativa à própria promoção dessas competências. Defendemos um ensino

explícito, junto dos alunos, ou seja, o “como”, o “porquê”, o “para quê”, em que a cognição implique a metacognição, assim como a aprendizagem implique a meta-aprendizagem.

No tocante ao percurso escolar de um sujeito, e à luz do que apreendemos da proposta de François De Closets (2002: 8), que passaremos a citar, lemos que o autor nos remete para o que *aprender* poderá assumir no trajeto educacional, bem como na vida de cada um, assim retemos que

“*Aprender* determina, em grande parte, o tipo de vida que se levará em adulto. O percurso escolar pesa como uma fatalidade sobre o resto da vida. Os primeiros da turma tornam-se pessoas importantes, ricas e consideradas; os últimos constituem a triste chusma dos pobres, dos desempregados e dos excluídos. Esta lei nem sempre se verifica, mas desde a escola primária que todos a conhecem”¹³.

Nestas palavras, o autor expõe a estreita relação que, a seu ver, existe entre escola e o meio. Num universo em que todas as crianças são escolarizadas, como é o caso das nossas sociedades ocidentais, conseguir acompanhar os ditames da escola permite ao sujeito uma mais ajustada inclusão no seu devir social. Sabendo que muitas condicionantes estão presentes nas expressões usadas pelo autor: *os primeiros* e *os últimos* da turma. Não deixa de ser verdadeira a afirmação que descreve o que, com grande probabilidade, acontecerá quer a uns, quer a outros.

Entre a plena inserção e a exclusão social, pode caber todo um percurso escolar. A escola pode fazer toda a diferença, ou (re)produzir desigualdades. As Ciências da Educação são devedoras à reflexão de Basil Bernstein, entre outros intelectuais, que nas áreas da sociologia e estudo do comportamento humano, aprofundaram minuciosamente as questões de conduziram a alterações sobre a forma como o desenvolvimento pessoal e intelectual se operava, em maios diversos, mediante realidades distintas. Basil Bernstein (1967: 127)¹⁴, nos anos 60 do Século XX, apontava para as desigualdades discursivas/

¹³ DE CLOSETS, F. (2002) *A Felicidade de Aprender - e como ela é destruída*. Lisboa: Terramar, p. 8

¹⁴ “Bernstein (1967) observa que o emprego de um dos códigos referidos não é indicador de aptidões cognitivas. Essa utilização reflecte o que é aprendido no ambiente social, influenciando esse mesmo ambiente social as aptidões cognitivas. «As crianças que têm acesso a diferentes sistemas de discurso (i. e., aprendem diferentes papéis pela virtude do seu estatuto posicional numa determinada estrutura social) podem adoptar diferentes procedimentos sociais e intelectuais, apesar de existir um potencial comum.» (p. 127).

Estas distinções são importantes para se entender as desigualdades sociais dos alunos face à escola, pois permitem verificar que os alunos chegam à escola com discursos distintos, revelando esses discursos formas diferentes de sentir e experimentar a realidade. Mas, esta situação agrava-se mais pelo facto de o discurso da escola assentar no código elaborado, encontrando-se as crianças dos meios mais desfavorecidos em situação de desigualdade. Para conseguirem ter sucesso na sala de aula, estas crianças têm de aprender um novo tipo de discurso. Contudo, ao adquirirem este novo tipo de discurso ficam em ‘contradição’ com o código utilizado no seu ambiente familiar, tendo que aprender a trocar os códigos conforme a situação. Desta forma, é exigido a estas crianças um esforço adicional na sua actividade cognitiva.” In - MOURA, R. M. *A Organização*

de linguagem com que as crianças e jovens chegavam à escola, haver por consequente necessidade de um profundo trabalho de interação entre todos os intervenientes. Quando falamos de escola não podemos equacionar só o edifício da instituição escolar onde o indivíduo desenvolve o seu percurso, as salas de aula, a relação quotidiana e por vezes rotineira, com alguma monotonia.

Escola é saber, é relação entre docentes e discentes, relação entre pares, encontro de vários saberes prévios que cada aluno traz consigo. Escola é a relação indispensável que deve estabelecer-se entre instituições votadas à valorização dos conhecimentos e ao incremento do saber. A escola deve, porém, conhecer bem os seus alunos para ser capaz de potenciar os saberes de que cada um é portador, fazendo interagir estes saberes com os novos conteúdos, através dos métodos e metodologias apropriados ao desenvolvimento intelectual e afetivo de cada um, consoante os seus pontos de partida.

Temos presente o pensamento de David Ausubel (2003: 1)¹⁵, quando, na abertura de uma das suas obras de referência, explicita acerca das aprendizagens significativas, marcando terminantemente a pedagogia e a didática modernas, que:

“O conhecimento é significativo por definição. É o produto significativo de um processo psicológico cognitivo (“saber”) que envolve a interacção entre ideias “logicamente” (culturalmente) significativas, ideias anteriores (“ancoradas”) relevantes da estrutura cognitiva particular do aprendiz (ou estrutura dos conhecimentos deste) e o “mecanismo” mental do mesmo para aprender de forma significativa ou para adquirir e reter conhecimentos”.¹⁶

Assim, acompanhando o raciocínio de Teixeira, Osório e Soares (2010: 35), já por nós referidos, no contexto do estudo publicado sobre *O Conhecimento Explícito da*

Escolar: Desigualdades e Inovação, Revista Inovação, vol. 13, N.º 2-3 - in <http://rmoura.tripod.com/socedu.htm> (Consultado em Agosto 20.2014)

¹⁵ “A aprendizagem por recepção significativa envolve, principalmente, a aquisição de novos significados a partir de material de aprendizagem apresentado. Exige quer um mecanismo de aprendizagem significativa, quer a apresentação de material *potencialmente* significativo para o aprendiz. Por sua vez, a última condição pressupõe (1) que o próprio material de aprendizagem possa estar relacionado de forma *não arbitrária* (plausível, sensível e não aleatória) e *não literal* com *qualquer* estrutura cognitiva apropriada e relevante (i.e., que possui significado ‘lógico’) e (2) que a estrutura cognitiva *particular* do aprendiz contenha ideias *ancoradas* relevantes, com as quais se possa relacionar o novo material. A interacção entre novos significados potenciais e ideias relevantes na estrutura cognitiva do aprendiz dá origem a significados verdadeiros ou psicológicos. Devido à estrutura cognitiva de cada aprendiz ser única, todos os novos significados adquiridos são, também eles, obrigatoriamente únicos.” In - AUSUBEL, D. P. (2000). *The acquisition and retention of knowledge: A Cognitive View*, Kluwer Academic Publishers. (Trad. E coord. Teopisto, L., (2003). *Aquisição e retenção de conhecimentos Uma perspectiva cognitiva*. Lisboa: Plátano Editora p. 1

“A aprendizagem significativa não é sinónimo de aprendizagem de material significativo. Em primeiro lugar, o material de aprendizagem apenas é *potencialmente* significativo. Em segundo, deve existir um mecanismo de aprendizagem significativa. O material de aprendizagem pode consistir em componentes já significativas (tais como pares de adjetivos), mas cada uma das componentes da tarefa da aprendizagem, bem como esta como um todo (aprender uma lista de palavras ligadas arbitrariamente), não são ‘logicamente’ significativas. Além disso, até mesmo o material logicamente significativo pode ser apreendido por memorização, caso o mecanismo de aprendizagem do aprendiz não seja significativo.” Idem

¹⁶ Ibidem

Língua, cremos que, no que respeita à Língua portuguesa, todo o sujeito é portador de uma gramática implícita. De acordo com estes autores vemos que:

“não existe, todavia, uma opinião generalizada relativa ao espaço que deve atribuir-se ao conhecimento gramatical ou ao Conhecimento Explícito da Língua (doravante CEL) no processo de ensino e de aprendizagem da língua materna”, os autores acrescentam ainda, que, “No momento atual, facilmente se confirma que ensino da gramática, agora, CEL foi perdendo lugar nas aulas de língua materna, a favor de outras competências linguísticas, como a leitura ou a escrita, ou, em menor grau, a compreensão e a expressão orais.”¹⁷

O conceito exposto pelos autores é suficientemente claro, no tocante à necessária relação entre o falante e a sua língua, mormente em língua materna. O conhecimento da língua, elementar para as aprendizagens subsequentes deverá, em maior ou menor grau de aprofundamento, conforme a etapa do percurso escolar da criança ou do jovem, e do seu desenvolvimento pessoal e cognitivo, ser conduzido a par de todas as outras aprendizagens, em termos de aquisições cognitivas e metacognitivas. Porque aprender corretamente a língua, a sua língua, é preparar o aluno para outras experiências, outras vivências, outras culturas, já que de acordo com Aldous Huxley (2003):

“O mundo actual está em rápida mudança e transformação. A sociedade apresenta-se cada vez mais complexa, globalizada e com grande diversidade multicultural, económica, linguística e social, tornando-se um desafio para as instituições poderem formar alunos preparados para este «*admirável mundo novo*»”¹⁸.

À escola já não basta só dedicar-se, à transmissão de saberes, de forma estanque, supostamente independentes uns dos outros; inegavelmente o saber é um todo, e cada matéria escolar, aprofundada, sim, em separado, para que haja perceção da especificidade de cada conteúdo, e possa igualmente haver interiorização de mecanismo de prossecução das aprendizagens em regime de autonomia, deve também ser dada como componente transversal do conhecimento. Está definitivamente provado que

“Os estudantes, hoje, precisam de ser capazes de criar mecanismos de automatização, que lhes permitam seleccionar e transformar a informação em conhecimento, por forma a aumentarem a sua enciclopédia mental, numa

¹⁷ TEIXEIRA, M., OSÓRIO, P., SOARES, I. (2010) *O Conhecimento Explícito da Língua: o seu Estatuto em Manuais Escolares Portugueses do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Cuiabá: Polifonia, MT, v.17, n.21, p.31-52, jul./dez., p. 35

<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/viewFile/4/4>

¹⁸ AZEVEDO, F. (coord.), MESQUITA, A., BALÇA, A., SILVA, S. (2011) *Globalização na Literatura Infantil - Vozes, Rostos e Imagens*, Edição Lulu Entreprises, Raleigh, N.C., Estados Unidos de América. 18 - *Para além das Bibliotecas Escolares: As tecnologias de Informação na Promoção da Literatura Infantil*, GOMES, P.R., PAIS, A.P., SARDINHA, M. da G. p. 331

sociedade que se reinventa a cada dia, hora, minuto, segundo”¹⁹.

Gomes, Pais e Sardinha, no artigo que acabamos de mencionar não deixam margem para dúvida, o mundo em que vivemos está muito claramente exposto na sua reflexão. O aluno, o estudante precisa a todo o momento de fazer interagir toda a informação de que dispõe para poder continuar a processar, interiorizar, assimilar, reutilizar o saber que se vai sedimentando na sua mente. Ora a escola dispõe, atualmente de meios que, de algum modo, vieram facilitar a interação, não só entre professor e aluno, como entre todos os intervenientes no processo educativo. Referimo-nos à criação das bibliotecas escolares, entre outros, onde os projetos comuns entre professores e comunidade educativa têm contribuído, indiscutivelmente, para a formação de leitores. Vejamos a seguinte citação no que concerne ao papel dos bibliotecários:

“Este novo paradigma, com o qual concordamos, como agentes impulsionadores na presente sociedade da informação e conhecimento, enquanto bibliotecários, incute-nos a responsabilização de ir mais além de meros produtores e reprodutores de conteúdos, os quais se praticam cada vez mais através das redes sociais e ferramentas WEB 2.0.”²⁰

E, é evidente, que não são só os bibliotecários que se deverão preocupar com a aquisição de conteúdos e a capacidade para reutilizar os novos saberes dos alunos. Conforme Gomes, Pais e Sardinha expõem, parece-nos indiscutível que todas as áreas da docência se devem pautar por este modo de agir didático-pedagógico. Se numa biblioteca os saberes interagem facilmente porque o suporte livresco, multimédia, audiovisual assim o facilita, numa escola, numa sala de aula, a mente do aluno deve ser estimulada a apreender e compreender conteúdos, cruzando-os com as suas aquisições cognitivas anteriores; sendo que para tal o professor continuará a ser o elemento privilegiado para conduzir, motivar e facilitar o acesso ao conhecimento. Ainda que só poderá haver aquisição de saber se houver ação do sujeito aprendente para que tal aconteça, como temos vindo a referir.

1.2. Literacia e Desenvolvimento de Competências

Os níveis de literacia de uma população são hoje, inegavelmente, um fator determinante para o sucesso esperado em diversos domínios. A Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico - convencionalmente designada por OCDE²¹ -

¹⁹ idem

²⁰ Idem p. 332

²¹ “As raízes da OCDE remontam ao Plano Marshall. No presente, congrega 30 países identificados com o valor da governação democrática e com os princípios da economia de mercado. Trata-se de

avalia dados recolhidos à escala mundial, que após sujeitos a uma avaliação interna, são também postos a estudos transversalmente comparativos - entre países - e diacronicamente ponderados - remetendo para a evolução que o país revela ao longo do tempo. Alguns desses estudos debruçam-se especificamente sobre a resposta/capacidade educacional das nações sob observação. O *Programme for International Student Assessment* - convencionalmente PISA - pretende, desde 1997

“medir a capacidade dos jovens de 15 anos para usarem os conhecimentos que têm de forma a enfrentarem os desafios da vida real, em vez de simplesmente avaliar o domínio que detêm sobre o conteúdo do seu currículo escolar específico”²².

Os primeiros resultados foram comunicados em 2000 e desde então, trienalmente. De acordo com os mais recentes elementos, 2012,

“Portugal tem participado em todos os ciclos PISA, tendo feito parte dos 65 países/economias que, em 2012, testaram os seus alunos com o objetivo de obter informações baseadas nos padrões de desempenho

um fórum onde os Governos podem comparar e trocar experiências, identificar boas práticas e promover decisões e recomendações. O diálogo, o consenso, o exame e pressão pelos pares são elementos centrais na actividade da OCDE.

A missão da Organização é, na essência, a de auxiliar Governos e sociedade a aproveitarem plenamente as vantagens da globalização, fazendo face aos desafios económicos, sociais e de governação que acompanham aquele fenómeno. Neste contexto, é atribuída elevada prioridade à compreensão das questões emergentes e à identificação de soluções que possam funcionar, tendo em vista apoiar os decisores políticos.

Em complemento da análise e conselho que providencia num vasto leque de assuntos de natureza económica, a OCDE constitui ainda uma das mais extensas e credíveis fontes de dados estatísticos, económicos e sociais que possibilitam comparabilidade. As respectivas bases de dados cobrem áreas tão diversas quanto a das contas nacionais, indicadores económicos, comércio, emprego, migrações, educação, energia e saúde.

Produz ainda instrumentos acordados a nível internacional, sob a forma de decisões e recomendações que visam a promoção de regras do jogo em várias áreas como sejam as do combate à corrupção nas transacções internacionais, da política de informação e comunicações, da fiscalidade e do ambiente. Os países não membros são convidados a subscrever tais acordos e tratados.

Desde a criação da OCDE, a ajuda ao desenvolvimento para além das respectivas fronteiras constitui uma componente da sua missão. Para além disso, a Organização mantém parcerias activas com o sector empresarial e do mundo do trabalho, mas também com a sociedade civil e parlamentares. Enquanto partes interessadas beneficiam e contribuem activamente para os trabalhos da OCDE. Mantém ainda uma partilha de conhecimento e intercâmbio de perspectivas com mais de 100 outras economias.

Em Maio de 2007, os países membros da OCDE acordaram em convidar o Chile, a Estónia, Israel, a Rússia e a Eslovénia para iniciarem negociações com vista a tornarem-se membros da Organização e em estabelecer cooperações reforçadas, com vista a uma eventual adesão, com o Brasil, China, Índia, Indonésia e África do Sul.” In- <http://www.portugal-ocde.com/ocde.php> (consultado em Maio 5.2014)

²² “O que é o PISA? O estudo PISA foi lançado pela OCDE (Organização para o Desenvolvimento e Cooperação Económico), em 1997. Os resultados obtidos nesse estudo permitem monitorizar, de uma forma regular, os sistemas educativos em termos do desempenho dos alunos, no contexto de um enquadramento conceptual aceite internacionalmente.” In - <http://www.gave.min-edu.pt/np3/157.html> (consultado em Maio 5.2014)

estabelecidos pela OCDE que pudessem reverter para a melhoria dos seus sistemas educativos”²³.

Com a existências de programas com as características do PISA, os países podem permanentemente observar, analisar, avaliar e diagnosticar o estado dos seus sistemas educativos. Nenhum país deve recuar submeter-se a este estudo internacional, porque dos seus resultados advirão reflexão que permitirão reposicionar modelos, métodos, conteúdos, formação inicial e contínua de professores, entre muitas áreas de ação e reflexão que assim se tornam possíveis, pela visibilidade dada pela exposição dos resultados dos estudos. Por muito relevante que seja o estudo comparativo dos resultados dos diferentes países - com sistemas e modelos educativos e diversos - nas áreas sujeitas à avaliação do PISA, não menos importante é a ponderação diacrónica que se opera entre os resultados obtidos de 2000 e os de 2012.

Tendo em conta o grande número de variáveis que intervieram neste lapso temporal, a reflexão não se pode cingir somente aos registos dos testes aplicados aos alunos; dever-se-á, seguramente, refletir sobre as comunidades educativas e as circunstâncias socioeconómicas e socioculturais interligadas, sobre a formação inicial e contínua dos professores, bem como questionar o investimento em programas de recuperação de aspetos identificados como mais fracos mediante as evidências recolhidas nos testes dos alunos. O sistema educativo deve aplicar a si o modelo da Investigação-Ação, para permanentemente proceder à sua autorreflexão e autoavaliação e projetar soluções a aplicar, avaliar, sucessivamente, no sentido da melhoria. Avaliar pressupõe melhoria e, subsequentemente, mudança²⁴. Se atentarmos nos pressupostos do PISA, nomeadamente no que respeita à leitura vemos que envolve a aptidão para

²³ De acordo com a análise do PISA e no que concerne à leitura “- Portugal obteve um resultado médio de 488 pontos no domínio da leitura no ciclo PISA 2012 - um ponto menos do que o verificado no ciclo de 2009 onde a leitura foi avaliada como domínio principal. Na escala ordenada de resultados em função dos desempenhos obtidos pelos países da OCDE, a posição de Portugal pode variar entre a 18.^a e a 28.^a posição. (...) Os resultados alcançados por Portugal situam-se abaixo da média da OCDE, próximos dos *scores* obtidos pela Hungria; Espanha e Luxemburgo, todos com pontuações médias de 488 pontos na literacia de Leitura. O resultado alcançado por Portugal no ciclo de 2012, embora registando apenas uma ligeira diferença, comparativamente com o ciclo de 2009, onde obteve 489 pontos, representa um desempenho inferior, se se considerar que em 2009 os resultados médios nacionais se encontravam na média da OCDE.” [http://www.projavi.mec.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=64&fileName=PISA2012_PrimeirosResultados_PORTUGAL.pdf](http://www.projavi.mec.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=64&fileName=PISA2012_PrimeirosResultados_PORTUGAL.pdf) (consultado em Maio 5.2014; páginas 9 - 10)

²⁴ “Objetivos - O objetivo principal do Pisa é produzir indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação ministrada nos países participantes, de modo a subsidiar políticas de melhoria da educação. A avaliação procura verificar até que ponto as escolas de cada país participante estão preparando seus jovens para exercerem o papel de cidadãos na sociedade contemporânea.

Além de avaliar as competências dos estudantes em Leitura, Matemática e Ciências, o Pisa coleta informações básicas para a elaboração de indicadores contextuais, os quais possibilitam relacionar o desempenho dos alunos a variáveis demográficas, socioeconômicas e educacionais. Essas informações são coletadas por meio da aplicação de questionários específicos para os alunos e para as escolas. Os resultados desse estudo podem ser utilizados pelos governos dos vários países envolvidos, como instrumento de trabalho na definição e/ou refinamento de políticas educativas tendentes a tornar mais efetiva a formação dos jovens para a vida futura e para a participação ativa na sociedade”.

In - <http://www.pisa.oecd.org> (consultado em Maio5.2014)

file:///C:/Users/Utilizador/Desktop/PISA-programa%20Internacional%20de%20avaliacao_1.pdf

compreender, refletir, e utilizar conhecimentos sobre o texto escrito, em vista à permanente construção de saberes, para uma plena e harmoniosa integração social. A literacia, em *Leitura*, pressupõe, além da “*compreensão literal*, a interpretação e reflexão, bem como a capacidade de utilizar a leitura para alcançar os próprios objetivos na vida”²⁵.

Acerca da *Literacia em Portugal*²⁶, a partir do ano de 1996, passou a haver consciência de uma vasta realidade, que as habituais referências a analfabetismo e alfabetização já não circunscreviam.

Os *Resultados de uma Pesquisa Extensiva e Monográfica* revelavam, com a importância de um compromisso social para o futuro. Envolvido o Conselho Nacional de Educação, a Fundação Calouste Gulbenkian e o Instituto de Ciências Sociais de Lisboa, com contributos de diversas *entidades e personalidades*, portuguesas e *estrangeiras*, que

“deram o seu valioso contributo a esta iniciativa, assim se evidenciando que a problemática educativa e cultural não é da exclusiva responsabilidade do Governo, mas antes exige o envolvimento e a participação da sociedade civil”²⁷.

António de Arruda Ferrer Correia e Eduardo Marçal Grilo apontam, no *Preâmbulo*²⁸ que mencionamos, o patamar em que a intervenção, para melhorar os níveis de literacia em Portugal, deve situar-se, nomeadamente ao nível das próprias *políticas educativas, culturais e socioeconómicas*, abarcando desde o pré-escolar, ao ensino dos ciclos básicos e do secundário, incluindo a educação de adultos (esta que, concretamente, passou por muitos e variadas formas de prossecução). Este estudo que em Portugal expunha, em 1996, um amplo levantamento, terá visto um dos objetivos alcançados, na inclusão do país no PISA, em 1997, uma vez que se evidenciava a tomada de consciência política e governativa em torno da questão central da literacia, como um sustentáculo do desenvolvimento educativo, cultural e socioeconómico de Portugal.

O PISA constitui, hoje ainda, um instrumento de avaliação e reflexão para a melhoria através do qual são medidos várias componentes dos resultados escolares e educativos; e, é precisamente através dos níveis de literacia que se reflete sobre a amplitude de conhecimentos em leitura e escrita, e matemática e ciências. A obtenção

²⁵ In - <http://www.pisa.oecd.org> (consultado em Maio5.2014)

file:///C:/Users/Utilizador/Desktop/PISA-programa%20Internacional%20de%20avaliacao_1.pdf

²⁶ BENAVENTE, A. Et al (1996). *A Literacia em Portugal - Resultado de uma Pesquisa Extensiva e Monográfica*, Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço Educativo, Conselho Nacional de Educação, Lisboa

²⁷ CORREIA, A. A. F. e Grilo, E. M., *Preâmbulo* - in BENAVENTE, A. (coord.) e outros (1996) in BENAVENTE, A. Et al (1996). *A Literacia em Portugal - Resultado de uma Pesquisa Extensiva e Monográfica*, Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço Educativo, Conselho Nacional de Educação, Lisboa

²⁸ “Se por literacia se entendem as capacidades de processamento da informação escrita na vida quotidiana, então o conhecimento rigoroso da distribuição das competências de leitura, escrita e cálculo por parte da população, e mais especificamente a adulta, afigura-se necessário ao delineamento de políticas educativas, culturais e socioeconómicas, sérias e consequentes, no quadro de um processo de desenvolvimento integrado e sustentável”. Idem

de níveis de literacia, sempre mais evoluídos, por parte de cada indivíduo, está definitivamente assumida como uma necessidade social fundamental para a *resolução de problemas do dia-a-dia*²⁹.

“Os *scores* médios obtidos por Portugal ao longo dos cinco ciclos PISA nos três domínios podem ser observados no gráfico 4. De uma forma geral, os desempenhos médios de Portugal têm aumentado progressivamente desde a primeira participação portuguesa em 2000. O aumento mais acentuado é sobretudo evidente entre os ciclos de 2006 e 2009, em todos os domínios. O ciclo de 2012 regista resultados médios semelhantes aos verificados em 2009 - com exceção do domínio de ciências que decresce ligeiramente (-4 pontos). Os resultados médios alcançados em 2012 corroboram os alcançados em 2009, apontando para uma estabilidade e confluência de *scores* nos três domínios”³⁰.

Rato (2012: 35)³¹ menciona diversos modelos e seus autores, no que concerne a capacidades a adquirir, e desenvolver, para melhorar os níveis de literacia; no modelo de Harste (2001)³², a autora identifica a abordagem às *capacidades* de: “aprender linguagem; aprender através da linguagem; aprender acerca da linguagem; aprender a usar a linguagem para criticar”³³. Rosa Rato aponta ainda o modelo de Luke e Freebody (1999)³⁴ que, no tocante ao conceito de *capacidade*, remetem para parâmetros a contemplar, nomeadamente: “práticas de descodificação; (...) de participação textual;

²⁹In - file:///C:/Users/Utilizador/Desktop/PISAPrograma%20Internacional%20de%20avaliacao_1.pdf

³⁰In - [http://www.projavi.mec.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=64&fileName=PISA2012_PrimeirosResultados_PORTUGAL.pdf](http://www.projavi.mec.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=64&fileName=PISA2012_PrimeirosResultados_PORTUGAL.pdf) (consultado em Maio 5.2014; página 14)

³¹ RATO, R. M. S. T. (2012) *Competência Literária e Literacia na Escola do Século XXI*. Covilhã: Universidade da Beira Interior - Tese para a obtenção do Grau de Doutor em Letras , p. 35

³² “As a result of a program of research about cognitive processes involved in learning to read and write among 3-, 4-, 5-, and 6-year old-children, this book attempts to get teacher-researchers to think through the implications of recent insights into literacy and literacy learning. The first section examines instructional assumptions; proposes a new view of language development; presents a language lesson from a 3-year old; suggests a new perspective concerning the relationship between literacy and race, sex, and socioeconomic status; and examines literacy assumptions. The second section presents key patterns in language and language learning that were seen in the language stories of the children, and examines the organization of the writing, the intentionality of the children as language users, the generativeness of language, risk taking as being central to cognitive processing, writing as a form of social action, the text as the basic unit of language, how language is learned, and new patterns in literacy. The third section deals with the conceptual implications and the methodological implications of literacy and literacy learning. Research task directions and a bibliography are appended. (EL).” In - HARSTE, J. C., And Others, *Language Stories & Literacy Lessons*. <http://eric.ed.gov/?id=ED257113>

³³ RATO, R. M. S. T. (2012) *Competência Literária e Literacia na Escola do Século XXI*. Covilhã: Universidade da Beira Interior - Tese para a obtenção do Grau de Doutor em Letras , p. 35

³⁴ “In 1990 we developed the four resources model of reading (Freebody, 1992; Freebody & Luke, 1990). The model posits four necessary but not sufficient “roles” for the reader in a postmodern, text-based culture: - Code breaker (coding competence); - Meaning maker (semantic competence); - Text user (pragmatic competence); - Text critic (critical competence). As descriptions of the normative goals of classroom literacy programs, these four roles have been widely circulated and adapted for use by teachers and curriculum developers in Australia. Our purpose in this short paper is to review and reconsider the relevance and value of the model’s categories.” - In, <http://www.readingonline.org/research/lukefreebody.html>

(...) de utilização textual; (...) de análise dos textos”³⁵. Dos autores designados por *The New London Group* (2000)³⁶, Bill Cope e Mary Kalantzis, que exploram a noção de *Multiliteracies: the beginning of an idea*³⁷, Rato refere-se, quanto ao modelo denominado o *Princípio da Pedagogia da Literacia, à prática situada; ao ensino explícito; ao enquadramento crítico; e à prática transformada*; cada um destes autores, como refere Rato, propõe *estratégias para o desenvolvimento de atividades*, que a autora aprofunda no seu estudo. Não sendo nosso intuito, no estudo prático que desenvolvemos com os alunos da Casa da Tapada da Renda, usar estes instrumentos de análise, parece-nos contudo pertinente a menção que Rosa Rato faz às diversas abordagens metodológicas para o desenvolvimento de *capacidades* para o incremento da literacia.

Perfazendo, aqui, parte da abordagem ao conceito de *literacia*, e seu desenvolvimento, observado num grupo (num indivíduo, numa turma, ou ainda numa nação), apesar da diversidade dos estudos que percorremos, parece-nos incontornável mencionar ainda a reflexão de Pinto (1996)³⁸ quando se refere ao *Estudo Nacional de Literacia*. A autora aproxima o conceito de literacia, explanado no *Estudo*, do *domínio da psicolinguística*,

“uma vez que põe em realce o uso do saber transmitido, «a capacidade de usar as competências (ensinadas e aprendidas) de leitura, escrita e cálculo» - e não a *alfabetização*, conceito que remete antes para a obtenção do saber transmitido no acto de ensinar/ aprender.”³⁹

A autora insiste no facto de no *Estudo* não se dar a mesma relevância à questão do acesso e aquisição do *saber*, que se dá ao uso do saber. Neste ponto preciso ela separa literacia - uso do saber, de alfabetização - aquisição do saber. No tocante à escrita, Graça Pinto põe, em evidência, um dos aspetos fundamentais do conceito de literacia, quando refere que esta “toca, em [seu] entender, o domínio psicolinguístico porque toma como objecto a capacidade de uso das competências relacionadas com a escrita em situação. Ora a escrita serve-se, na realidade, da linguagem e a psicolinguística tem precisamente como tarefa principal desenvolver uma teoria dos processos

³⁵ RATO, R. M. S. T. (2012) *Competência Literária e Literacia na Escola do Século XXI*. Covilhã: Universidade da Beira Interior - Tese para a obtenção do Grau de Doutor em Letras , p. 35

³⁶ “ In Septiembre 1994, a small group of people - mostly professional colleagues and friends who had worked with one another over the years - met for a week in the small town of New London, New Hampshire, to consider the future of literacy teaching; to discuss what would need to be taught in a rapidly changing near future, and how this should be taught.” In - COPE, B. E KALANTZIS, M. (2000) *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. Oxon: Routledge Taylor and Francis Group, p. 3.

³⁷ COPE, B. e KALANTZIS, M. (2000) *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. Oxon: Routledge Taylor and Francis Group, p. 3.

³⁸ PINTO, M. G. L. C. (1996) *O Estudo Nacional de Literacia: do Recado que Encerra às Políticas de Intervenção que evoca*; in Porto: Revista da Faculdade de Letras «Linguas e Literaturas», Vol. XIII, pp. 357-406

³⁹ Idem, p. 360

psicolinguísticos implicados na prática da linguagem.”⁴⁰ Para finalizar esta nossa abordagem às questões atinentes à literacia e ao que por literacia se entende nos diversos estudos que percorremos, numa passagem em que Pinto destaca uma passagem do próprio *Estudo*, explicitando: “Quando os autores do Relatório sublinham que a literacia se centra no *uso* das competências e não na sua mera *obtenção*, pretendem também tornar mais nítida “a distinção entre níveis de literacia e níveis de instrução formal que as pessoas obtêm”⁴¹. Fica para nós claro que por literacia se quer abordar o modo como se utilizam os diversos saberes, adquiridos, combinados com novos que se adquirem em situação, sendo o meio escolar, em períodos de escolarização dos jovens (ou dos adultos), um meio propício ao desenvolvimento de capacidades, de competências, de mecanismos de meta-aprendizagem, para que o sujeito possa, desde a infância à idade adulta mais avançada, desenvolver, melhorando-o sempre, o seu nível de literacia, no tocante, nomeadamente à leitura e à escrita, preceitos de que nos ocupamos no presente estudo.

1.3. Na Dicotomia Docência / Discência; Desenvolver Competências

Cabe ao professor ensinar, isto é, propor conteúdos e mediar na aquisição do saber; ao aluno incumbe prosseguir, desde as primeiras letras à interpretação, reutilização do conhecimento que adquirir. A leitura e a escrita pressupõem uma permanente interação entre instrumentos (os códigos atinentes à leitura e à escrita) e procedimentos (métodos e metodologias de aquisição e aperfeiçoamento do seu saber), que complementarmente se cruzam, para que se consolide o domínio da própria leitura e da escrita, bem como de todas as outras áreas do saber, aperfeiçoados, em função do crescimento e da maturação individual, até atingir a capacidade de desenvolver por si (já sem auxílio da escola) atividades de continuação do seu desenvolvimento cognitivo, social e cultural, sendo válido este processo ao longo de toda a vida de um sujeito. É precisamente este o sentido da ponderação seguinte:

“No aspecto educacional, deveremos pensar na importância da aprendizagem ao longo da vida e da polivalência de competências, bem como no inculcar nos sujeitos aprendizagens significativas. Quanto ao cultural e social, no que se refere aos princípios da inter-relação da mobilidade social e interculturalidade vivida nos ambientes escolares, atribuímos-lhe uma importância crucial ao

⁴⁰ Idem, p. 361

⁴¹ PINTO, M. G. L. C. (1996) *O Estudo Nacional de Literacia: do Recado que Encerra às Políticas de Intervenção que evoca*; in Porto: Revista da Faculdade de Letras «Linguas e Literaturas», Vol. XIII, p. 361

interagir com a competência de cada leitor na criação de significado com o texto lido”⁴².

Gomes, Pais e Sardinha evidenciam com as aprendizagens efetuadas em meio escolar estarão sempre a interagir outros aspetos da realidade de cada sujeito. Fatores afetivos, familiares, sociais, económicos, étnicos e religiosos até, irão interferir na forma como cada um processa o conhecimento que lhe é proposto. Na leitura como na escrita, as particularidades de cada sujeito interferirão, indubitavelmente com o resultado final das suas realizações. Mas não há razão para combater este particular. É na criatividade, na diversidade das suas competências, na diferenciação da produção de cada um que o todo social se enriquece. Aquilo em que devemos ser iguais é nos valores essenciais ao bem-estar, à justiça e à equidade social. Por conseguinte destacamos a necessária interculturalidade que ajuda na resolução dos problemas das comunidades. Aliás, Morgado e Pires (2010: 60-69)⁴³ procedem à distinção do *intercultural* como do *cultural*, vinculando a inclusão de diversas culturas no mesmo espaço geográfico e temporal, mantendo no entanto o respeito pelas diferenças.

Importante seria que aprender a ler e a escrever tivessem na realidade escolar atual relação direta com a necessidade de satisfação do sujeito que aprende. As práticas associadas à aprendizagem da leitura e da escrita, observadas por nós em algumas salas de aula, não colocavam ênfase no prazer de ler, ou de escrever. As estratégias e atividades escolares, os exercícios de leitura e de escrita propostos aos alunos, não incluíam o prazer de ler ou de escrever. Segundo Júlia Kristeva (1978:120-121)⁴⁴ o sujeito aprendente só aperfeiçoará a *competência linguística*⁴⁵ e a *competência enciclopédica*⁴⁶

⁴²AZEVEDO, F. (COORD.), MESQUITA, A., BALÇA, A., SILVA, S. (2011) *Globalização na Literatura Infantil - Vozes, Rostos e Imagens*, Edição Lulu Entreprises, Raleigh, N.C., Estados Unidos de América. 18 - *Para além das Bibliotecas Escolares: As tecnologias de Informação na Promoção da Literatura Infantil*, GOMES, P.R., PAIS, A.P., SARDINHA, M. da G., p.14 - In [http://www.projavi.mec.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=64&fileName=PISA2012_PrimeirosResultados_PORTUGAL.pdf](http://www.projavi.mec.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=64&fileName=PISA2012_PrimeirosResultados_PORTUGAL.pdf) (consultado em Maio5.2014)

⁴³ MORGADO, M. & PIRES, M. N. (2010). *Educação Intercultural e Literatura Infantil - Vivemos num Mundo sem Esconderijos*. Lisboa: Edições Colibri.

⁴⁴ KRISTEVA, J. (1978) *Séméiotiké: Recherche pour une Sémanalyse*. Paris: Éditions du Seuil

⁴⁵ No tocante *As competências linguísticas* - “não existe até ao momento nenhuma teoria linguística geral que seja objecto de uma aceitação generalizada. Os sistemas linguísticos são de uma enorme complexidade e a língua de uma sociedade alargada, diversificada e avançada nunca é completamente dominada por nenhum dos seus utilizadores. Nem isso seria possível, já que as línguas se encontram sempre em constante evolução para responder às exigências do seu uso na comunicação. A maioria dos Estados-nação tentou definir uma norma, embora nunca o fazendo de modo muito pormenorizado. Para a sua apresentação, o modelo de descrição linguística em uso para o ensino é ainda o mesmo modelo usado para as línguas clássicas, mortas há muito tempo.” “Este modelo ‘tradicional’ foi, contudo, rejeitado há mais de 100 anos pela maioria dos linguistas profissionais, que defendiam que as línguas deveriam ser antes de mais descritas tal como são usadas e não como uma qualquer autoridade acha que elas deveriam ser; além disso, considerou-se que o modelo tradicional, tendo sido desenvolvido para línguas de um tipo particular, era inadequado para a descrição de sistemas linguísticos com uma organização muito diferente. Contudo, nenhuma das muitas propostas de modelos alternativos teve uma aceitação generalizada. Na verdade, foi negada a possibilidade de um modelo universal único de descrição para todas as línguas. Os trabalhos mais recentes sobre os universais linguísticos ainda não produziram resultados

quando contactar com textos literários de qualidade. Este aspeto, focado na importância da seleção de textos considerados de qualidade levou-nos a algumas escolhas explicadas, mais adiante, de forma detalhada.

directamente utilizáveis na aprendizagem, no ensino e na avaliação das línguas.” (...) “A maioria dos linguistas descritivos contenta-se em codificar a prática, relacionando a forma e o significado, utilizando uma terminologia que se afasta da prática tradicional apenas onde tal é necessário para tratar os fenómenos exteriores à gama de modelos de descrição tradicionais. É esta a abordagem que é adoptada na secção 5.2. Tenta identificar e classificar as componentes principais da competência linguística, definida como o conhecimento de recursos formais a partir dos quais se podem elaborar e formular mensagens correctas e significativas, bem como a capacidade para os usar. (...)

O esquema seguinte pretende apenas apresentar como ferramentas de classificação alguns parâmetros e categorias que podem ser úteis para a descrição do conteúdo linguístico e como base de reflexão. Os profissionais que preferam utilizar um outro quadro de referência devem sentir-se livres para o fazer, tanto aqui como em qualquer outra parte. Devem, nesse caso, identificar a teoria, a tradição e a prática que adoptam.”

In - Conselho da Europa (2001). *Colecção: Perspectivas Actuais/Educação: Níveis Comuns de Referência: escala global*. Porto: Edições Asa, p. 49.

http://area.dgdc.min-edu.pt/gramatica/qecr_competencia_linguistica.htm (consultado em Agosto 11.2014)

⁴⁶ a) Não surge nas referências a Currículo ou Gestão do Currículo do Ministério da Educação em Portugal nenhuma referência a competência enciclopédica. Contudo no encontramos esta referência na realidade educativa espanhola, assim definida:

“**COMPETENCIA ENCICLOPEDICA** - Referida a la capacidad de poner en juego, en los actos de comunicación, los saberes con los que cuentan los sujetos y que son construidos en el ámbito de la cultura escolar o socio-cultural en general, en el micro-entorno local y familiar.” In - <http://pt.scribd.com/doc/47770872/6-COMPETENCIAS>

b) Enciclopédica

Se refiere a la puesta en juego de de los actos de significación y comunicación; los saberes previos construidos en el ámbito sociocultural.

HABILIDADES PARA EL SIGLO 21

Educar a los estudiantes en un mundo cambiante (Declaración de posición ASCD 2008) Como educadores en el siglo 21, que se encargan de educar a los estudiantes para tener éxito en un mundo complejo, interconectado. Esta responsabilidad requiere que las escuelas preparen a los estudiantes para los cambios tecnológicos, culturales, económicos, informativos y demográficos. ASCD apoya los cambios en la enseñanza, el aprendizaje y liderazgo que preparar adecuadamente a los estudiantes para el siglo 21.

Adquirir y aplicar conocimientos básicos y establece la habilidad de pensamiento crítico que son esenciales en una era de la información.

Demostrar la creatividad, la innovación y flexibilidad a la hora con los miembros de la asociación empresarial y la comunidad para avanzar en objetivos comunes.

Tomar decisiones y resolver problemas de ética y en colaboración.

Usar la tecnología para recopilar, analizar y sintetizar la información para su aplicación en una economía global.

Prueba positiva las relaciones interpersonales que el valor de varios idiomas, culturas, y todas las personas.

Mostrar habilidades de liderazgo que inspire a otros a alcanzar, servir y trabajar juntos.

COMPETENCIAS:

Una competencia puede describirse como un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones cognitivas, socio afectivas y psicomotrices apropiadamente seleccionadas entre sí, para facilitar el desempeño eficaz y con sentido de una actividad en un contexto. Dicho de otra manera es el desarrollo de las potencialidades del ser humano para realizar un trabajo o tarea. Capacidades con que un sujeto cuenta para...Es también el uso creativo de los conocimientos adquiridos.

Una competencia se aprende por el continuo desempeño, comprensión y realización de un trabajo. Pero dado que las competencias no son “observables” directamente, es necesario inferirlas a través de los desempeños comunicativos (indicadores de logro).

(...) **COMPETENCIA ENCICLOPEDICA:** Se refiere a la puesta en juego de de los actos de significación y comunicación; los saberes previos construidos en el ámbito sociocultural.

In - <http://curriculosem.wikispaces.com/Componente+Comunicativo> (Aug.11.2014)

1.4. Competência Leitora e Competência Comunicativa

Num contexto comum em que o indivíduo cresce e se desenvolve numa sociedade que privilegia a sua evolução através do conhecimento, o ato de ler é, desde a primeira infância, tido, como uma forma de interagir com o mundo inteiro que nos rodeia. Ler é primeiramente receber e interpretar informação, potencialmente não escrita, recebida através de sinais, numa codeia de comunicação que pressupõe destinador e destinatário. Uma simples fase inicial do processo comunicativo.

Os códigos, inerentes à aquisição da leitura e da escrita, sendo progressivamente introduzidos para que o indivíduo se construa em termos cognitivos, pelo meio da aprendizagem que se vai concretizando, tornam o aluno simultaneamente recetor e ator do percurso delineado. Devemos neste ponto questionar o ponto de partida que conduz à aprendizagem, qual foi o elemento que desencadeou no sujeito a vontade de aprender, qual foi a motivação.

Tradicionalmente os pressupostos da aprendizagem da leitura assentavam na organização e sequenciação de vocábulos, tendo como finalidade compreender o significado de uma ideia expressa. Ler fluentemente, segundo o que nos é reportado por Guthrie e Wigfield (1997)⁴⁷ subentendia, para lá da capacidade de identificar um código grafado, a competência de lhe associar uma sonoridade adequadamente enunciada, grafema e fonema formando parte do processo da leitura assim explicitada.

Até aos anos 80 do Século XX, a leitura era tida como um mecanismo essencialmente cognitivo, no qual o indivíduo se implicava por ato mecânico de aprendizagem, estruturada numa sequenciação, onde os mecanismos inerentes às competência e capacidades a desenvolver remetiam sobretudo para uma soma de elementos, progressivamente mais complexos. Alguns adquiriam mecanismos de leitura por imitação, reprodução de sons e fonemas, criando por vezes abismos entre a capacidade leitora e a competência interpretativa da frase e do texto. Ler por ler não significava obrigatoriamente compreender, nem saber reutilizar os fonemas, vocábulos ou significados (frequentemente menos bem) adquiridos. Foi precisamente nos anos 80, a partir das reflexões e estudos de autores como Guthrie e Wigfield, ou Bártolo (2004:139-183)⁴⁸, entre outros, que se deu uma maior atenção à interpenetração de aspetos afetivos e cognitivos nos mecanismos de aprendizagem da leitura, nomeadamente no que respeita ao envolvimento do aluno na leitura. Porém, se a motivação para a leitura poderá depender em grande parte de causas internas ao indivíduo, não se pode ainda assim escamotear a influência do meio envolvente, a comunidade sociofamiliar em que ele cresce e se desenvolve. Já no que concerne a vontade de aprender e desenvolver a

⁴⁷ GUTHRIE, J. T. e WIGFIELD, A. (1997) *Reading engagement: A Rationale For Theory And Teaching*. In - GUTHRIE, J. T. E WIGFIELD, A. (Eds). *Motivating Readers Through Integrate Instruction*. Newark: International Reading Association, pp. 1-12

⁴⁸ BÁRTOLO, V. (2004) "Aprendizagem, Ensino e Dificuldades da Língua", IN LOPES, J, VELASQUEZ, G., FERNANDES, P. E BÁRTOLO, *Motivação para a Leitura*, Coimbra: Quarteto, pp. 139-183

capacidade de ler, é provável que a parte da motivação extrínseca seja superior à motivação intrínseca. A relação com o meio, com o grupo, com os interlocutores que tomam parte nas ações educativas, a relação com o professor terão com muita probabilidade um peso determinante.

A aquisição de competências em meio escolar aparenta ter um caráter eminentemente funcional; o útil predomina na aquisição de habilidades, de destrezas, para a produção de algo; o desenvolvimento de capacidades aponta basicamente para uma finalidade pragmática: através de uma panóplia de meios facultados em ambiente escolar, o aluno, de qualquer nível de ensino (pré-escolar, básico, secundário, superior) deverá procurar encaixar num mundo onde essas competências, aptidões, habilitações façam dele um ser humano normal, integrado, igual a outros, dentro da norma. Contudo, não podemos esquecer Paulo Freire (1996:95), que de forma simples e certa evidencia que “Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino”⁴⁹.

A motivação interna e externa precisam ser mobilizadas por completo para que o conhecimento se transforme em saber, tanto para o aluno, como para o professor. Indubitavelmente ligados de forma muito profunda, todos os elementos da cadeia do ensino e da aprendizagem precisam conjugar-se e os fatores que contribuem para que se concretize a aprendizagem, fatores externos e/ou intrínsecos ao indivíduo, que condicionam, potenciam ou inibem as suas aprendizagens terão origem na *curiosidade*. Partindo do ponto de vista de Paulo Freire a *curiosidade* é sem dúvida o primeiro ingrediente para que se desenvolva o processo intelectual da aprendizagem e do ensino também. Neste sentido regressamos à primazia da influência dos fatores intrínsecos para estimular o desenvolvimento da aprendizagem da leitura.

Perante estes estudos afigura-se-nos incontornável a noção de que há causas internas determinantes para que haja aprendizagem e vontade de aprender, contudo as causas externas mesclam-se de forma muito individualizada, uma vez que cada aluno irá estabelecer, em si próprio, e na sua relação com o meio envolvente, as causas e as crenças que o irão motivar tanto para a leitura como para a escrita, assim expõe Vítor Bártolo (2004:146-147):

“- Crenças acerca do eu - os alunos podem sentir-se motivados para a aprendizagem da leitura, quando constroem uma consciência de si como leitores e escritores e em simultâneo acreditam que são competentes na leitura e na escrita;
-Crenças acerca da literacia - os alunos podem estar motivados para a aprendizagem da leitura quando veem esta atividade como intrínseca e pessoalmente valiosa, como tendo a ver com os seus próprios objetivos, e

⁴⁹ FREIRE, P. (1996) *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*, São Paulo: 3.ª Edição. Editora Paz e Terra, p. 95

compreendem que a leitura está relacionada com a informação e compreensão (construção de significado);
-Relações com a comunidade de apoio à leitura - os alunos podem estar motivados para aprender a ler quando experienciam os ambientes de aprendizagem como locais onde podem perseguir interesses pessoais ou sociais; (...) onde as suas ideias ou ações «literárias» são tomadas seriamente, quando estes ambientes são ricos em textos e ideias e permitem interações estimulantes entre colegas, professores e pais; (...) quando têm períodos de tempo para praticar leitura e escrita, significativas; quando os membros da sua escola, família e sociedade colaboram em atividades pessoais e socialmente significativas”⁵⁰.

Ora o sujeito que lê e que sistematicamente é motivado para a leitura e para a escrita, desenvolve competências linguísticas associadas à sua capacidade de pensar, assim retomando o estudo de Teixeira, Osório e Soares,

“Partindo do axioma de que o CEL está em inter-relação com as capacidades de compreensão e de produção da língua oral e escrita, um dos aspetos desse conhecimento que contribui para o crescimento linguístico do indivíduo é a possibilidade que ele lhe proporciona em tomar consciência das operações que realiza nos atos discursivos, quer orais quer escritos. Por outro lado, um ensino da língua que desenvolva uma capacidade de elaboração mental tem uma notável influência no desenvolvimento cognitivo e comportamental do sujeito”⁵¹,

de acordo com os autores citados, somos a crer que cognitivo e comportamental não pertencem a domínios isolados, de acordo com Joseph Nuttin, a motivação e as funções cognitivas não pertencem a áreas estanques, as próprias funções cognitivas implicam necessidades específicas, “Il existe tout d'abord une forme de besoin propre aux fonctions cognitives elles-mêmes, c'est-à-dire le besoin de percevoir, d'explorer, de connaître”⁵². Teixeira, Osório e Soares, alongando o raciocínio, referem que:

“o ensino da língua deve proporcionar esse desenvolvimento cognitivo aos discentes: a gramática de uma língua integra regras e operações cuja apropriação requer um esforço de memória e atenção sobre os dados linguísticos. A identificação de certos elementos ocorrentes nesses dados que possuem características comuns leva ao desenvolvimento das capacidades de sistematização e

⁵⁰ BÁRTOLO, V. (2004) “Aprendizagem, Ensino e Dificuldades da Língua”. In - LOPES, J, VELASQUEZ, G., FERNANDES, P. E BÁRTOLO, *Motivação para a Leitura*, Coimbra: Quarteto, pp. 146-147

⁵¹ TEIXEIRA, M., OSÓRIO, P., SOARES, I. (2010). *O Conhecimento Explícito da Língua: o seu Estatuto em Manuais Escolares Portugueses do 1º Ciclo do Ensino Básico*, Polifonia, Cuiabá, MT, v.17, n.21, p.31-52, jul./Dez. pp. 35-36

In - <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/viewFile/4/4>

⁵² NUTTIN J. (1961). *Problèmes de Psychologie de la Motivation Humaine*, In: *Revue Philosophique de Louvain*. Troisième Série, Tome 59, N° 62, pp. 365-366.

generalização. A formulação de regras treina o raciocínio teórico e a capacidade de abstração. Um dos papéis da Escola é o de ensinar a língua, já que as crianças adquirem e usam a língua de forma natural, sem que precisem de ser ensinadas, melhor dizendo, caberá à Escola e à aula de língua ajudar a transformar o conhecimento gramatical implícito do aluno em conhecimento explícito, nomeadamente através do treino de capacidades de reflexão metalinguística. À entrada do Ensino Básico, dominam já a gramática implícita da língua materna”⁵³.

Regressando a Joseph Nuttin, que por sua vez fundamentava o raciocínio que explorava na análise desenvolvida por Freud, deparamo-nos com uma abordagem à questão da motivação extrínseca e intrínseca, que nos parece manter uma determinada atualidade, no que concerne à temática. Segundo Nuttin

“Freud admet que la tendance fondamentale qui régit l'activité de ce psychisme consiste à éviter ou à fuir tout apport d'énergie, c'est-à-dire tout d'abord toute stimulation venant du monde extérieur. L'état idéal du psychisme serait donc l'isolement du monde et sa motivation primordiale serait d'éviter ou de fuir le contact avec ce monde extérieur. Toutefois, il est impossible de se protéger contre tout contact. Il arrive nécessairement que des stimulations, venant de l'extérieur, apportent un surcroît d'énergie. (...)Très vite Freud s'est rendu compte du fait que la source principale fournissant l'énergie ne réside pas dans les excitants venant du monde extérieur, mais dans les stimulations internes (...)”⁵⁴.

Nuttin refere, ainda, noutros pontos do seu estudo que:

“Ce besoin de perception et de connaissance nous met en présence d'un élément nouveau dans le processus de motivation. Alors que les besoins homéostatiques se terminent par une « réponse de consommation » qui subordonne l'objet aux fins propres de l'organisme, le besoin cognitif, au contraire, trouve son terme dans l'objet pour lui-même. Dans la complexité grandissante du processus des conduites motivées (...)”⁵⁵.

Comportamento e motivação, estímulos internos e externos, integram de forma decisiva o processo de aprendizagem que cada sujeito desenvolve em si. Tal aspeto está intrinsecamente ligado ao modelo de aprendizagem que Teixeira, Osório e Soares expunham, implicando a existência dos conhecimentos prévios que os alunos possuem. A

⁵³ TEIXEIRA, M., OSÓRIO, P., SOARES, I. (2010). *O Conhecimento Explícito da Língua: o seu Estatuto em Manuais Escolares Portugueses do 1º Ciclo do Ensino Básico*, Polifonia, Cuiabá, MT, v.17, n.21, p.31-52, jul./Dez. pp. 35-36

<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/viewFile/4/4>

⁵⁴ NUTTIN J. (1961). *Problèmes de Psychologie de la Motivation Humaine*. In - Revue Philosophique de Louvain. Troisième Série, Tome 59, N° 62, p. 354

⁵⁵ Idem, p. 366

aprendizagem da leitura e da escrita não podem dissociar-se do desenvolvimento global do sujeito, perspetivando o aumento da sua autonomia no tocante à própria aprendizagem. A leitura, em cenários já explicitados, as bibliotecas, são hoje uma realidade que, embora recente em Portugal, já faz parte da vida dos cidadãos. Partindo deste pressuposto Gomes, Pais e Sardinha citando Felix Benito Morales ponderam:

“Sobre este conceito de *Aprender a Aprender* e a sua relação com as bibliotecas, consideremos o que diz Benito Morales (s/d:11): «Su finalidad última es el aprendizaje a lo largo de la vida, siendo en las bibliotecas, con sus recursos materiales y humanos, un entorno esencial para la educación formal, no formal e informal. En este sentido, implica a docentes y bibliotecarios, como las dos caras de la misma moneda de este nuevo proceso alfabetizador, de un aprendizaje basado en recursos y en el desarrollo de habilidades para aprender a aprender»⁵⁶.

Contudo consideraremos que a motivação para a leitura poderá ser feita em vários suportes. As tecnologias e os meios audiovisuais que proliferam na atualidade são coadjuvantes ao processo de leitura formal, em suporte de papel e em livros. Segundo Marina e Valgoma (2005: 41)

“*la lectura se encuentra acosada por la competencia de otras fuentes de diversión e información, en especial por los medios audiovisuales, que ejercen desde la infancia una poderosa fascinación. El niño nace ya preparado para comprender las imágenes*”⁵⁷.

Cabe, portanto, nesta perspetiva ao professor, enquanto mediador, bem como aos restantes mediadores, bibliotecários e outros, compreender que não poderemos ficar à margem das tecnologias.

Descoberto o prazer de ler, nada poderá criar obstáculo à leitura pela vida fora. O segredo reside na naturalidade que preside ao ato de ler. De acordo com Mata (2008: 37), “La palabra «placer» está irreductiblemente unida a la “lectura” en muchas lenguas (le plaisir de lire ... Reading for pleasure ... il piacere di leggere ... lesevergnügen ... o prazer de ler)”⁵⁸.

1.5. Da Competência Leitora para a Socialização

⁵⁶ AZEVEDO, F. (coord.), MESQUITA, A., BALÇA, A., SILVA, S. (2011) *Globalização na Literatura Infantil - Vozes, Rostos e Imagens*, Edição Lulu Enterprises, Raleigh, N.C., Estados Unidos de América. 18 - *Para além das Bibliotecas Escolares: As tecnologias de Informação na Promoção da Literatura Infantil*, GOMES, P.R., PAIS, A.P., SARDINHA, M. da G., p. 333

⁵⁷ AZEVEDO, F. (coord.), MESQUITA, A., BALÇA, A., SILVA, S. (2011) *Globalização na Literatura Infantil - Vozes, Rostos e Imagens*, Edição Lulu Enterprises, Raleigh, N.C., Estados Unidos de América. 18 - *Para além das Bibliotecas Escolares: As tecnologias de Informação na Promoção da Literatura Infantil*, GOMES, P.R., PAIS, A.P., SARDINHA, M. da G., p. 336

⁵⁸ Idem p. 337

A leitura é, atualmente, considerada uma competência social, cuja aquisição e desenvolvimento condiciona o estar no mundo, de qualquer sujeito. Se a aquisição de competências de leitoras é reconhecidamente indispensável para a literacia e plena adaptação à era da comunicação em que estamos mergulhados, os modelos de aquisição e aprendizagem da leitura apresentam uma diversidade importante. Rato (2012: 5)⁵⁹ remete para três modelos de processamento da informação, citando Rumelhart (1994), Goodman (1970) e Smith (1978) e Mitchell (1983), associando, respetivamente, o modelo ascendente *bottom-up* a Rumelhart, o modelo descendente a Goodman e Smith e o modelo interativo a Mitchell.

“As we perceive, we are continually extracting sensory information to guide our attempts to determine what is before us. In addition, we bring to perception a wealth of knowledge about the objects we might see or hear and the larger units in which these objects co-occur. As one of us has argued for the case of reading (Rumelhart, 1977), our knowledge of the objects we might be perceiving works together with the sensory information in the perceptual process.”⁶⁰

E, segundo Catherine Veron (1981: 25) hoje em dia não é já possível separar o ser humano da universo da informação e da comunicação no qual está mergulhado, ao qual pertence e do qual é obreiro, por inteiro, assim a autora evidencia a necessidade de o *Homem* se adaptar permanentemente:

“[...]a informação transformou-se num fenómeno vital para o Homem dos nossos dias, o qual só poderá sobreviver por meio de uma adaptação permanente à transformação, isto é, de uma reconversão contínua da sua atitude pessoal e de novos conhecimentos a um estilo de vida diferente, protegendo a sua integridade interna, a sua personalidade”⁶¹.

Gaspar (2011:11) relaciona diversos meios/ instrumentos através dos quais a aprendizagem se concretiza; as bibliotecas, enquanto espaços de livre acesso acolhem públicos diferentes em função da finalidade que servem, uma vez que podem estar

⁵⁹ “Não nos parece fácil uma definição de leitura unanimemente aceite, sendo que as várias definições podem ser agrupadas em três modelos de processamento da informação, que tentam explicar os comportamentos dos leitores nas várias situações: os modelos descendentes, os modelos ascendentes e os modelos interativos.”In - RATO, R. M. S. T. (2012) *Competência Literária e Literacia na Escola do Século XXI*. Covilhã: Universidade da Beira Interior - Tese para a obtenção do Grau de Doutor em Letras, p. 5

⁶⁰ MCCLELLAND, J.L., E RUMELHART, D. E. (1981) *An Interactive Activation Model of Context Effects in Letter Perception: Part 1. An Account of Basic Findings*. In - *Psychological Review*, vol. 88, number 5 Setembro, pp. 375-407.

⁶¹ GASPAR, C.S.J. (2011). *Cooperação Biblioteca pública / Biblioteca Escolar: Modos de Operacionalização e Resultados*. Covilhã: Universidade da Beira Interior, p. 12

adstritas a uma comunidade escolar ou de forma mais abrangente a uma localidade (aldeia, vila ou cidade). Porém ressalta da análise desta autora que independentemente da ligação que o indivíduo estabeleça com os meios e instrumentos ao seu dispor para obter informação e conhecimentos novos, as bibliotecas surgem como recursos acessíveis, cujo formato deverá contudo adaptar-se a novos tempos, novos utilizadores, numa - quase vertiginosa - velocidade de mudança que os tempos atuais impõem. Assim, Gaspar refere que:

“Os tempos em que vivemos são comumente associados a uma era revolucionária, apelidada por muitos como a *Era da Informação*, que conduziu, inclusivamente, a uma nova forma de designação da sociedade actual, a *Sociedade da Informação*, em que a Informação assume um papel preponderante. A par desta nova perspectiva, refira-se que dos múltiplos pontos a partir dos quais essa mesma informação pode ser acedida, a Biblioteca Pública e a Biblioteca Escolar assumem um papel de destaque. De facto, são locais onde o acesso à informação se efectua de forma indiscriminada e gratuita, servindo diferentes públicos e espelhando o novo paradigma das Bibliotecas: podemos dizer que estamos perante bibliotecas de carácter universalista e atentas ao seu contexto. Ora, não basta que as bibliotecas existam, têm de evoluir, de se adequar a um conjunto de transformações que ocorrem regularmente, ou seja, têm de se adaptar aos novos cenários de desenvolvimento”⁶².

Os atuais modelos de bibliotecas em nada se compaginam com referências a modelos anteriores, sobretudo de tempos tão remotos como o Século XIX; é sabido que leitura, escrita, e outros domínios do saber eram apanágio de classes socialmente mais abastadas e, por conseqüente as bibliotecas e outros lugares de acesso à informação de teor cultural não estariam acessíveis a todos; quanto a esta realidade, citando Pinto (2007:26), a autor que atrás mencionamos refere que:

“Segundo Maria Leonor Cardoso Sérgio Pinto (2007: 26): «[...] no século XIX a cultura escrita constituía o principal veículo de transmissão de ideias e de saberes, pelo que a biblioteca era um instrumento privilegiado de leitura: através dela, diversos grupos sociais conseguiam aceder à informação e ao conhecimento que até aí estado reservados a uma minoria privilegiada»”⁶³.

Coexistiram, porém, duas realidades concomitantemente; a esfera erudita, em que os espaços/ bibliotecas acolhiam um público eminentemente abastado e socialmente privilegiado e, em finais do Século XIX, a esfera popular, destinada às classes populares, com objetivo de apoiar a alfabetização, veicular valores socialmente moralizadores, e de

⁶² Idem, p. 11

⁶³ GASPAR, C.S.J. (2011). *Cooperação Biblioteca pública / Biblioteca Escolar: Modos de Operacionalização e Resultados*. Covilhã: Universidade da Beira Interior, p. 11

algum modo servir todos aqueles cujo saber necessitava ser incrementado, uma vez que, os finais do Século XIX, em Portugal como no resto da Europa representam a passagem para uma sociedade em vias de industrialização, cujos requisitos, em termos de mão-de-obra, por exemplo, começariam a trazer exigências acrescidas em termos de alfabetização, mas não só, o final do Século XIX representou igualmente uma mudança de mentalidades, na Europa e em Portugal, que não deixariam de chegar à promoção da cultura, enquanto bem socialmente adequado à perpetuação de uma desejada harmonia social. Assim se depreende da leitura que faz Pinto (2007):

“Pinto (2007: 26): «Com a publicação do Decreto de 2 de Agosto de 1870, foram criadas as Bibliotecas Populares, dirigidas a uma nova classe social, os populares ou povo, que tinham sido recentemente alfabetizados. Ainda segundo a mesma autora, verificamos que: «As bibliotecas populares, que mais não eram do que bibliotecas públicas, e por isso abertas a todos, surgiram, assim, da necessidade de proporcionar às classes populares o acesso à cultura impressa: destinavam-se às classes mais humildes e tinham uma função que era simultaneamente moralizadora e didáctica»”⁶⁴.

Instituições, vocacionadas para a promoção da cultura e do saber, como são as bibliotecas, oferecendo meios variados de acesso ao saber e à cultura, para todos, procuraram, paralelamente e complementarmente com o universo escolar, criar ambientes, desenhar estratégias, proporcionar iniciativas, em que a satisfação e o prazer estejam associados ao ato de ler e escrever, por exemplo.

1.6. Escrita e Comunicação

Scardamalia e Bereiter (1987) apresentam um modelo que conceptualmente se adapta ao nosso intento.

“A partir da comparação do processo de produção escrita nos adultos com o das crianças e adolescentes, e da análise das diferenças detectadas, Bereiter e Scardamalia (1987) propõem não um mas dois modelos para o processo de composição, um mais simples, outro mais complexo.”⁶⁵

Conforme expõe Carvalho⁶⁶ os autores elaboraram dois modelos, o *modelo de explicitação de conhecimento* e o *modelo de transformação de conhecimento*:

⁶⁴ Idem, p. 13

⁶⁵ CARVALHO, J.A. B. (1999). *O Ensino da Escrita - da Teoria às Práticas Pedagógicas*, Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia, Braga: Universidade do Minho

⁶⁶ Idem, pp. 73 - 92

“O modelo que procura descrever o processo menos complexo foi designado por *modelo de explicitação de conhecimento*. Difere do que propõem para a descrição do processo mais complexo, a que chamam *modelo de transformação de conhecimento*.

Num texto produzido de acordo com este modelo, o conteúdo resulta de um processo de resolução de problemas em que se assiste à interacção entre dois espaços: o do conteúdo, que inclui aspectos relacionados com conhecimentos, crenças, consistência lógica, e o retórico, que tem a ver com os objectivos do texto que está a ser produzido. (...) Pelo contrário, a escrita de *explicitação do conhecimento* resume-se à expressão de tudo o que o sujeito sabe sobre determinado assunto, fluir automático e linear da memória a partir de uma ideia inicial ou de acordo com determinado padrão organizacional imposto, sem qualquer movimento recursivo e sem consideração por aquilo que o destinatário sabe ou não sabe e precisa de saber”⁶⁷

Na nossa aceção, para os autores, mais importante que a conceptualização e análise conceptual do texto, conforme dado modelo, importa destacar que a *transformação* do pensamento se sobrepõe à relevância de se escrever aquilo em que se pensa.

“Os sujeitos que escrevem de acordo com o *modelo de explicitação do conhecimento* iniciam, normalmente, a tarefa da redacção muito mais rapidamente do que as que agem de acordo com o outro modelo. O tempo que os primeiros demoram a fazê-lo é apenas o que é necessário a retirar da memória o primeiro item de conteúdo que se adequa às exigências relativas ao tema e ao tipo de texto e varia de acordo com a familiaridade que o indivíduo tem com essas realidades. (...) Por sua vez, o tempo que medeia a solicitação e a redacção no *modelo de transformação do conhecimento* é utilizado para uma análise dos objectivos da tarefa e dos problemas que têm de ser antecipadamente resolvidos e é muito variável dada a multiplicidade de aspectos envolvidos.”⁶⁸

Este modelo de Scardamalia e Bereiter (Carvalho, 1999: 139-140)⁶⁹ apoia-se em estratégias de *facilitação de procedimento*, que consistem na introdução de mecanismos que permitem ao sujeito realizar tarefas que normalmente não seriam capazes de enfrentar, Carvalho explicita da seguinte forma:

“A *facilitação do procedimento* (Scardamalia e Bereiter, 1983; Scardamalia e Bereiter, 1987), (...) consiste na introdução e rotinização de um mecanismo regulador que

⁶⁷ Idem

⁶⁸ Idem, 77-78

⁶⁹ CARVALHO, J.A. B. (1999). *O Ensino da Escrita - da Teoria às Práticas Pedagógicas*, Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia, Braga: Universidade do Minho, pp. 139-140

permite ao sujeito realizar tarefas que normalmente não enquadra no seu comportamento habitual (...).”⁷⁰

Quando a simulação intervém e supõe instruções, ou outro tipo de facilitação do desempenho, não deixa contudo de haver produção escrita, que apesar de orientada, fornece determinados elementos importantes para a compreensão dos dados seleccionados para um determinado estudo; assim o descrevem Scardamalia e Bereiter quando o explicam:

“Because simulation by intervention frequently involves instruction or some other kind of facilitation, it is easy to confuse it with theory-guided instructional research. [...] Level-6 inquiry in writing research is concerned with investigating the nature of composing strategies or composing abilities by trying to simulate them, and it is indirectly concerned with how well a particular intervention works. Nonetheless, Level-6 inquiry does offer the most promise of yielding knowledge that can be put to direct use in instructional design.”⁷¹

Se bem que haja outros modelos, como por exemplo Flower e Hayes (1980; 1996), orientados para o processo, modelos centrados nas vertentes cognitivistas, da atividade escrita, essencialmente situados na atividade cognitiva do escrevente; considerando que os aspetos do ambiente em que ocorre a tarefa influenciam mas não determinam os processos cognitivos da composição. Por outro lado, remetemos para o modelo de Scardamalia e Bereiter, que consideramos mais apropriado à análise e ao estudo que desenvolvemos, nas atividades e no desenvolvimento cognitivo, e na utilização de conhecimentos por parte do grupo de estudo.

1.6.1. Poesia e Conto: à Conquista do Prazer de Ler

Como refere Jorge Domingues (Carlos Reis, 1981: 129)

“o real e o irreal na literatura são ... reflexos de duas atitudes em face da vida, da sociedade. O escritor é um intérprete das inquietações (de conformismo ou inconformismo) de uma determinada época. Ele próprio também tem uma posição social a defender”⁷².

Na verdade o conto que iremos explorar apresenta elementos reais, partes integrantes do mundo real, mas que são tornados irreais pelo inverosímil, o absurdo da

⁷⁰ Idem, p. 139

⁷¹ Idem, p. 140

⁷² REIS C. (1981). *Textos Literários do Neo-Realismo Português*, «Textos Literários», Lisboa, Seara Nova: Editora Comunicação, p. 129

situação proposta ao leitor. Pelo absurdo perpassa a criatividade e a imaginação infantil, a crítica social, a vitória do mais fraco sobre o mais forte.

Carina Infante (2003: 205) refere-se, citando Calvino, à noção de brevidade nos contos de Mário-Henrique Leiria, explicitando como segue:

“Inventariada por Italo Calvino entre as seis qualidades específicas da literatura, a rapidez dá nome ao que há de relativo no tempo da ficção e de incomensurável no paralelo com o chamado tempo real. A escala temporal da ficção é outra, os acontecimentos são escandidos pelo ritmo da tensão narrativa, para tanto dispondo de uma variedade infinda de ritmos, movimentos lógicos e *nuances* descritivas”⁷³.

A mesma autora remete para autores do Século XIX familiarizados com as narrativas breves, referindo-se a:

“Eça, Maupassant, Tchekov e Poe deram já no século XIX um lugar plenamente consagrado a este género, que praticaram ou sobre o qual teorizaram e cujo reconhecimento claramente derivou de meios de comunicação literária tecnologicamente tornados possíveis, como os jornais e revistas”⁷⁴.

1.6.2 A Formação de Sujeitos Capazes de Comunicar

Centrámos o nosso intento na formação de sujeitos capazes de comunicar, portadores de competências em leitura e em escrita, capazes de realizar textos quer escritos, quer orais. Formar sujeitos portadores de competências ajustadas ao mundo real, sujeitos pensantes, verdadeiros pensadores capazes de se reintegrarem numa sociedade que os votou a uma passagem fora de norma, uma marginalização institucionalmente proporcionada para que as suas vidas possam reencontrar um rumo adequado ao seu bem-estar (presente e futuro). É nosso propósito ajudar a que todos tenham as mesmas oportunidades e que, na senda do Relatório coordenado por Jacques Delors para a UNESCO⁷⁵, sejam capazes de *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver em sociedade, aprender a ser*.⁷⁶

⁷³ CARMO, C. I., (2003) *Tensão narrativa e subversão do poder no conto brevíssimo de Mário-Henrique Leiria*, Revista *forma breve 1*, Universidade do Algarve, pp. 50-51.

⁷⁴ Idem, p. 205

⁷⁵ DELORS, J. et al (1996). *L'Éducation: Un Trésor Est Caché Dedans, Rapport à l'UNESCO de la Commission Internationale sur l'Éducation Pour le Vingt et Unième Siècle*. Paris

⁷⁶ “Deuxième Partie - Chapitre 4 - Pistes et recommandations :

- L'éducation tout au long de la vie est fondée sur quatre piliers : apprendre à connaître, apprendre à faire, apprendre à vivre ensemble, apprendre à être.
- Apprendre à connaître, en combinant une culture générale suffisamment étendue avec la possibilité de travailler en profondeur un petit nombre de matières. Ce qui veut dire aussi : apprendre à apprendre, pour bénéficier des opportunités offertes par l'éducation tout au long de la vie.
- Apprendre à faire, afin d'acquérir non seulement une qualification professionnelle mais, plus largement, une compétence qui rende apte à faire face à de nombreuses situations et à travailler

“A crença segundo a qual uma escolarização cada vez mais massificada conduziria à erradicação progressiva do analfabetismo esteve na origem, um pouco por todo o mundo, de um conjunto de políticas tendentes a garantir a escolarização básica obrigatória a um cada vez maior número de pessoas, quer através de medidas orientadas para garantir a escola básica para todos, quer através do desenvolvimento de planos de alfabetização e de educação recorrentes, visando uma escolarização de segunda oportunidade para aqueles que à mesma não tinham antes acedido”⁷⁷.

Não menosprezando a sua capacidade e apetência pelo saber, desejámos contribuir para alargar conhecimentos dos alunos da Casa da Tapada da Renda, para que compreendessem o Surrealismo no domínio da literatura, mas também a literatura em si, partindo de um movimento literário como o Surrealismo, usando uma metalinguagem em que o próprio objeto literário, o *artefacto*, na designação de Silva (1992: 34-35)⁷⁸ serve para compreender a sua função na linguagem.

Desejamos conduzir os alunos à percepção de que, da obra completa de André Breton, de toda a sua ação no domínio literário para afirmar o movimento surrealista, se pode depreender que o Surrealismo ultrapassa em muito a questão literária. O movimento surrealista inscreve-se num *continuum* artístico e literário, reservando para si - surrealistas - um lugar especial quanto à pureza da expressão surrealista⁷⁹. Regressamos

en équipe. Mais aussi, apprendre à faire dans le cadre des diverses expériences sociales ou de travail qui s’offrent aux jeunes et adolescents, soit spontanément par suite du contexte local ou national, soit formellement grâce au développement de l’enseignement par alternance.

- Apprendre à vivre ensemble, en développant la compréhension de l’autre et la perception des interdépendances – réaliser des projets communs et se préparer à gérer les conflits – dans le respect des valeurs de pluralisme, de compréhension mutuelle et de paix.

- Apprendre à être, pour mieux épanouir sa personnalité et être en mesure d’agir avec une capacité toujours renforcée d’autonomie, de jugement et de responsabilité personnelle. A cette fin, ne négliger dans l’éducation aucune des potentialités de chaque individu : mémoire, raisonnement, sens esthétique, capacités physiques, aptitude à communiquer...

- Alors que les systèmes éducatifs formels tendent à privilégier l’accès à la connaissance, au détriment des autres formes d’apprentissage, il importe de concevoir l’éducation comme un tout. Cette vision doit, à l’avenir, inspirer et orienter les réformes éducatives, que ce soit dans l’élaboration des programmes ou la définition de nouvelles politiques pédagogiques. » in - DELORS, J. et al (1996). *L’Éducation: Un Trésor Est Caché Dedans, Rapport à l’UNESCO de la Commission Internationale sur l’Éducation Pour le Vingt et Unième Siècle*. Paris, p. 35

⁷⁷ BENAVENTE, A. Et al (1996). *A Literacia em Portugal - Resultado de uma Pesquisa Extensiva e Monográfica*, Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço Educativo, Conselho Nacional de Educação, Lisboa, p.3

⁷⁸ “A obra literária é sempre um *artefacto*, um objecto produzido no espaço e no tempo - um objecto, como escreve Lukács, que se separa do sujeito criador, do sujeito fenomenológico, como «configuração formal liberta do ser» - possuindo uma realidade material, uma textura semiótica sem as quais não seriam possíveis nem a leitura, nem o juízo estéticos. Quer dizer, esta realidade material é condição necessária para que aquele *artefacto* se realize como *objecto estético*, embora não seja condição suficiente, já que a sua existência como objecto estético exige a intervenção activa de um leitor, isto é, de um peculiar sujeito cognoscente.” In - SILVA, V. M. de A. (2010). *As Humanidades, Os Estudos Culturais, O Ensino Da Literatura E A Política Da Língua Portuguesa*. Coimbra: Almedina, p. 34

⁷⁹ “Mais nous, qui ne nous sommes livrés à aucun travail de filtration, qui nous sommes faits nos œuvres les sources réceptacles de tant d’échos, les modestes *appareils enregistreurs* qui ne s’hypnotisent pas sur le dessin qu’ils tracent, nous servons peut-être encore une plus noble cause.

neste ponto à reflexão de Fernando Guimarães, toda a vanguarda traz em si algo da matriz intelectual/ literária que lhe antecede. Numa das notas à sua obra *Simbolismo, Modernismo e Vanguardas*, citando Octavio Paz, em *Los Hijos del Limo*, Fernando Guimarães explicita esta noção de continuidade a que nos referimos,

“ao partir do pressuposto de que «o *moderno* é uma tradição», [Octavio Paz] considera que as vanguardas do início do Século XX não representariam uma rutura em relação à tradição literária, sobretudo à que, provindo do Romantismo inglês e alemão, veio a confluír no Simbolismo francês.”⁸⁰

Conjugando a reflexão de Octavio Paz com o discurso crítico de Fernando Guimarães encaminhamo-nos, por outra via para uma ininterrupta cadeia de pensamento literário a que André Breton também alude, na contraposição em que o Surrealismo chama a si características de autores de outras eras, para fazer emergir o que de distinto o Surrealismo acrescenta, enquanto Fernando Guimarães numa visão perfeitamente distanciada empresta à palavra continuidade um significado agregador:

“Com efeito, a palavra *continuidade* pode ser entendida, relativamente à produção literária, em dois sentidos bem diferentes. Por um lado, significaria algo que aplanaria a própria realidade textual ao nível dum denominador comum de natureza temática ou estilística. Por outro lado, apontaria para a realização duma leitura renovada dos textos, aferida por um discurso que acaba por se tornar homólogo e que era capaz, não de encontrar, mas, antes de lhes propor uma identidade na sua diferença real.”⁸¹

O mesmo autor prossegue,

“Entendendo-a quanto o primeiro dos dois sentidos aqui referenciados, seria a palavra continuidade a mais adequada para que se pudesse falar, ao considerar-se a história da literatura, em *precursores* e em *heranças*.”⁸²

1.6.3 Educação e Esperança

Contribuir para a existência de modelos baseados numa educação que transmita crença e esperança, na linha de raciocínio de Nóvoa, A. (2005: 37), pensamento expresso na publicação *Evidentemente - histórias da educação*, coordenada pelo autor, que lembra

Aussi rendons-nous avec probité le « talent » qu'on nous prête. ” In - BRETON, A. (1985). *Manifestes du Surréalisme - édition complète*, Société Nouvelle des Éditions Pauvert : Évreux, p. 37

⁸⁰ GUIMARÃES, F. (1992) *Simbolismo, Modernismo e Vanguardas*. Porto: Lello e Irmão - Editores, p. 6

⁸¹ Idem, p. 7

⁸² Ibidem

o pensamento de Dewey, citando uma sua passagem de 1910, na qual se evidencia o continuo indubitável no tocante ao ensino e à aprendizagem:

“Num conhecido texto de 1910, John Dewey afirma, provocatoriamente, “que há exactamente a mesma equação entre o ensino e a aprendizagem do que entre a venda e a compra”. Só se pode ser bom vendedor se houver alguém que compre, do mesmo modo que só se pode ser bom professor se houver alguém que aprenda. A frase ilustra uma mudança de paradigma que tinha ocorrido algumas décadas antes e procura pôr fim a uma querela que, estranhamente, se prolongará por todo o século XX (...)”⁸³.

Nóvoa (2005) articula ainda, com senso cronológico e significativo quanto ao raciocínio, o pensamento de Dewey com reflexões de outros autores, apresentando em três pontos o seu propósito. Primeiramente, alertando para a necessidade de se aplicar a ação pedagógica de forma mais decisiva na diferenciação pedagógica porque, como cada ser humano é único, também a sua forma de aprender será diferente da do outro; assim sendo da capacidade que o professor tiver para considerar único cada aluno dependerá por um lado o sucesso do percurso escolar e educacional da criança/ jovem, bem como o sucesso da carreira de docência do professor. Seguidamente, remete para o facto de que toda a aprendizagem a realizar em meio escolar dever conter uma componente metacognitiva, em que o aprendente adquira não só os conteúdos/ matérias, mas assimile também os mecanismos/ processos para continuar a aprender ao longo da vida, devendo igualmente desenvolver estruturas mentais que lhe permitam articular saberes entre si. Num terceiro tempo, Nóvoa evoca a *motivação*, ignição imprescindível para que se desencadeiem os processos mentais, cognitivos, socio- afetivos, culturais e outros, necessários à vontade de aprender algo⁸⁴.

As metas que Fernandes (2001: 182-183) se propõe perseguir para um modelo educacional equilibrado e adequado a um desenvolvimento integrado do aluno correspondem às crenças e esperanças que nos propomos acompanhar neste objetivo:

“[com] um modelo educacional que transmita a esperança de que é possível construir um mundo melhor, socialmente mais justo e ecologicamente mais equilibrado, orientado para a felicidade do ser humano deve estar (...) ciente de que é certo que a utopia de um mundo melhor é a estrela que indica a direção e o sentido da caminhada e que a teoria crítica e pensamento global e complexo são o farol que ilumina e orienta a viagem, compete a cada professor fazer o seu próprio caminho (...) ao caminhar.”⁸⁵

⁸³ NÓVOA, A. e BANDEIRA, F. (2005) *Evidentemente: histórias da educação*. Texto: *O Melhor Professor não é o que mais Ensina, é o que mais faz Aprender*, Porto: Editora Asa. In - <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4810> (Consultado em Junho 20.2014)

⁸⁴ Idem

⁸⁵ FERNANDES, J. V. (2001) *Saberes, Competências, Valores e Afectos Necessários ao Bom Desempenho Profissional do(a) Professor(a)*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, pp. 182-183

Creemos na capacidade de se proporcionar, em meio escolar, com parcerias estabelecidas com todos os agentes ativos na comunidade educativa a possibilidade de crescer, de se transformar e de se desenvolver como sujeito autónomo, porque crítico e livre nas suas escolhas. Vejamos o que nos diz Elliot (1993: 178):

“La educación es un proceso en el que los alumnos desarrollan sus capacidades intelectuales mediante la utilización de estructuras públicas de conocimiento para la construcción de la comprensión personal de situaciones vitales. En un proceso educativo, distintas comprensiones de la misma situación pueden manifestar capacidades intelectuales semejantes. Sólo cuando el conocimiento se considera exclusivamente como información que debe reproducirse mediante el aprendizaje memorístico puede presumirse que el *currículum* consista en un resultado uniforme del aprendizaje.”⁸⁶

Porém, para que tal aconteça, torna-se necessário uma prática pedagógica de excelência onde, os ambientes de verdadeira aprendizagem tenham lugar. Evidentemente, nesta aprendizagem incluímos a educação para a cidadania e para os valores:

“La mejora de una práctica consiste en implantar aquellos valores que constituyen sus fines; por ejemplo: la «justicia» en la práctica legal; la «atención al paciente» en la medicina; la «conservación de la paz» en la política; la «educación» en la enseñanza. Tales fines no se manifiestan sólo en los resultados de una práctica, sino también como cualidades intrínsecas de las mismas prácticas.”⁸⁷

Por conseguinte cremos que a escola de excelência desejável inclui docentes preocupados com a sua formação ao longo de toda a carreira. A formação inicial ou contínua de professores é uma questão que, à escala nacional e internacional, tem de ocupar permanentemente as respetivas tutelas governativas. Em Portugal têm sido tomadas medidas que correspondem às opções de estratégias educacionais implementadas, condicionadas pelas respostas que cada tutela tem que trazer às circunstâncias que o universo educativo, a todo o momento, exige. A França, por exemplo, viu-se confrontada, na década de 2000, com um desafio histórico, “le renouvellement de la moitié du corps enseignant au cours [de] dix (...) années.”⁸⁸; renovação esta que se apresentava como indispensável, atendendo à inevitabilidade da

⁸⁶ (El cambio educativo desde la investigación-acción, John Elliott - Ediciones Morata, S. L. Madrid, 1993, p. 178)

⁸⁷ ELLIOT, J. (1993) *El Cambio Educativo Desde La Investigación-Acción*. Madrid: Ediciones Morata, S. L., p. 67

⁸⁸ LANG, J. (2003) *Une école élitare pour tous*, Saint-Amand : Editions Gallimard p. 449

aposentação, de uma geração de docentes chegados à idade de se reformar. Contudo a mudança operada seria de maior envergadura. A matéria que Jack Lang (um dos intervenientes de maior dimensão na vida sociocultural e educacional francesa das duas últimas décadas do Século XX) abordava, pretendia verdadeiramente muito mais do que proporcionar a mera renovação geracional do corpo docente, como se pode depreender das suas palavras:

“Il s’agit également de moderniser et de rajeunir l’ensemble du cycle de formation des enseignants, afin de mettre ce système en harmonie avec les autres chantiers engagés: plan de transformation de l’école primaire, rénovation des collèges, réforme des lycées, plan de développement des langues vivantes, mesures en faveur de l’éducation artistique, plan pluriannuel de recrutement ”⁸⁹

Em 2000 ainda, no meio de um abundante debate sobre escola pública, em França, debate este que acompanhamos atentamente, sendo que na mesma medida não encontramos à escala nacional nem dimensão nem debate similar, os autores de *Pourquoi vos enfants s’ennuient en classe* colocavam entre muitas questões um problema central: “«Eduquer»: Mot tabou au sein de l’Éducation Nationale?”⁹⁰ Para tão importante questão avançaram com propostas, entre as quais a que segue:

“Il n’y a pas une solution unique, mais il faut poser les objectifs de manière claire. Les adolescents doivent être accueillis au collège par un adulte qui leur sert de contact privilégié, de tuteur, de référent - le vocabulaire importe peu du moment que cet adulte joue le rôle de relais de la famille au sein de l’institution.”⁹¹

Para estes estudiosos, o processo educativo incluía forçosamente um professor-tutor capaz de despertar no aluno o desejo de aprender, depois de o ajudar a ultrapassar bloqueios de toda a ordem (tanto de carácter educativo, como cognitivo, ou afetivo, etc.) no seu percurso. Apontam para uma reorganização total dos horários escolares, permitindo aos alunos tempos para se implicarem no estudo de forma diferente. Estes autores referem:

“les élèves ne sont pas en éveil, prêts à apprendre, sept ou huit heures d’affilée. Ils passent une grande partie de leur

⁸⁹ LANG, J. (2003) *Une école élitaire pour tous*, Saint-Amand : Editions Gallimard , pp. 449, 450

⁹⁰ PIERRELÉE, M. D. e BAUMIER, A. (1999). *Pourquoi vos Enfants s’Ennuient en Classe - Une Place pour Chacun dans un Collège pour Tous*. Paris: Éditions La Découverte Et Syros, p. 84

⁹¹ *Idem* pp. 92, 93

temps à écouter et à copier les cours, de manière passive, quand ils ne bavardent pas simplement entre eux”.⁹²

Na nossa ótica, o Ciclo de Ensino em apreço corresponderia ao intervalo etário que na realidade portuguesa abarcaria jovens entre o 6º e o 9º ano do Ensino Básico - correspondendo a realidade do “Collège” francês. Mas no que concerne a Portugal, é uma questão da qual nos dá conta Oliveira Martins (1998: 102)

“E como ultrapassar, no caso português, os *atrasos ancestrais no investimento*, durável e permanente, em educação? É certo que alguns autores vêm insistindo no facto de o investimento em educação não suscitar automaticamente desenvolvimento. Têm razão, em parte. Mas podem levar à consideração errada de que a continuação do desinvestimento em educação não tem consequências nefastas. Tem-nas, indubitavelmente.”⁹³

E o mesmo autor adianta:

“(…) *educar* é sempre trabalhar no domínio da *incerteza* - logo, estamos na esfera do risco e do erro. Assumamos a audácia da autonomia e da solidariedade voluntária, da liberdade e da cooperação cívica, da exigência e da justiça! É sempre a sociedade toda, e os seus problemas, que estão em causa.”⁹⁴

De facto, continua o autor, “a democracia constrói-se e consolida-se o mais próximo possível das pessoas e dos cidadãos, e a compreensão da diversidade torna-se indispensável”⁹⁵.

Para Guilherme de Oliveira Martins (1998: 163), exige-se um trabalho sistemático e sistematizado, com um diálogo de verdadeira negociação entre os parceiros envolvidos.

“Não são os mecanismos espontâneos que, só por si, permitem a realização da «justiça». Nesse sentido, o «diálogo» não pode ser considerado um fim em si mesmo. O «diálogo» é a expressão da relação necessária à sociedade através da constituição de parcerias estáveis. Diálogo, negociação e decisão estão ligados intimamente. Quem se ficar apenas num desses termos não cumprirá o que a sociedade deles exige - porque o diálogo pode ser bloqueador se levar à demissão de optar, porque a negociação pode ser pouco profícua se não se basear num esforço sério de convergência ou de consensualidade

⁹² PIERRELÉE, M. D. e BAUMIER, A. (1999). *Pourquoi vos Enfants s'Ennuient en Classe - Une Place pour Chacun dans un Collège pour Tous*. Paris: Éditions La Découverte Et Syros, pp. 92, 93)

⁹³ MARTINS, G. de O. *Educação ou Barbárie?* Lisboa: Editora Gradiva, p.102

⁹⁴ Idem, p.107

⁹⁵ Idem, p.162

conflitual, porque a decisão pode revelar-se ineficaz se não compreender a sociedade a que se destina.”⁹⁶

Porque “só uma «sociedade de parceiros» pode combater com determinação as disparidades e a injustiça, a exclusão e a desigualdade, que comprometem a própria liberdade.”⁹⁷

“A «educação não é prioritariamente uma questão de conhecimentos, mas de influência», disse há tempos Jacques Julliard. Este tema leva-nos à questão da responsabilidade e dois deveres de cidadania - que é hoje central quando nos referimos à democracia e à educação. (...) E a escola é um ponto de encontro onde a cidadania começa a afirmar-se. Daí fazer sentido realçar as dimensões de autonomia e de reciprocidade, de singularidade e de comunidade na vida de uma escola - como centro da acção educativa da sociedade.”⁹⁸

Em suma, o autor supracitado, recorrendo a Jacques Julliard, conclui que a educação democracia e cidadania devem fazer parte do processo educativo que, embora na escola, forma sujeitos para a sociedade.

⁹⁶ Idem, p.163

⁹⁷ MARTINS, G. de O. *Educação ou Barbárie?* Lisboa: Editora Gradiva, pp.163, 164

⁹⁸ Idem, p.211

Capítulo 2. À Descoberta do Surrealismo

2.1. Um caminho de Aprendizagens

Ao escolhermos um autor surrealista, Mário-Henrique Leiria - cuja pertença ao movimento apoiamos em diversos autores que se dedicaram ao estudo da sua obra⁹⁹ - numa obra que segue, conforme estudos vários, os preceitos do movimento que, no início do Século XX, trazia à literatura uma renovação expressa abundantemente nos *Manifestos do Surrealismo* (da autoria de André Breton), consideramos indispensável dedicarmos aqui algum espaço a consolidarmos as razões da nossa escolha.

Não se trata de uma escolha meramente literária, por muito que o Surrealismo represente, para nós, um movimento determinante para o universo literário do período compreendido entre as duas grandes guerras (primeira e segunda guerras mundiais). Surrealismo engloba uma dimensão mais abrangente, que envolve todos os domínios artísticos, uma vez que os pressupostos de Breton, baseando o devir intelectual prescrito - por ele - para o Surrealismo, no primado da *imaginação pura*, acabam por irromper nos caminhos assumidos pelas artes - depois dele. Agora que o distanciamento temporal nos permite ajuizar, compreendemos a vasta abrangência do Surrealismo, no espaço e no tempo.

Em *Préface à la Réimpression du Manifeste (1929)*¹⁰⁰ o autor atribui à imaginação um poder absoluto, relativamente a qualquer outro mecanismo mental, elegendo a imaginação como único conceito capaz de nortear o que ele pretende, quer na literatura, como nas artes, ou mesmo no pensamento humano no seu todo¹⁰¹. Contudo o seu pensamento era, terminantemente mais amplo, apontando para uma revolução ao nível do intelecto, da moral e da consciência humana¹⁰².

Por muito que André Breton reivindicasse para si, exclusivamente, o que fora, era e seria o Surrealismo, escritores, pintores, escultores, fotógrafos, realizadores cinematográficos, criadores artísticos dos mais variados domínios artísticos adaptariam à sua expressão e arte, os ditames do Surrealismo, tornando, por fim o movimento tão grande como Breton o desejava, mas, aparentemente, contra a sua vontade.

André Breton assumiu todas as proximidades e simultaneamente todas as distâncias com todos aqueles que se reivindicavam surrealistas; primeiramente, incluindo

⁹⁹ Ancorando, grandemente, a nossa leitura no estudo de Maria de Fátima Marinho - in MARINHO, M. de F. (1987). *O Surrealismo em Portugal* - Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda

¹⁰⁰ BRETON, A. (1985). *Manifestes du Surréalisme - édition complète*, Société Nouvelle des Éditions Pauvert : Évreux

¹⁰¹ "A quelque débat qu'ait donné lieu le Manifeste du Surréalisme de 1924 à 1929, sans engagement valable ni pour ni contre, il est bien entendu qu'extérieurement à ce débat l'aventure humaine continuait à se courir avec le minimum de chances, presque de tous les côtés à la fois, selon les caprices de l'imagination qui fait à elle seule les choses réelles." Idem

¹⁰² "En dépit des démarches particulières à chacun de ceux qui s'en sont réclamés ou s'en réclament, ou finira bien par accorder que le Surréalisme ne tendit à rien tant qu'à provoquer, au point de vue intellectuel et moral, une *crise de conscience* de l'espèce la plus générale et la plus grave et que l'obtention ou la non-obtention de ce résultat peut seule décider de sa réussite ou de son échec historique." Idem, p.133

no Surrealismo autores cuja vida literária se situava cronologicamente fora do alcance do movimento; posteriormente rejeitando outros, por divergências que extrapolavam o domínio literário, desde desentendimentos relativamente à ideologia política que seguiam (no caso de Aragon, por exemplo), relativamente à comercialização das suas produções artísticas (no caso de Dalí), relativamente a divergências ou distância pessoal e/ou geográfica (no caso de vários surrealistas portugueses e de outras nações que procuraram aproximar-se de Breton, mas que ele frequentemente repelia).

2.2. Os Manifestos do Surrealismo

O Surrealismo é, à luz da distância cronológica que nos separa da publicação dos primeiros textos que inúmeros autores já classificam como surrealistas, um dos movimentos literários essenciais (se não o que mais destacado) do Século XX. Presente na expressão literária de autores, em todos continentes, foi com André Breton (1985)¹⁰³, em 1924, que o Surrealismo viu a sua afirmação, desde logo, no *Manifeste du Surréalisme*. Contudo, se existe hoje unanimidade no que respeita à aceitação, mercê de uma distância que a própria História impõe, relativamente à filiação do movimento nas ideias/ ideais de André Breton, o próprio foi, nos primeiros tempos fortemente contestado; demonstrando, inclusivamente, algum desgaste face à dificuldade que ia sentido, ao longo dos primeiros anos de atividades surrealistas, em impor o reconhecimento da primazia que ele considerava ter sobre o Surrealismo, Breton interpelou, no *Second Manifeste du Surréalisme* e nos *Prolégomènes à un Troisième Manifeste du Surréalisme* todos aqueles que ao longo dos anos e em várias partes do mundo o confrontavam, declarando de forma imperativa, quando no Segundo Manifesto (1929), assevera que a intenção inicial do Surrealismo fora provocar, ao nível intelectual e moral, uma crise nas consciências.

Num tempo em que a distância, relativa ao primeiro período do fervor inicial e iniciático, lhe possibilitava um olhar retrospectivamente avaliativo, era na crise das consciências que o mentor do movimento colocava o enfoque fulcral. O sucesso, o futuro, toda a história (artística e literária) do Movimento Surrealista terá (a seu ver) dependido dessa premissa: agitar terminantemente as consciências. Da obtenção ou não, da tão almejada crise, adviria, para Breton, um atestado de nascimento ou uma declaração de óbito para o Surrealismo.

Por imaginação entende-se, no Dicionário Universal Língua Portuguesa (2002: 846) “a faculdade de criar, de representar no espírito os objetos ausentes”¹⁰⁴; sendo precisamente neste sentido que Breton prossegue: “Cette imagination qui n’admettait pas de bornes (...) Chère imagination, ce que j’aime surtout en toi, c’est que tu ne

¹⁰³ BRETON, A. (1985). *Manifestes du Surréalisme - édition complète*, Évreux: Société Nouvelle des Éditions Pauvert

¹⁰⁴ Dicionário Universal de Língua Portuguesa (2002), Lisboa: Texto Editora, 8ª Edição, p. 846

pardonnez pas”¹⁰⁵, imaginação sem barreiras, nem limites, sem perdão, nem complacência, como o autor explicita, numa atitude de inquietude maior e entrega absoluta. O desejo do autor, no que concerne à afirmação da exclusiva capacidade que a imaginação provê à criatividade literária, condu-lo à expressão de um desejo de entrega absoluta à imaginação; tão intensamente expressa como o receio da sua não consecução, os riscos mentais, intelectuais, para os quais a imaginação, por ser imaginação, pode realmente encaminhar, “Reste la folie, « La folie qu’on enferme » a-t-on si bien dit ”¹⁰⁶.

Imaginação e loucura. O do homem de letras incorpora o clínico, mais concretamente o médico psiquiatra, o estudioso que colocou o seu conhecimento e o aprofundamento dos seus estudos clínicos, aplicados a soldados traumatizados por cenários de guerra, e que nestes ambientes entre *imagination* e *folie*, estreava a sua inovadora técnica literária: escrita automática, para libertar, e simultaneamente tratar as mentes, mas também para abrir novos caminhos, insondados, poucos seguros, quer para o espírito em si, quer para os novos mundos que à própria imaginação se abririam. André Breton pressentia muito bem a inovação e os riscos em que incorriam os escritores e os seus escritos.

Para Breton a força expressiva da *imaginação pura* está patente nos textos cuja produção advém do imediatismo/ automatismo da própria redação escrita que deverá assim fluir sem interferência do raciocínio. Durozoi e Lecherbonnier (1976: 116-117), referindo-se à *escrita automática* reportam que:

“a partir de 1922, Breton enuncia na *Entrée des médiums* que o surrealismo se caracterizava pelo recurso a três técnicas: - «um certo automatismo psíquico que corresponde bastante bem ao estado do sonho»; - as narrações de sonhos; - as experiências de sono hipnótico; e privilegia esta terceira via, «em que intervém um número infinitamente menor de erros, solução, por consequência, das mais palpantes». É contudo esta a primeira a ser abandonada, por razões de higiene mental e de segurança, e, desde esta *Entrée des médiums*, Breton reconhece «não esperar ainda uma revelação» a não ser do automatismo, tendo as narrações de sonhos o inconveniente de fazer apelo à memória e, portanto, de fazer correr um risco de imprecisão”¹⁰⁷.

Depreende-se, da leitura que estes autores fazem do pensamento de Breton, que ele irá privilegiar, no Surrealismo tal como ele o preconiza, a *imaginação pura*, na sua mais absoluta manifestação, livre do raciocínio que a mente possa exercer em termos de controlo da expressão. A imaginação é palavra de ordem no Surrealismo, por antagonismo com o real; o domínio do imaginário impera acima de qualquer receio de

¹⁰⁵ BRETON, A. (1985). *Manifestes du Surréalisme - édition complète*, Évreux: Société Nouvelle des Éditions Pauvert p. 16

¹⁰⁶ Idem

¹⁰⁷ DUROZOI, G. e LECHERBONNIER, B. (1976). *O Surrealismo - Teorias, Temas, Técnicas*. SILVA, E.M.M.A. (trad.) Coimbra: Livraria Almedina, pp. 116-117

potencial insanidade mental, “Ce n’est pas la crainte de la folie qui nous forcera à laisser en berne le drapeau de l’imagination”¹⁰⁸. Uma vontade disruptiva, a que já aludimos no nosso estudo, marca terminantemente o Surrealismo. A rutura é cabalmente assumida com correntes literárias antecedentes e/ou quase contemporâneas, vincadamente rejeitadas. “Le procès de l’attitude réaliste demande à être instruit, après le procès de l’attitude matérialiste”¹⁰⁹. Em nome da liberdade absoluta da imaginação, Breton condena tanto o realismo como o materialismo:

“l’attitude réaliste, inspirée du positivisme, de Saint Thomas à Anatole France, m’a bien l’air hostile à tout essor intellectuel et moral. Je l’ai en horreur, car elle est faite de médiocrité, de haine et de plate suffisance. (...) Elle se fortifie sans cesse dans les journaux et fait échec à la science, à l’art, en s’appliquant à flatter l’opinion dans ses goûts les plus bas ; la clarté confinant à la sottise la vie des chiens”¹¹⁰.

O autor do Manifesto do Surrealismo não podia expressar de forma mais acutilante a sua total rejeição dos modelos literários mencionados. A força desta rejeição lembra todos os momentos de rutura entre correntes literárias vanguardistas com ditames que antecederam. A irreverência de uma jovem geração que procura distância, não só do ponto de vista intelectual, mas também no tocante a um posicionamento social.

Um movimento que se pretende fraturante, no tempo e no ambiente literário em que pretende emergir carreará inevitavelmente uma carga emotiva forte. Fernando Guimarães (1992) analisa com muita pertinência algum excesso emocional presente no próprio desejo da rutura quanto aos cânones da escrita, segundo este autor:

“ há um certo perigo em confundir esses juízes de valor com a tal ruptura que, visível na sua aparência cultural, acabaria por não existir como algo que se demarcasse em termos absolutos. Julgava-se, afinal, como totalidade isolável o que era um momento - o momento duma superadora diversidade - da continuidade aberta por um, certo discurso.”¹¹¹

É na realidade frequentemente encontrarmos, nos períodos literários charneira, marcados por épocas sociais em que as dinâmicas humanas são estremadas e vincadas por sobressaltos de ordem coletiva, a expressão de uma vontade férrea de fratura intelectual, moral e - inclusivamente - social. Guimarães (1992: 6)¹¹² menciona as

¹⁰⁸ BRETON, A. (1985). *Manifestes du Surréalisme - Édition Complète*, Évreux : Société Nouvelle des Éditions Pauvert, p. 17

¹⁰⁹ Idem

¹¹⁰ Idem, p. 17-18

¹¹¹ GUIMARÃES, F. (1992) *Simbolismo, Modernismo e Vanguardas*. Porto: Lello e Irmão - Editores, p.6

¹¹² “Se se considerar a crítica francesa, sobretudo a partir da publicação de *De Bandelaire au Surréalisme*, de Marcel Raymond (...), verificar-se-á que há a tendência para referir a poetas ligados ao movimento simbolista a criação de condições que conduziriam a uma expressão literária

passagens entre modelos de escrita/ escolas literárias, como etapas de conturbada, contudo, muito densas no tocante à criatividade e à notória inovação nas atitudes literárias e intelectuais.

Quanto à forma de definir o Surrealismo, e por consequente centrando nele (Breton) os ditames do movimento, o autor foi perentório:

“SURREALISME, n. m. Automatisme psychique pur par lequel on se propose d’exprimer, soit verbalement, soit par écrit, soit de toute autre manière, le fonctionnement réel de la pensée. Dictée de la pensée, en l’absence de tout contrôle exercé par la raison, en dehors de toute préoccupation esthétique ou morale”¹¹³.

A definição que segue, por seu lado, cria um universo padrão que raramente uma corrente literária ou intelectual, anteriormente, ousou caracterizar de forma tão assertiva e com caráter enciclopédico:

“ENCYCL. *Philos.* Le surréalisme repose sur la croyance à la réalité supérieure de certaines formes d’associations négligées jusqu’à lui, à la toute-puissance du rêve, au jeu désintéressé de la pensée. Il tend à ruiner définitivement tous les autres mécanismes psychiques et à se substituer à eux dans la résolution des principaux problèmes de la vie. Ont fait acte de SURREALISME ABSOLU MM. Aragon, Baron, Boiffard, Breton, Carrive, Crevel, Delteil, Desnos, Eluard, Gérard, Limbour, Malkine, Morise, Naville, Noll, Péret, Picon, Soupault, Vitrac”¹¹⁴.

2.3. As Ruturas das Vanguardas

O Movimento admite domínios de intervenção e esferas de influência extremamente densos. O Surrealismo quer-se mais que artístico-literário, quer-se filosófico, moral, espiritual, praticamente onipotente. A crença numa realidade superior, conforme pretende expressamente André Breton, eleva a ascendência do Surrealismo a um plano que transcende o intelectual, capaz de resolver questões essenciais aplicados à própria existência.

Em *Prolégomènes à un Troisième Manifeste du Surréalisme ou Non* (1942) André Breton prosseguia a sua definição do Movimento, numa ótica sempre ligada a si: “Sans

que se afirmou em termos de modernidade ou de vanguarda. Este ponto de vista não deixa de estar implícito quando Julia Kristeva, em *La Révolution du Langage Poétique*, considera que tal *revolução*, assumida pela vanguarda do Século XX, começara já a ser praticada por Mallarmé e Lautréamont.” In - GUIMARÃES, F. (1992). *Simbolismo, Modernismo e Vanguardas*. Porto: Lello e Irmão - Editores, p.6

¹¹³ BRETON, A. (1985) *Manifestes du Surréalisme - Édition Complète*. Évreux: Société Nouvelle des Éditions Pauvert, p. 35

¹¹⁴ Idem

doute y a-t-il trop de nord en moi pour que je sois jamais l'homme de la pleine adhésion"¹¹⁵. O autor demarca-se de qualquer associação feita entre a sua linha de conduta intelectual e moral e eventuais colagens ideológicas que, ao longo dos anos, possam, de algum modo, ter sido acometidas ao surrealismo ou aos surrealistas, apesar de reconhecer que teve proximidade, ou para usar a sua expressão *se sentiu seduzido* por alguma corrente política: "Séduit, oui, je peux l'être mais jamais jusqu'à me dissimuler le point faillible de ce qu'un homme comme moi me donne pour vrai"¹¹⁶. No texto *Prolégomènes à un Troisième Manifeste du Surréalisme ou Non* Breton avalia quer o caminho seguido pelo Movimento Surrealista, em França e no mundo, quer as escolhas que ele, André Breton, continuou sempre a tomar por certas. Breton remete para uma necessária e permanente agitação intelectual, inclusivamente ou sobretudo, quando de um movimento literário se tratar. É neste ponto a reflexão de André Breton quando se refere àquele que predica/ ensina, advertindo que não poderá instalar-se no conforto de um saber adquirido/ fechado:

"Ce point faillible, s'il n'est pas nécessairement situé sur la ligne que me trace de son vivant celui qui enseigne, m'apparaît toujours plus ou moins loin sur le prolongement de cette ligne à travers d'autres hommes. Plus le pouvoir de cet homme est grand, plus il est borné par l'inertie résultant de la vénération qu'il inspirera aux uns et aux autres par l'inlassable activité des autres, qui mettront en œuvre les moyens les plus retors pour le ruiner"¹¹⁷.

Desconfiança relativamente ao risco de acomodação, é o que se nos afigura estar expresso na reflexão de Breton, vinte anos depois do fulgor inicial, o Surrealismo assumiu em muitas latitudes caminhos, uns mais outros menos, marcados por diferentes personalidades que, tanto como ele, reivindicaram ser fundadores do Movimento. Alguns afirmaram percursos intelectuais, artísticos e políticos, que o próprio Breton inicialmente acompanhou, mas que progressivamente foi rejeitando. Intransigente com dissidências, relativamente ao modo como cada membro do grupo inicial interpretou o Surrealismo, Breton questiona o pensamento de todos os outros,

"(...)il reste que peut-être toute grande idée est sujette à gravement s'altérer dès l'instant où elle entre en contact avec la masse humaine, où elle est amenée à se composer avec des esprits d'une toute autre mesure que celui dont elle est issue"¹¹⁸.

¹¹⁵ Idem

¹¹⁶ BRETON, A. (1985) *Manifestes du Surréalisme -Édition Complète*. Évreux: Société Nouvelle des Éditions Pauvert, p. 297

¹¹⁷ Idem

¹¹⁸ Idem

Inflexível no seu posicionamento, Breton contrapõe o seu pensamento a qualquer outra opção. Amalgamando toda a massa humana num conjunto insondável e incapaz de interpretar a pureza do Surrealismo, o autor leva ao extremo a sua exclusiva capacidade de guiar os desígnios do Movimento.

“En témoignent assez, dans les temps modernes, l’impudence avec laquelle les insignes charlatans et faussaires se sont volontiers réclamés des principes de Robespierre et de Saint-Just (...)”¹¹⁹.

Prosseguindo a sua reflexão sobre as vanguardas, Machado descreve o seu *carácter autocrítico* no tocante à produção de *sentido*¹²⁰. Breton acusa todos de se afastarem dos princípios de genuinidade que ele e, no seu ponto de vista, os primeiros surrealistas, adotavam como único alicerce para todo o pensamento que com eles iniciava. A referência a Robespierre e Sain-Just - personalidades das mais intransigentes do período da Revolução francesa, partidários do *Terror*, ferozmente comprometidos com a linha pura da Revolução - evidencia o modo severo como, em 1942, André Breton avalia com a maior austeridade os seus contemporâneos e companheiros de percursos artísticos e literários. O seu desalento está expresso nas duras palavras que dirige a Aragon e Salvador Dalí, dois membros do Movimento Surrealista inicial que, nesta fase, Breton rejeita terminantemente:

“Les précautions prises pour sauvegarder l’intégrité à l’intérieur de ce mouvement - considérées en général comme beaucoup trop sévères - n’ont pas cependant rendu impossible le faux témoignage d’un Aragon, non plus que l’imposture, du genre picaresque, du néo-phalangiste-table de nuit Avida Dolars”¹²¹.

A rutura parece total e insuperável, Breton acusa e rejeita dois elementos que a história viria a associar incontestavelmente ao Surrealismo, quer na importância que assumiriam no domínio das letras e das ideias quer na vertente artística, no Caso de Salvador Dalí [Avida Dolars]. Fora da esfera inicial nada do que se reclame surrealista receberá a aprovação de André Breton”:

“Il s’en faut de beaucoup, déjà, que le surréalisme puisse couvrir tout ce qui s’entrepren en son nom, ouvertement

¹¹⁹ BRETON, A. (1985) *Manifestes du Surréalisme -Édition Complète*. Évreux: Société Nouvelle des Éditions Pauvert, p. 298

¹²⁰ “A vanguarda, ao proceder à auto-crítica da arte, revela o seu carácter institucional, pois permite dilucidar a pressão e a influência que os agentes envolvidos nessa instituição exercem sobre os mecanismos de criação de sentido. Nessa medida, exige a formulação de um tipo diferente de juízo estético, assim como o redireccionamento do objecto de análise hermenêutica” In - MACHADO, C. (2009/2010) *Uma Vanguarda Fora do Tempo - A Situação Aporética do Surrealismo Português* - VI Congresso Nacional Associação Portuguesa de Literatura Comparada / X Colóquio de Outono Comemorativo das Vanguardas - Universidade do Minho

¹²¹ BRETON, A. (1985) *Manifestes du Surréalisme - Édition Complète*. Évreux: Société Nouvelle des Éditions Pauvert, p. 298

ou non, des plus profonds «thés» de Tokio aux ruisselantes vitrines de la Cinquième avenue, bien que le Japon et l'Amérique soient en guerre. Ce qui, en un sens déterminé, se fait ressemble assez peu à ce qui a été voulu. Les hommes mêmes les plus marquants doivent s'accommoder de passer moins nimbés de rayons qu'entraînant un long sillage de poussière”¹²².

O mentor do Movimento negava a possibilidade de incluir no Surrealismo aqueles que depois dele pretendessem afirmar-se seguidores da revolução artística e literária que o Movimento trouxe ao mundo intelectual do Século XX. Mas é precisamente depois da sua declaração nos *Prolégomènes à un Troisième Manifeste du Surréalisme ou Non (1942)* que por toda a parte, nomeadamente em Portugal, se descobre e envereda pela inspiração surrealista, nas letras, nas artes, nos meios intelectuais de uma forma geral. Retomando Machado (2009/2010) lemos que o autor situa o Surrealismo em Portugal da seguinte forma:

O surrealismo português, nascido oficialmente em 1947, por ocasião da fundação do Grupo Surrealista de Lisboa, parece, por conseguinte, ter surgido de forma anacrónica, pretendendo afirmar-se como vanguarda no contexto nacional, num momento em que no contexto internacional essas mesmas vanguardas perdem vigor e surgem desacreditadas formas de neo-vanguardismo.¹²³

Machado considera que, nestas vanguardas de que trata, as esferas *social e política* são componentes inerentes e fundamentais para uma ação conjunta, não importa o conteúdo separado da forma e/ ou da mensagem, um pensamento *estético a meta-estético* concorrem para a eficácia da vanguarda, tal como a descreve este autor. Citando Murphy (1999: 48), Machado toma como suas as ideias daquele autor, que aponta ainda para a capacidade crítica e autocrítica das vanguardas:

“the avant-garde’s standpoint rests upon a form of ideology-critique that, as a mode of «self-criticism», is aware above all of its own epistemological limits and institutional conditioning”¹²⁴

2.3.1. Mário-Henrique Leiria, Surrealista

¹²² Idem

¹²³ MACHADO, C. (2009/2010) *Uma Vanguarda Fora do Tempo - A Situação Aporética do Surrealismo Português* - VI Congresso Nacional Associação Portuguesa de Literatura Comparada / X Colóquio de Outono Comemorativo das Vanguardas - Universidade do Minho, pp. 1-21

¹²⁴ MURPHY (1999: 48) op. cit. - In - MURPHY, R. (1999) *Theorizing the Avant-Garde - Modernism, Expressionism, and the Problem of Postmodernity*. New York - Melbourne: Cambridge University Press, pp. 1-21

No presente estudo procedemos à identificação de características surrealistas, veiculadas pela escrita de carácter automático, pela polissemia da palavra nos poemas, pelas personagens, ambientes, cenários, tramas e ação presentes no conto (*O menino e o caixote*) de Mário-Henrique Leiria, nos Contos do Gin-Tonic. De acordo com Datia (2012)¹²⁵, Mário-Henrique Leiria, nos contos do Gin-Tonic expõe o carácter transgressor da sua obra não só no modo como escreve, fá-lo também num breve texto, que assume o formato de verdadeira *ars poética*.¹²⁶ Referimo-nos concretamente ao texto que antecede o conto *Meu Sósia, O General*¹²⁷ onde o escritor, ou o autor (por ele) elucida o leitor sobre a arte de escrever, ou não escrever, mais propriamente, “não consegue escrever coisas compridas”¹²⁸. De uma forma muito lúdica e interpelativa, o autor expõe perante o leitor, numa obra literária que reúne poemas, contos - alguns mais longos, outros brevíssimos - aquilo que nos surge como a sua *arte poética*. Por diversos motivos, que se prendem com o nosso gosto pessoal, no tocante à escrita de Mário-Henrique Leiria, mas igualmente pelo carácter inusitado e raro da obra escolhemos os *Contos do Gin-Tonic* para as atividades que evolvessem leitura e escrita e nos levariam a trabalhar com os alunos da Casa da Tapada da Renda.

Entre a poderosa frase de abertura do primeiro *Manifeste du Surréalisme (1924)* de André Breton, “Tant va la croyance à la vie, à ce que la vie a de plus précaire, la vie réelle s’entend, qu’à la fin cette croyance se perd”¹²⁹, e a segunda edição dos *Contos do Gin-Tonic*, de Mário-Henrique Leiria, entregues à estampa em 1976 e que neste estudo nos propomos analisar, passaram 52 anos.

¹²⁵ DATIA, C. S. M. (2012). *Actos de Crueldade: Os Contos do Gin-Tonic de Mário-Henrique Leiria*. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras, Tese de Mestrado em Estudos Românicos, Literatura Portuguesa, p. 1

¹²⁶ “Mário-Henrique Leiria manifesta, perante a noção de «verdadeira literatura» (composta por «romances, crónicas autênticas, ensaios sólidos»2), a sua transgressão de modo voluntário e, por isso, irá optar pela construção da *crueldade*. Para tal efeito, recorre a uma espécie de teorização elaborada por ele próprio e exposta nos *Contos*, explicitamente, ao texto que precede «Meu Sósia o General», no qual encontramos as premissas de uma «poética» do autor. A noção de objecto literário que as «coisas compridas» preconizam é algo que o autor dos *Contos do Gin-Tonic* repudia. Neste sentido, a «nova linguagem» referida por Mário-Henrique Leiria na epígrafe citada inicialmente, assenta no princípio da omissão cuja consequência mais directa afecta a extensão das composições. O primeiro acto de *crueldade* assenta no corte com a tradição literária, verbalizado na sua «poética» e corporizado nos seus textos.” In - DATIA, C. S. M. (2012). *Actos de Crueldade: Os Contos do Gin-Tonic de Mário-Henrique Leiria*. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras, Tese de Mestrado em Estudos Românicos, Literatura Portuguesa, p. 1

¹²⁷ “Então chegaram a minha casa e disseram-me:

- Mas você não consegue escrever coisas compridas! Isso que faz é uma miséria.
- Coisas compridas como?
- Bem, romances, crónicas autênticas, ensaios sólidos.
- Não, isso não sou capaz.
- Então você não é um escritor.
- Pois não. Quem se atreveu a chamar-me tal coisa? - aí é que me ia encanizado.
- Não é ofensa, desculpe. Mas uma coisa comprida, por favor, não arranja?
- Olhe, o mais comprido que tenho é isto. E já foi difícil. Quando as coisas vão a ficar maiores, deito logo fora. Compreende não é?

Aí está porque mostro o que se segue.”

In - LEIRIA, M-H. (2007). *Contos do Gin-Tonic*. Lisboa: Editorial Estampa, 6ª Edição, p. 52

¹²⁸ Idem

¹²⁹ BRETON, A. (1985) *Manifestes du Surréalisme - Édition Complète*. Évreux: Société Nouvelle des Éditions Pauvert, p. 15

Aplicar-nos-emos a compreender se o Surrealismo sobreviveu, nomeadamente nos *Contos do Gin-Tonic*, ao anátema que Breton lançou sobre tudo o que depois de 1924 viesse a reivindicar características surrealistas.

Mário-Henrique Leiria desafia o leitor:

“O autor declara perentoriamente que qualquer semelhança entre o que se segue e pessoas, coisas ou acontecimentos realmente existentes é absoluta e pura coincidência. No entanto nada o impede de verificar que as coincidências têm causas matemáticas bastante curiosas”¹³⁰.

Se o Surrealismo tem uma expressão, atestadamente mais tardia, em Portugal que noutras partes do globo não quis, contudo, distanciar-se das propostas do Surrealismo francês, que no *pós-guerra* se reorganizava. De acordo com Martinho (2005), “O Surrealismo chegou tarde a Portugal: mais de duas décadas depois do Primeiro Manifesto Surrealista”¹³¹. Interessa-nos esta descrição de Martinho, porque o autor não se atém a uma ligação exclusiva às letras francesas, ou aos ditames do Surrealismo, tal como Breton o propunha, estabelece-se complementarmente, na aceção de Martinho, uma ligação, que nos parece pertinente, à:

“tradição moderna portuguesa, sendo para eles [surrealistas portugueses] determinante o exemplo da geração do Primeiro Modernismo, com um tipo de intervenção (manifestos, publicações, exposições), muito semelhante à sua”¹³².

As características do pensamento e da arte e escrita de surrealistas estão definidos e amplamente conhecidas dos públicos literatos. Machado prossegue, citando Alexandre O’Neill, que numa carta datada de 1947, se referia a “ «um certo número de características nossas às nossas realizações super-realistas» ”¹³³ e mencionando Mário Cesariny (1985: 277)¹³⁴

«Mais de três décadas passadas sobre o início, talvez não fosse mal que a luso ensaística, mesmo formosamente ausente, como vive, do surrealismo aqui, desse em reparar como a poesia daqueles que entre nós verdadeiramente creram e se empenharam na proposta surrealista - falo de Alexandre O’Neill, de mim, s.m.p., de António Maria Lisboa, de Pedro Oom, de Mário Henrique Leiria, de Carlos

¹³⁰ LEIRIA, M-H. (2007). *Contos do Gin-Tonic*. Lisboa: Editorial Estampa, 6ª Edição, p.4

¹³¹ MARTINHO, F.J.B. (2005). *Biblos*. Lisboa: Enciclopédia Verbo da Literatura de Língua Portuguesa. Vol. 5, pp. 833-834

¹³² Idem, p. 833

¹³³ MACHADO, C. (2009/2010). *Uma Vanguarda Fora do Tempo - A Situação Aporética do Surrealismo Português - VI Congresso Nacional Associação Portuguesa de Literatura Comparada / X Colóquio de Outono Comemorativo das Vanguardas - Universidade do Minho*, p.15

¹³⁴ CESARINY, M. (1985). *As Mãos na Água a Cabeça no Mar*. Lisboa: Assírio e Alvim, p. 277

Eurico da Costa, de Fernando Alves dos Santos, de Cruzeiro Seixas, de Ernesto Sampaio - é aquela que *menos deve* e em isso mesmo *menos se parece* com a poesia surrealista francesa. Ou abexim. De tal dívida e semelhança são muito mais tributários entre nós os poetas da pesca à linha nos lagos do bolo doce éluardiano e chareano, digerido como peixe novo tão mais de quanto a mais milhas de tudo aquilo que o surrealismo foi ou quis ser ou será»

Uma *folha volante*, de Mário-Henrique Leiria e Mário Cesariny, de que se refere, no índice de *As Mãos na Água a Cabeça no Ar* terá sido “distribuída à porta do cinema Tivoli, onde se realizava uma sessão de cinema apresentada por José-Augusto França”¹³⁵, dá plena noção do ambiente vivido entre os surrealistas portugueses - dos dois grupos - pela evidência que representa e pelo teor, cujo humor, ironia, e desconstrução do real situam na linha disruptiva que o Surrealismo adotou sempre:

“PARA BEM ESCLARECER AS GENTES
QUE AINDA ESTÃO À ESPERA,
OS SIGNATÁRIOS VÊM INFORMAR QUE

se tornaram pessoas honradas e estão à espera de alguns
netos
aderiram à literatura com o que o país vai ganhar imenso (e
eles também)
já estão a acreditar em toda a gente
alugaram casas - por sinal de rendas elevadas - onde darão
chás todas as sextas-feiras (à inglesa, é claro)
os signatários vão ser bons, vão ser justos, vão ser públicos,
vão ser certos. Já telefonaram
vão estar exaustivamente atentos ao Movimento Marítimo -
entradas e saídas de barcos a vapor
vão levantar das suas mesas de quarto e de café as
barreiras aduaneiras que tanto têm impedido os bons
entendimentos
desejariam tornar-se normalmente assíduos aos chás dos
Senhores Doutores Mário Dionísio, Delfim Santos e Da Costa
Braga. O Doutor José Augusto França já tem menos que
esperar
já têm por aí um peixe frito e que, mantendo
VÃO FAZER DEZ EXPERIÊNCIAS

Lisboa - Outubro de 1951
Mário Henrique Leiria
Mário Cesariny de Vasconcelos”¹³⁶

O humor e a ironia (sarcasmo, mesmo) presentes nesta *folha volante* contextualizam o ambiente sociocultural, histórico e político em que os escritores que se identificavam com o Surrealismo, em Portugal, evoluíam. Massaud Moisés (2002: 313)¹³⁷ descreve António Pedro como o *inegável pioneiro do Surrealismo português*. O mesmo

¹³⁵ Idem p. 7

¹³⁶ CESARINY, M. (1985). *As Mãos na Água a Cabeça no Mar*. Lisboa: Assírio e Alvim, p. 18

¹³⁷ MOISÉS, M. (2002). *As Estéticas Literárias em Portugal*. Vol. III. Séc.. XX. Lisboa: Editorial Caminho, pp 311-367

autor relaciona, entre outras iniciativas - publicações, exposições - as primeiras manifestações surrealistas de grupo (do primeiro grupo surrealista), propondo-se intervir nos domínios das artes e da política, circunscritas ao grupo que se reunia no café *Hermínius* - por volta do ano 1942; e acrescenta que

“Assim, tudo estava preparado para a instalação do Surrealismo em Portugal. Em 1947, como a repercutir a II Exposição Internacional do Surrealismo, em Paris, «Cândido Costa Pinto e António Dacosta assinavam em Paris o manifesto colectivo “Ruptura Inaugural”», mostrando «a existência de, pelo menos, um núcleo surrealista português», «António Domingues, Alexandre O’Neill, João Moniz Pereira e Mário Cesariny aderem ao Surrealismo», e os dois últimos, «em França, [...] contactam com André Breton e com o grupo surrealista francês». Estará formado, no fim daquele ano, o Grupo Surrealista de Lisboa, ao mesmo tempo que outros aderentes do Surrealismo se manterão à parte, em razão de posições discordantes, sobretudo entre Mário Cesariny e José Augusto França”¹³⁸.

Massaud Moisés (2002: 315-317) expõe, de forma sucinta, que havia *posições discordantes* entre os surrealistas portugueses, aquando da publicação da *folha volante* supracitada. Como referem os estudiosos que reuniram elementos sobre as diversas fases do Surrealismo português, o ano de 1949 foi marcado pelas maiores polémicas, surtindo na cisão entre concreta entre dois grupos: o *Grupo Surrealista de Lisboa* e os *Surrealistas Dissidentes*. Moisés (2002: 317) refere por fim:

“os grupos do café Royal e do café Gelo, compostos de Ernesto Sampaio, João Rodrigues, Manuel Lima, Luís Pacheco, Raul Leal, Hélder Macedo, Mário Cesariny de Vasconcelos, Vírgilio Martinho, entre outros. De concreto, o grupo deixará uma colecção, *A Antologia em 1958*, e a revisita *Pirâmide*, de que sairiam três números entre 1959 e 1960. Tais manifestações situavam-se já no «terceiro e último período» do Surrealismo português, um período «de dispersão, de alargamento, de práticas individuais e, já mais recentemente, de internacionalização, [que] começa por volta de 1952 e prolonga-se pelos anos 60 e 70»”¹³⁹.

Mário-Henrique Leiria anuncia uma dimensão irónica e satírica, burlesca mesmo, em que o humor, a sátira, o humor negro, a crítica social se fazem sentir de forma astuciosa, por vezes expresso em jeito de desafio sociocultural outras vezes em jeito de ousada rutura literária, com géneros ou formas social e culturalmente convencionadas, num Portugal dos anos cinquenta, sessenta, setenta do século XX. Lemos, na Enciclopédia Abril (1973: 4636) que:

¹³⁸ MOISÉS, M. (2002). *As Estéticas Literárias em Portugal*. Vol. III. Séc. XX. Lisboa: Editorial Caminho, pp. 315

¹³⁹ MOISÉS, M. (2002). *As Estéticas Literárias em Portugal*. Vol. III. Séc. XX. Lisboa: Editorial Caminho, pp. 317

“Do mesmo modo como Freud se referia à censura do sonho e à supressão do inconsciente, os surrealistas procuravam ressaltar a necessidade de acabar com toda a censura identificada com as formas de pensamento tradicional. A razão, o intelecto e a consciência seriam obstáculos que se erguem entre o eu humano e real e o universo. E para transpor essas barreiras todos os meios seriam válidos - sarcasmo, ironia, ridículo, provocação pelo absurdo, etc. Por outro lado, todas as leis estéticas e morais deveriam ser vistas como meros preconceitos, contra os quais a humanidade disporia de uma arma fundamental: o humor”¹⁴⁰.

2.4. Dos Contos do Gin-Tonic

Humor, humor negro, ironia, sarcasmo, provocação, como se depreende, são marca distintiva do Surrealismo, e percorrem a obra de Mário-Henrique Leiria, abrindo, a segunda edição dos *Contos do Gin-Tonic* com uma *Pequena Nota à Segunda Edição*, precedida por duas citações, em epígrafe, que provocam estranheza ao leitor:

“Help Help
Help I feel life coming closer
When all I want is to die
Marilyn Monroe
Eretz zavav chalav ud’vash. Onde?
Os Livros Antigos, excepto onde”¹⁴¹

Dois contextos estranhamente justapostos, uma provocação ao leitor!

Marilyn Monroe pedindo ajuda, declarando o seu desejo de morrer e exultando, simultaneamente, o seu apego à vida. Uma forma trágica e cômica de Mário-Henrique Leiria situar a diva americana nas páginas do seu livro; a vida e a morte numa frase funesta, que por excessiva se torna ridícula.

Iniciamos a leitura dos *Contos do Gin-Tonic* confrontados com um cenário bizarro, doloroso, inabitual, que nos coloca perante a expressão de um desejo suicida de Marilyn, e a frase retirada de um cântico hebraico: “Eretz zavav chalav ud’vash”¹⁴² (*uma terra onde mana o leite e o mel*) que alude à demanda do paraíso dos antigos Hebreus. Estranheza, solenidade, fatalidade entre a expressão de um desejo de morte, de Marilyn Monroe, e a busca incessante, pelo que conhecemos da diáspora Hebraica. Sobressaem a

¹⁴⁰ CIVITA, V. (1973). *Enciclopédia Abril*. São Paulo: Abril S.A. Cultural e Industrial, p. 4636

¹⁴¹ LEIRIA, M-H. (2007). *Contos do Gin-Tonic*. Lisboa: Editorial Estampa, 6ª Edição, p.9

¹⁴² “Eretz zavav chalav ud’vash”, frase do livro dos cânticos e orações hebraicos com tradução em inglês: *Shaarei Simcha - Gates of Joy, Traditional prayers, songs and modern inclusive rituals* - Edited by Adena K. Berkowitz & Rivka Haut 2007; numa referência web que disponibiliza parte do livro:

http://books.google.pt/books?id=bOapL0Sm1pMC&pg=PA176&lpg=PA176&dq=Eretz+zavav+chalav+ud%20%99vash&source=bl&ots=nuheUgerm9&sig=rHHVYZaPzle2QlaShxfR97iid_A&hl=pt-PT&sa=X&ei=a72BU_DHMOmc0AW6z4CYBw&ved=0CIMBE0gBMAk#v=onepage&q=Eretz%20zavav%20chalav%20ud%20%99vash&f=false

ironia, possivelmente até a sátira, mas igualmente um sentimento de busca incessante e de perda; de desejo por realizar, que se continua procurar a realizar. Quando lemos a frase toda: “Eretz zavat chalav ud’vash. Onde? / Os Livros Antigos, excepto onde”¹⁴³, a palavra *Onde?* na primeira frase, para mais seguida de ponto de interrogação, parece anunciar que a procura do paraíso se fez/ se faz em vão, toda a busca, a diáspora hebraica, o sentir a vida - expresso por uma personagem: Marilyn Monroe - tudo se faz em vão. E o autor acrescenta: *OS LIVROS ANTIGOS, excepto onde*. Que linhagem cabe ao que segue, que livros antecedem os *Contos do Gin-Tonic*? O Antigo Testamento? A Torah?

As primeiras palavras, que nos é dado ler, sob a forma de abertura aos *Contos do Gin-Tonic* provocam estranheza, despertam curiosidade, fazem-nos esboçar um sorriso, pela bizarria da justaposição deste conjunto tão breve e já tão rico em reminiscências e em caminhos passíveis de serem seguidos.

2.4.1. Os *Contos do Gin-Tonic* na Literatura do Século XX

Na senda daquilo que lemos da *História da Literatura Portuguesa* de António José Saraiva e Óscar Lopes (1978: 7) - nas Reflexões Preliminares confrontamo-nos com uma forma muito apropriada de relacionar conceitos:

“Ao dispormo-nos a estudar uma história da literatura, não podemos deixar de refletir sobre conceitos fundamentais como os de literatura e obra literária, e sobre as relações existentes entre a crítica e a história do gosto literário, entre a literatura e a língua, entre a história da literatura, e a história geral e nacional. No entanto, tais conceitos e relações só se tornam bem definidos depois de se atingir certo grau de conhecimentos de história da literatura (...)”¹⁴⁴

Neste *continuum* histórico e espaço/ temporal humano, tomando a literatura como uma manifestação do intelecto, inscrevemos os *Contos do Gin-Tonic* na corrente de palavra com significado profundo que o verbo contém desde logo nos *Textos Antigos*, entre a *Bíblia Sagrada* e o devir da Humanidade.

2.4.2. Mário-Henrique Leiria, Autor dos *Contos do Gin-Tonic* - na Expressão de um Surrealismo Português

¹⁴³ LEIRIA, M-H. (2007). *Contos do Gin-Tonic*. Lisboa: Editorial Estampa, 6ª Edição, p.9

¹⁴⁴ SARAIVA, A.J. e LOPES, Ó (1978) *História da Literatura Portuguesa*. Porto: Porto Editora, 10.ª Edição, p.7

A décadas de distância as circunstâncias que envolvem a reedição dos *Contos do Gin-Tonic* e a redação do *Avertissement pour la réédition du second Manifeste* (1946) preocupam-se em relatar situar historicamente um acontecimento que de forma dramática marcou a História da humanidade. Mário-Henrique Leiria cita *Adolfo Hitler na Chancelaria do Reich* - em Julho de 1933 - e André Breton apela para a necessidade de se situar o segundo Manifesto no período intelectual em que é redigido: “C’est bien autour de 1930 que les esprits déliés s’avertissent du retour prochain, inéluctable de la catastrophe mondiale”¹⁴⁵.

A décadas de distância, Mário-Henrique Leiria leu os *Manifestos do Surrealismo* e conheceu, com o devido enquadramento histórico, o Movimento que André Breton fundava ou refundava. Inferimos uma aproximação histórica e literária entre a reedição dos *Contos do Gin-Tonic* e as publicações - pós segunda guerra mundial - que integram os *Manifestes du Surréalisme*, de Breton. Em 1953 - data indicada para o último segmento¹⁴⁶ dos *Manifestes du Surréalisme* - André Breton podia ajuizar, profundamente, sobre as consequências da chegada e desempenho do poder, por Adolfo Hitler (nos anos 30, por eleição do povo alemão; subsequentemente dando origem à uma ditadura das mais sangrentas que a humanidade já conheceu). Em 1976, Mário-Henrique Leiria “nada vê que seja de alterar [à edição anterior], sente-se em 1973.”¹⁴⁷, numa atitude crítica perante o *status quo* político-social português, que ele critica severamente; aproximação feita entre a ditadura do III Reich Alemão e a ditadura do Estado Novo, em Portugal, mas igualmente crítica severa para o pós revolução de 1974, explicitamente na *PEQUENA NOTA À SEGUNDA EDIÇÃO*. Se A. Breton advertia severamente contra o enquadramento intelectual no período que antecedeu a segunda guerra Mundial, Mário-Henrique Leiria adverte para o período pós-revolucionário que se viveu (após a Revolução de Abril de 1974 em Portugal). “O de óculos e o barrigudinho cá estão. De novo”¹⁴⁸. Quer pelo eco do Surrealismo na sua obra, quer pela qualidade reconhecida do seu trabalho literário, António José Saraiva e Óscar Lopes na *História da Literatura Portuguesa* inscrevem Mário-Henrique Leiria entre os autores portugueses cuja influência surrealista se destaca, qualificando-o como segue:

“Entre as mais tardias mas qualificadas repercussões do Surrealismo (...) ligado ao grupo dissidente de 1949 mas ausente do país por muitos anos (n.1923; *Contos do Gin-Tonic*, 1973, reed. 1976.”¹⁴⁹

¹⁴⁵ BRETON, A. (1985) *Manifestes du Surréalisme - Édition Complète*. Évreux: Société Nouvelle des Éditions Pauvert, p.123

¹⁴⁵ LEIRIA, M-H.(2007). *Contos do Gin-Tonic*. Lisboa: Editorial Estampa, 6ª Edição, p.9

¹⁴⁶ BRETON, A. (1985) *Manifestes du Surréalisme - Édition Complète*. Évreux: Société Nouvelle des Éditions Pauvert, pp. 311-317

¹⁴⁷ LEIRIA, M-H.(2007). *Contos do Gin-Tonic*. Lisboa: Editorial Estampa, 6ª Edição, p.9

¹⁴⁸ LEIRIA, M-H.(2007). *Contos do Gin-Tonic*. Lisboa: Editorial Estampa, 6ª Edição, p.9

¹⁴⁹ SARAIVA, A.J. e LOPES, Ó (1978) *História da Literatura Portuguesa*. Porto: Porto Editora, 10.ª Edição, p.1166)

Da mesma forma, se refere ao autor, o artigo da *Enciclopédia Luso-Brasileira de Cultura*, associando terminantemente Mário-Henrique Leiria ao Surrealismo português, descrevendo-o como:

“Escritor português (Lisboa, 1923 - Cascais, 1980). Ligado aos surrealistas M.-H.L. tem uma obra escassa - a sua estreia em livro data de 1973 com os *Contos do Gin-Tonic* - e, em grande parte, dispersa por jornais e revs. Não deixa, porém, de constituir uma obra singular no universo estético do surrealismo português, sobretudo pelo uso do *nonsense* e do insólito, do humor negro e do comentário político mordaz”¹⁵⁰

As características supracitadas estão presentes em toda a sua restante obra editada. E, é Maria de Fátima Marinho que reúne, num estudo muito aprofundado sobre o *Surrealismo Em Portugal*¹⁵¹, um conjunto de referências que nos permitem compreender o lugar do autor no movimento, tal como o Surrealismo se desenvolveu em Portugal. A autora valoriza grandemente a arte literária de Leiria e situa-o, em termos de intervenção surrealista, no *Grupo Surrealista Dissidente*¹⁵², incluindo um seu poema no seu estudo - que consideramos uma referência para quem desejar compreender o Surrealismo em Portugal, assim passamos a citar igualmente:

«Aviso
Foi preso
Pela legião Árabe
Um
Aristides
De cabelos de Cristal
Que
Foi o Autor Da Morte
De
480 crianças
Com
Betume Judaico
E
Zarcão Inglês
A
Sentença
Será
Um Grande Êxito
Pelo Emprego Judicioso Das Cores»¹⁵³

¹⁵⁰ Diversos (2000) *Enciclopédia Luso-Brasileira de Cultura* Edição Séc. XXI. Lisboa: Editorial Verbo

¹⁵¹ MARINHO, M. F. (1987) *O Surrealismo Em Portugal*. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, p.229)

¹⁵² “Mário Henrique Leiria que, quase desde início esteve ligado ao Grupo Surrealista Dissidente, tendo feito parte das experiências do Cadáver Esquisito, só na década de 70 começa a publicar os seus livros, tendo até essa data colaborado, mais ou menos esporadicamente em jornais e revistas. Há um poema-colagem, datado de 1949, que circulou apenas numa folha volante e que, pela sua riqueza irónica e imagética, merece ser reproduzido na íntegra (...)” -In - MARINHO, M. F. (1987) *O Surrealismo Em Portugal*. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, pp. 229-230

¹⁵³ MARINHO, M. F. (1987) *O Surrealismo Em Portugal*. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, p.230)

O poema possui as características da poesia surrealista, algumas do *Cadavre Exquis*, porém, tem uma temática recorrente, porque parte dos vocábulos integram um mesmo universo de referência: *Aristides, morte, crianças, judaico, sentença* - podemos depreender da ideia contida uma referência a Aristides de Sousa Mendes, Cônsul português, que em Bordéus, contra as indicações do Estado português, salvou muitos Judeus de serem encaminhados para campos de concentração e extermínio nazis.

O modelo do *Cadavre Exquis* - como explicitamos neste estudo - prevê que o automatismo da enunciação seja totalmente aleatório, na composição lexical, sem que decorra uma relação evidente ou consciente entre os vocábulos. O *Cadavre Exquis* foi (no princípio) um exercício do qual participavam vários indivíduos.

O pequeno excerto do conto *FC, O Banho e Não Só*¹⁵⁴ que passamos a citar:

nuvem de prata
chapéu de couro
silêncio antigo
dragão de ouro

nuvem de som
chapéu de cor
silêncio quente
mar e amor

afigura-se-nos, apesar das aliterações resultando como a rima numa cantilena, mais próximo daquilo que se convencionou designar por *Cadáver Esquisito*, porque a relação entre vocábulos nos parece muito mais dever-se à sonoridade que ao sentido, ficando neste ponto de vista mais próximo da descrição de Breton - que explicitamos no presente estudo - quanto à escrita automática, liberta da busca de significado para um texto. No primeiro *Manifeste du Surréalisme*¹⁵⁵ André Breton esclarece:

« Les moyens surréalistes demanderaient, d'ailleurs, à être étendus. Tout est bon pour obtenir de certaines associations la soudaineté désirable. Les papiers collés de Picasso et de Braque ont même valeur que l'introduction d'un lieu commun dans un développement littéraire du style le plus châtié. Il est même permis d'intituler POÈME ce qu'on obtient par l'assemblage aussi gratuit que possible (observons, si vous voulez, la syntaxe) de titres et de fragments de titres découpés dans les journaux :

POÈME

Un éclat de rire
De saphir dans l'île de Ceylan

Les plus belles pailles
ONT LE TEINT FANÉ
SOUS LES VERROUS

¹⁵⁴ LEIRIA, M-H. (2007). *Contos do Gin-Tonic*. Lisboa: Editorial Estampa, 6ª Edição, p. 27-29

¹⁵⁵ BRETON, A. (1985) *Manifestes du Surréalisme - Édition Complète*. Évreux: Société Nouvelle des Éditions Pauvert, pp. 13 - 55

dans une ferme isolée
AU JOUR LE JOUR
s'aggrave
l'agréable
(...) »¹⁵⁶

Maria de Fátima Marinho (1987)¹⁵⁷ é quem melhor descreve a intervenção e a linha surrealista de Mário-Henrique Leiria. Citando alguns *Cadavre Exquis*, realizados por diversos autores nos quais se inclui Leiria - estes sim realizados em grupo - evidencia a intenção surrealista dos textos. Transcrevemos, a título de exemplo, apenas um (o primeiro em data - 1947):

«Cadavre exquis»
Mário Henrique, Maria José, Carlos C. Costa
e João Artur
(1947)

- Os infelizes, no dia em que nascem, chupam máquinas de costura.
- Cabeça, rei de Portugal, despejava baleias.
- Jesus Cristo, escarranchado, engulia candeeiros.
- Uma mãe portuguesa, espavorida, ensina caranguejos.
- Uma fita azul, depenada, apalpava água.
- Peúgas sujas, desiludidas, discutiam indecências.
- Um guiso, do avesso, limpava-se heroicamente.
- Hitler, muito seco, pedia namoro em cuecas.
- Lâmpadas furiosas decretavam dogmas papais.¹⁵⁸

Comparado este poema - seguindo o formato de um *Cadavre Exquis* - com o poema de Breton notaremos a semelhança na aleatoriedade dos vocábulos que compõem as frases, bem como na casualidade entre frases que se sucedem; as imagens bretonianas, o formato do poema são inegavelmente surrealistas. Maria de Fátima Marinho sugere outros indícios de “filiação bretoniana ao apor uma transcrição de l'Amour Four: “«La beauté sera érotique-voillé (sic) explosante - fixe, magique - circonstancielle ou ne sera pas...»”¹⁵⁹, a diversos poemas de Mário-Henrique Leiria - a autora refere-se a *Imagem Devolvida*¹⁶⁰, *Climas Ortopédicos*¹⁶¹, *Clareza Dada pelo Tempo*¹⁶². Em alguns poemas

¹⁵⁶ Idem, p. 49 - 50

¹⁵⁷ MARINHO, M. F. (1987) *O Surrealismo Em Portugal*. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda,

¹⁵⁸ Idem, p. 618

¹⁵⁹ MARINHO, M. F. (1987) *O Surrealismo Em Portugal*. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, p. 232

¹⁶⁰ “ «posso desde já afirmar que há dois corpos // Ligados por uma vara metálica vibrando // Constantemente digo entre o deserto // E um rosto // De criança morta»”. In - Idem, p. 232

¹⁶¹ “ «Anuncia-se frequentemente // em todos os jornais // que por uma insignificante quantia // qualquer pessoa // pode cair dum andaime (...)»” Idem, p. 233

¹⁶² “ «em creança aprendi // a olhar alua distante // mar ignorado da memória // - lâmina aguda e // extremamente fina - // a grande aranha do tempo // duas asas sono que // nos foi dado outrora»”. Idem, p. 232

dos *Contos do Gin-Tonic* encontramos a mesma filiação: em *Evocação*¹⁶³, nos versos finais:

(...)
como a leve escuna
que parte
ao sol poente
todos os demónios
cantando em tua mão
o mar
a solidão

Em 1949, o próprio Mário-Henrique Leiria confirma a sua ligação artística e literária ao movimento surrealista. Marinho (1987: 651)¹⁶⁴ publica o texto *Para ser lido no J.U.B.A. em 27/5/49*, texto todo ele destinado a rejeitar tudo o que Leiria considera não dever integrar o Surrealismo, e que termina com uma frase que caracterizaremos de verdadeiramente surrealista: “É bom não esquecer que o sonho é uma perna de mulher atravessada por um garfo de prata”. Uma frase/ poema e simultaneamente imagem, como uma componente marcadamente plástica, como a descrição de uma imagem surrealista que nos deixa presumir do compromisso de Leiria com o Surrealismo. 1949 é o ano que marca a cisão entre os dois grupos surrealistas portugueses, como se referiu atrás, e Mário-Henrique Leiria explicita, no mesmo texto, incluindo-se num *nós* - identitário - que:

“A nossa posição começou a tornar-se ingrata, e tão ingrata que nos obrigou a voltar cá para dizer que é bom e conveniente não confundir o Surrealismo com qualquer catálogo de Livreiro ou rol de mercearia”¹⁶⁵.

Mário-Henrique Leiria assumidamente surrealista torna clara esta ligação na correspondência trocada com outros elementos do Grupo com o qual se identifica, nomeadamente Cesariny, António Maria Lisboa e Fernando Alves dos Santos, correspondência em parte publicada na obra de Maria de Fátima Marinho (1987: 665-680).

Na carta destinada, mas não enviada, à *Ex.ma Direcção de «O Século»*¹⁶⁶ fica expresso o desejo dos surrealistas (deste Grupo) se darem a conhecer, identificada que estava a vontade de um suposto público: “Tendo o público manifestado interesse e curiosidade em saber como funcionam, coletivamente os Surrealistas”¹⁶⁷. E, sucessivamente as cartas dão conta da ligação profunda entre Mário-Henrique Leiria e alguns (supra citados) seus congéneres, num tom de quase permanente amargura:

¹⁶³ LEIRIA, M-H. (2007). *Contos do Gin-Tonic*. Lisboa: Editorial Estampa, 6ª Edição, p. 177

¹⁶⁴ MARINHO, M. F. (1987) *O Surrealismo Em Portugal*. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, p. 651-652

¹⁶⁵ Idem, p. 652

¹⁶⁶ MARINHO, M. F. (1987) *O Surrealismo Em Portugal*. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, p. 664

¹⁶⁷ Idem

“A tua carta chegou agora. Com certeza que já recebeste uma que te mandei anteontem. O problema parece complicado. Estou vendo que nosso *movimento surrealista* está a desequilibrar-se, aliás era de esperar uma crise quando a *Coisa* começa a não ter uma saída viável, senão pelo lado da grande violência. (...) e eu, aqui, tentando anarquizar meia dúzia de bestas alentejanas sem utilidade para um movimento surrealista ou pseudo-dito. (...)”¹⁶⁸.

Segue-se correspondência onde é clara a cisão entre os diversos artistas surrealistas portugueses, como atrás já enunciámos. No conteúdo de um postal publicado igualmente por Marinho (1987: 666) Leiria menciona que se entendeu com Cesariny para expulsarem do *António Pedro, França, Cândido Costa Pinto, etc.*

As cartas de Mário-Henrique Leiria denotam uma característica marcante da sua escrita ficcional, o humor, a ironia, a sátira, sempre aplicadas com pertinência corrosiva, como nesta passagem de uma outra carta sua, de 25 Nov. 49, para a Cesariny:

“Desanca tudo quanto pretenda transigir, seja «Ballets», sejam Lisboas, Pedros Ooms, ou quaisquer outros. Cuidado com nós próprios, senão adeus «querida imaginação» que nós amamos. Espera a minha presença dia 1 ou 2 por aí. Vou cheio de raiva gasosa, furor, excitação, imaginação, ânsia e duas malas ... entretanto escreverei um postal a dizer o dia certo”¹⁶⁹.

A 27 de Março 1950 Leiria continua expressando a sua descrença no Surrealismo em Portugal: “Cada vez acredito menos na viabilidade duma verdadeira ação surrealista aqui (...)”¹⁷⁰. Porém, passados 20 anos, trocando novamente correspondência com Mário Cesariny, Leiria evidencia a sua ligação ao movimento Surrealista. Numa carta com data de 14-10-71 podemos ler:

“Estava agora na apetência de tentar vingar-me, publicando. Pensava publicar aquela placa-eta de 20 e poucas páginas, aquele poema-mito chamado «Imagem Devolvida» espécie de exercício automático sob exaustiva vigilância, que fiz em 51 e que tenho ainda na edição-única-original-toma-lá-guarda, na gaveta - pois então ... (...) Quanto à publicação dos textos coletivos dos ao-tempo-surrealistas-em-Lisboa-e-Porto, perfeitamente.” “Sugiro uma partida: incluído nos textos, mas fora deles (a tal folha de desintroduzir quando o livro baixar à livraria) o manifesto-Londres-FREE-UNIONS, *integral*, assinado por quem quiser (eu quero sim senhor...) e o João Artur está lá por Londres, não é...)”¹⁷¹.

¹⁶⁸ MARINHO, M. F. (1987) *O Surrealismo Em Portugal*. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, pp. 665

¹⁶⁹ Idem, p. 667

¹⁷⁰ Idem, p. 671

¹⁷¹ Idem, p. 674

Novos tempos, um Mário-Henrique Leiria em 1971 afirmando querer-se surrealista; em 1973 em carta datada de 2/2/1973, endereçada a Álvaro Guerra, Mário-Henrique Leiria continua na senda do Surrealismo:

“Os Surrealistas de agora tinham-me avisado que a coisa ia ser brava, que eles iam dizer tudo, tudo. (...) E então não é que fiquei cheio de pena! (...) Volta-se ao mesmo, à correspondência do grande morto, às histórias de há mais de vinte anos. (...) É isto o surrealismo deles? Ora Bolas!”¹⁷²

mas dececionado!

Mário-Henrique Leiria reivindica uma atitude surrealista que não reconhece nos seus contemporâneos de 1973. O sentir expresso pelo autor, na carta que destina a Álvaro Guerra, faz eco de uma preocupação manifestada já, em tempos, por André Breton. O mentor do Movimento surrealista em França referia, insistentemente, nos *Manifestes*, que não era propósito de Surrealismo produzir uma estética ou um estilo. Mencionaremos neste ponto a reflexão de Carlos Machado, entre outros literatos, que igualmente aprofundaram as diversas facetas do Surrealismo, porque o autor analisa os preceitos de Breton à luz da ação recorrente nas vanguardas, artísticas - nomeadamente literárias - em várias épocas. Machado retém, como outros, a noção de rutura com o que vem antes; este aspeto toma voz na sua análise crítica, através de uma passagem de Osvaldo Silvestre (2002: 16) que destaca:

«os surrealistas portugueses chegam depois do futurismo, de Dada, do surrealismo, do expressionismo, do construtivismo, da abstracção; e, no que toca ao contexto local, depois de *Orpheu*, da presença, do neo-realismo com que entabulam um diálogo mais longo e duradouro do que é uso pensar-se, e mesmo - data decisiva - do início da publicação das Obras de Fernando Pessoa, em 1942»¹⁷³

Concluindo, Machado (2009/2010)¹⁷⁴ remete para o anticonformismo e o não respeito por normas instituídas, condição do sucesso dos movimentos de vanguarda, qualquer que seja a era em que se manifestem; uma vanguarda pretende ruturas e não instituir, não criar; argumentando com a reflexão de Richard Murphy (1999: 9), Carlos Machado aponta para as vanguardas como um tempo preexistente à definição/ concretização de um modelo/ escola (no caso literário, sucedendo, porém o mesmo procedimento evolutivo/ metamórfico em todas as artes:

¹⁷² MARINHO, M. F. (1987) *O Surrealismo Em Portugal*. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, p. 678

¹⁷³ SILVESTRE, O. (2002). *Pai Tardio - Ou de Como Cesariny Inventou Pascoaes*. In - *Teixeira de Pascoaes - Obra Plástica*. Vila Nova de Famalicão: Catálogo da Exposição - Centro de Estudos do Surrealismo - Fundação Cupertino de Miranda.

¹⁷⁴ MACHADO, C. (2009/2010) *Uma Vanguarda Fora do Tempo - A Situação Aporética do Surrealismo Português* - VI Congresso Nacional Associação Portuguesa de Literatura Comparada / X Colóquio de Outono Comemorativo das Vanguardas - Universidade do Minho,

“if the emergency of the avant-garde marks art’s entry into the stage of «self-criticism», it also signifies the beginning of a similar form of «ideology-critique» through which artistic practice is turned against art itself as an institutional formation. It means that art’s critical power no longer operates merely in an «immanent» fashion, that is, as the kind of criticism that remains enclosed within the social institution (such as when one type of religion criticizes another) and within which it would consequently be blind to the institutional restraints operating upon it. In as far as it analyzes the overall functioning of the institution itself - and especially its social and ideological effects rather than the individual elements of the system - self-criticism operates as a form of ideology-critique performed from *within* the limits of the institution, yet directed *against* its institutional functions. What this self-criticism means in practical terms for the «historical» avant-garde of the early twentieth century is that, unlike previous avant-garde movements, its subversive or revolutionary character is demonstrated by the way that it turns its attention increasingly to the institutional framework through which art is produced and received, and to the «dominant social discourses» which emerge in art through these institutional mediations”¹⁷⁵

2.5. *Contos do Gin-Tonic*: o Lugar do Conto

Os *Contos do Gin-Tonic* representam uma rutura, conceptual, formal, inclusivamente no tocante aos conteúdos dos *Contos*, vistos à luz do preceito de género literário. Tendo a percepção de que a escrita automática, a criatividade livre que o Surrealismo prevê, a libertação de forma ou modelos restritivos da atividade de escrita, afigurou-se-nos pertinente que um autor surrealista (Mário-Henrique Leiria), na linha do movimento literário em que se revê (o Surrealismo), evidenciasse a sua apetência pela escrita em ambiente de livre e de espontânea prática imaginadora e criativa. Carla Datia (2012: 23) apresenta dos *Contos do Gin-Tonic* uma leitura interessante, que não partilhamos por inteiro mas que nos permitiu levantar algumas questões pertinentes. A autora remete para a pulverização dos géneros literários na obra que temos vindo a estudar, e neste ponto de vista acompanhamos o seu raciocínio ao referir que:

“quando abrimos um livro designado *Contos* e encontramos composições que tocam vários géneros sem pertencer a nenhum de modo exclusivo. Pode parecer óbvio mas a verdade é que, além de transbordar categorias e de as mutilar, a obra aconchega-se debaixo do cómodo título

¹⁷⁵ MURPHY, R. (1999) *Theorizing the Avant-Garde - Modernism, Expressionism, and the Problem of Postmodernity*. New York - Melbourne: Cambridge University Press. In - http://assets.cambridge.org/97805216/48691/frontmatter/9780521648691_frontmatter.pdf

*Contos para criar uma falácia à luz da interpretação do leitor*¹⁷⁶.

Pela nossa matriz profissional (enquanto docente), pelo gosto que, acreditamos, se deve retirar da leitura e da escrita, por acreditarmos poder transmitir aos jovens, que seleccionámos como grupo de estudo, noções de fluir e fruir associadas aos atos de ler e escrever, e acima de tudo por desejarmos participar construtivamente nos seus projetos de reinserção social, para o usufruto pleno da sua cidadania, em plena consciência de si e para um harmonioso desenvolvimento pessoal, equacionámos o presente estudo, seguindo os preceitos que temos vindo a expor.

Pretendendo contribuir para um enriquecimento vocabular e semântico dos alunos do grupo de estudo, procuraremos potenciar, no recurso à leitura e à escrita em ambientes de descontração, que as atividades extraescolares permitem, o desenvolvimento de competências nestes jovens leitores, para que através da leitura possam melhorar, igualmente, a sua capacidade de escrita. Tendo plena consciência de que os alunos em questão são portadores de um passado cognitivo e socio afetivo individual e único (como qualquer um), torna-se indispensável partir do saber acumulado por cada um, para potenciar a aquisição de novos conhecimentos, consolidar os saberes adquiridos e reutilização em produções próprias, concretamente no domínio da escrita, os novos saberes, cujo desenvolvimento nos propomos promover.

Embora na *Teoria de Literatura*, Vitor Manuel de Aguiar Silva (1992: 19)¹⁷⁷ apresente a “Problemática de uma definição referencial de literatura” identificando “os argumentos aduzidos contra a possibilidade de se formular um conceito e uma definição referencial de literatura (...)” assentando essa problemática nos “problemas fundamentais de epistemologia e de ontologia, em geral, e de epistemologia e ontologia da obra literária, em particular” empregar-nos-emos a desenvolver com os alunos uma necessária ligação entre *signo*, *significante* e *significado*¹⁷⁸. Não excluindo o conceito de *essência* que cada vocábulo possui, uma vez que pelo recurso à escrita automática (por intermédio do automatismo) procuramos tocar nesse mesma essência em termos de significação, sabemos, contudo, que o significado não se materializa sem a significação, que por seu lado necessita do sentido (dado por um contexto ativador) encontrar o seu lugar no todo que é a linguagem. Silva (1992:19-20) remete para as “ideias defendidas

¹⁷⁶ DATIA, C. S. M. (2012). *Actos de Crueldade: Os Contos do Gin-Tonic de Mário-Henrique Leiria*. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras, Tese de Mestrado em Estudos Românicos, Literatura Portuguesa, p. 23

¹⁷⁷ SILVA, V. M. A. (1992) *Teoria da Literatura* - Coimbra: Livraria Almedina, 8.ª edição, p.19

¹⁷⁸ “Signo - 1. Noção básica da teoria e análise semiótica, a noção de signo é, no entanto, difícil de definir de forma unívoca, devido à multiplicidade de abordagens que o termo tem suscitado ao longo dos séculos. (...) Assim é geralmente designado por signo o veículo de um qualquer fenómeno de semiose. Objeto perceptível que funciona como substituto representativo de algo distinto dele mesmo, o signo é, pois, originariamente duplo, ao mesmo tempo marca e ausência. É no seio de um grupo definido de utentes, no interior do corpo social, que o signo se institui; isto significa que só funciona como signo o facto ou objecto culturalizados, fruto de complexos processos de socialização. Elemento de sistemas mais ou menos elaborados de significação e de comunicação, os signos podem ser triplamente dimensionados: numa perspectiva sintáctica, analisam-se as relações formais que mantêm entre si; numa perspectiva semântica, privilegia-se a relação entre o signo e o *designatum*; numa perspectiva pragmática, equaciona-se a relação entre signos e os seus utilizadores”. In - REIS, C., LOPES, A. C. M. (1991) *Dicionário de Narratologia*. Coimbra: Livraria Almedina, pp.363 - 364

por Wittgenstein em escritos da sua última fase e, especialmente, na sua *Investigações Filosóficas* entre essas ideias, avulta a crítica ao *essencialismo*.”¹⁷⁹ Prosseguindo:

“Wittgenstein advoga uma atitude epistemológica terminantemente antiessencialista, sublinhando reiteradamente que, quando se fala de essência, se está a pôr a descoberto uma convenção linguística que funciona no âmbito de um determinado «jogo de linguagem»: «a essência é expressa pela gramática», «a gramática diz que espécie de objeto é qualquer coisa», «para uma *ampla* classe de casos - embora não para todas - em que empregamos a palavra «significado», esta pode ser definida assim: o significado de uma palavra é o seu uso na linguagem» (...).”¹⁸⁰

Para mais, acerca de *semiose e comunicação*, Silva (1992: 181-185) expõe que:

“Todo o percurso de *semiose* - isto é, todo o processo em que algo (*veículo sígnico*) funciona funciona como sinal de um *designatum* (aquilo a que o sinal se refere), produzindo um determinado efeito ou suscitando uma determinada resposta (*interpretante*) nos agentes (*intérpretes*) do processo semiótico - apresenta necessariamente, segundo o modelo proposto por Charles Morris, três dimensões, ou níveis, que constituem parâmetros diferenciados, implicando-se e condicionando-se reciprocamente, de um processo unitário: a dimensão *sintáctica* (relação formal dos sinais uns com os outros); a dimensão *semântica* (relação dos veículos sígnicos com os seus *designata* e, quando for caso disso, com os seus *denotata*, isto é, com os objectos realmente existentes representados pelos *designata*); a dimensão *pragmática* (relação dos sinais com os *interpretantes* e, portanto, com os *intérpretes*)”¹⁸¹.

Sintaxe, semântica e pragmática, se juntarmos a estes elementos de análise o legado de Roman Jakobson, acerca da funções da linguagem, (Mounin, 1973: 155-156)¹⁸² obtemos um conjunto de parâmetros, cujos conceitos estão consolidados e comumente aceites, o que facilitará a nossa abordagem aos *Contos*. Reportar-nos-emos ainda às

¹⁷⁹ SILVA, V. M. A. (1992) *Teoria da Literatura* - Coimbra: Livraria Almedina, 8.ª edição, pp.19-20

¹⁸⁰ SILVA, V. M. A. (1992) *Teoria da Literatura* - Coimbra: Livraria Almedina, 8.ª edição, pp.20-21; citando WITTGENSTEIN, L. (1976) *Philosophical Investigations*, Oxford: Basil Blackwell, pp. 371-373

¹⁸¹ SILVA, V. M. A. (1992) *Teoria da Literatura* - Coimbra: Livraria Almedina, 8.ª edição, p.181; citando MORRIS, C. (1971) *Writings on the General Theory of Signs*. Paris: The Hague -Mouton

¹⁸² “Jakobson deduziu (...) que a linguagem tinha seis funções (...). Se a comunicação visa essencialmente o referente, estamos em presença de uma função referencial (ou representativa, ou denotativa) da linguagem. Se visar também ou sobretudo a atitude do emissor relativamente à sua mensagem, trata-se da função expressiva (ou emotiva). Se visa o receptor, a fim de agir sobre ele, é a função apelativa (...). Quando a mensagem contém elementos que procuram verificar o bom funcionamento do canal ou a atenção do receptor(...), trata-se da função fática; e quando a mensagem é utilizada para explicitar o código (...), estamos em presença da função metalinguística. Finalmente quando a mensagem se concentra na elaboração da sua própria forma enquanto tal, trata-se da função poética da linguagem”. In - MOUNIN, G. (1973) *A Linguística do Século XX*. Lisboa: Editorial Presença

noções de *Pragmática Narrativa* e *Sintaxe Narrativa*, seguindo a descrição de Reis e Lopes (1991:327-331 e 370-374). Da *pragmática narrativa* importa realçar o destaque que os autores lhe conferem, no *Dicionário de Narratologia*, no ponto em que referem que:

“constitui um domínio particular da semiótica narrativa, presentemente sujeito a reflexões muito abundantes e provenientes de contributos teóricos relativamente diversificados. De um modo geral, dir-se-á que a pragmática narrativa ocupa-se da configuração e comunicação da narrativa naqueles aspectos em que melhor se ilustra a sua condição de fenómeno interactivo, isto é, que se não esgota na actividade do emissor, projectando-se como acção sobre o receptor”¹⁸³.

Do mesmo modo nos interessa a descrição que acompanha a locução *sintaxe narrativa*, dada na mesma obra de referência e assim é reportada:

“Falar de sintaxe narrativa implica antes de mais que se estabeleça como adquirida a distinção teórica preliminar entre história (v.) e discurso (v.). É ao nível da história que se coloca a questão da sintaxe, nomeadamente ao nível das unidades nucleares e funcionalmente pertinentes que a constituem. (...) Propp, no seu trabalho pioneiro sobre a estrutura do conto maravilhoso, confere absoluta primazia ao factor tempo: é a irredutibilidade da ordem cronológica que o leva a encarar a estrutura do conto como uma sucessão rígida de 31 funções. Investigações mais recentes (...) são restrições de carácter lógico que subtendem a consecução das unidades funcionais que integram a história”¹⁸⁴.

Reunidos estes elementos teóricos encontramos-nos apetrechados de um instrumento de leitura simultaneamente estrutural e metacognitivo, através do qual podemos doravante abordar os contos que Mário-Henrique Leiria reúne nos *Contos do Gin-Tonic*. Cruzando estes parâmetros de leitura, com a ligação que estabelecemos entre a escrita do autor em apreço e o Surrealismo, encaminharemos a nossa análise para uma compreensão conjunta dos *Contos*, no contexto da escrita surrealista portuguesa, inevitavelmente marcada por um tempo histórico e ambientes literários contemporâneos.

Como fomos descrevendo os ambientes histórico-literários em que o Surrealismo português se desenvolvia, afigura-se consistente a caracterização da escrita de Mário-Henrique Leiria como escrita surrealista, portuguesa. E, atendendo à estrutura irregular dos contos insertos na obra *Contos do Gin-Tonic*, os mesmos parecem-nos conter todo o potencial para os caracterizarmos de contos surrealistas, ainda que nos centremos, para esta reflexão apenas na nossa análise.

¹⁸³REIS, C. e LOPES, A.C.M. (1991) *Dicionário de Narratologia*. Coimbra: Livraria Almedina, 3ª edição, p. 327

¹⁸⁴ Idem, p. 370

Não é objetivo do presente estudo analisar, de forma exaustiva, todos os contos da obra, contudo, um deles foi objeto de leitura e análise mais aprimoradas com o grupo de estudo com o qual desenvolvemos o nosso trabalho, trata-se do conto *O Menino e o Caixote*¹⁸⁵.

Antes de prosseguirmos devemos incluir ainda uma reflexão mais recente que poderá enriquecer o nosso raciocínio, sobretudo porque nos permitem levantar diversas questões. Datia (2012), expondo como segue o seu pensamento acerca de *alguns textos* incluídos na obra dos *Contos do Gin-Tonic* refere que:

“Alguns textos causam maior perturbação por serem mais facilmente associáveis ao domínio do poema ou do conto. A nível visual a disposição gráfica dos textos é a primeira chamada de atenção com a qual nos deparamos e este factor existe para nos turvar a visão e induzir em erro. No entanto, não podemos esquecer que não é o facto de o texto estar em prosa ou em verso que o distingue em termos de género”¹⁸⁶.

É precisamente um dos pontos que nos importa questionar, a estrutura, a forma, o molde que é dado a cada texto retirar-lhe-á a capacidade de ser um conto? O facto de ter rima, ou uma estrutura em verso livre, ou ainda uma dimensão curta, não nos parecem ser determinante para que não se possa classificar de conto os textos incluídos na obra *Contos do Gin-Tonic*; a citação que Datia faz de Lagmanovich (2011: 5) aponta precisamente essa via:

“ «No ignoramos que se puede contar tanto en prosa como en verso, y que la distinción entre esas dos maneras de escribir no es fundamental para la identificación de un género literario (ya se sabe que han existido novelas en verso, y que las epístolas adoptan a veces una forma y a veces la otra)(...)»

Es más: en la antología ideal del microrrelato, algunos textos tienen un comienzo en prosa pero luego se deslizan hacia el verso; y algunos, escritos indudablemente en prosa, cuando son leídos con determinada escansión y prestando atención a ciertos ritmos allí presentes, pueden sonar como composiciones poemáticas. Aun aceptando todo esto, conviene advertir que el examen de estas circunstancias pertenece a otro lugar, a otro dominio de nuestros estudios: no hablamos aquí de fenómenos de contaminación, sino que nos esforzamos por distinguir los tipos unitarios y principales»¹⁸⁷.

¹⁸⁵ LEIRIA, M-H. (2007). *Contos do Gin-Tonic*. Lisboa: Editorial Estampa, 6ª Edição, p. 31

¹⁸⁶ DATIA, C. S. M. (2012). *Actos de Crueldade: Os Contos do Gin-Tonic de Mário-Henrique Leiria*. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras, Tese de Mestrado em Estudos Românicos, Literatura Portuguesa, p. 28

¹⁸⁷ LAGMANOVICH, 2011, p. 5. In - DATIA, C. S. M. (2012). *Actos de Crueldade: Os Contos do Gin-Tonic de Mário-Henrique Leiria*. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras, Tese de Mestrado em Estudos Românicos, Literatura Portuguesa.

Lagmanovich refere precisamente que se *pode contar* em diversos formatos e que a estrutura não é impeditiva para que seja classificado como conto um texto. O autor remete inclusivamente para o teor poético de determinados textos em prosa, fazendo intervir na apreciação valorativa a leitura. Comungamos deste pensamento quando aplicado aos *Contos do Gin-Tonic*. Ao nível da *sintaxe* e da *sintaxe narrativa*, da *semântica* e da *pragmática*, pelo caráter *fantástico* e *maravilhoso* consideramos que aqueles textos correspondem a uma definição de *conto* que completaremos (ainda que no tocante a análise ou teoria literária, qualquer categorização estará sempre sujeita a ser contrariada e complementada, daí a riqueza do universo literato) com recurso, uma vez mais, ao *Dicionário de Narratologia*.

O *Conto* deve ser, segundo Reis e Lopes (1991: 75-83) um género do modo *narrativo*, *pouco extenso* (remetendo os autores para a aceção de Bonheim), sendo que “a extensão, só por si, não se afigura um decisivo factor distintivo”¹⁸⁸. Prossequindo, os autores referem igualmente uma *forma simples*, como traço distintivo, relativamente a outros géneros literários, assim o “conto esteve originalmente ligado a situações narrativas elementares”¹⁸⁹; entre conto *popular* e conto *literário* impõe-se uma distância diacrónica, remontando o conto popular a tradições de oralidade e o formato literário remetendo para autores que pela qualidade da sua escrita emprestaram ao *conto* não só o seu talento mas igualmente o seu renome. Reis e Lopes definem com grande rigor os elementos estruturantes do *conto*, identificando a *ação*, as *personagens* e o *tempo* como parâmetros distintivos, sobre os quais terá de recair uma intensidade, ou tensão, indispensável, para que, num texto de menor extensão que um romance, possa acontecer *intriga*, *mistério*, *significado humano*. Os autores destacam “o conto de temática policial, inaugurado por E. A. Poe”¹⁹⁰ e “os contos de Tchekov (...) [onde é] um simples incidente do quotidiano, com algum significado humano, que suporta o desenrolar da acção”¹⁹¹. Assim prosseguem confirmando que no *conto*:

“o narrador trata de organizar o tempo de forma consideravelmente económica; por isso, predominam no conto velocidades narrativas tão redutoras como o sumário e a elipse, desvalorizando-se simultaneamente a pausa descritiva (...); do mesmo modo, o conto é levado a instaurar uma frequência de tipo singulativo (v.), em sintonia com a singularidade das acções representadas”¹⁹².

Por conseguinte, entendemos que após a breve reflexão apresentada, os *Contos do Gin-Tonic* se enquadram no que os autores apresentados entendem como conto.

¹⁸⁸ REIS, C., LOPES, A. C. M. (1991) *Dicionário de Narratologia*. Coimbra: Livraria Almedina, p. 76

¹⁸⁹ Idem, p. 76

¹⁹⁰ Idem, p. 77

¹⁹¹ Idem, p. 77

¹⁹² Idem, p. 78

Capítulo 3. Metodología

3.1. A Construção de um Projeto de Estudo - o Contexto

O estudo, que aqui submetemos, incorpora a tese de 3º Ciclo de Estudos, integrada no doutoramento em Letras, intitulada *Ler e Reescrever Mário-Henrique Leiria: da Construção Linguística do Discurso à Interpretação de Significados* e aprofunda o modo como a obra de Mário-Henrique Leiria, *Contos do Gin-Tonic*, foi recebida e percebida por um grupo de estudo, composto por alunos do 3º Ciclo de Escolaridade do Ensino Básico, colocados sob a Tutela da Segurança Social, sob acompanhamento dos Ministérios da Justiça e da Educação, residindo por decreto judicial, na Casa da Tapada da Renda, no Lourical do Campo, concelho de Castelo Branco.

A instituição que acolhe os alunos com os quais escolhemos realizar o nosso estudo, tem, desde meados do século XIX, sido votada ao acolhimento e formação de jovens de sexo masculino, variando ao longo dos tempos o modelo educativo que ali se foi desenvolvendo. O estabelecimento foi inicialmente votado ao acolhimento de órfãos, por obra primeiramente de “Frei Agostinho da Anunciação que, posteriormente o entregou aos cuidados dos padres da Companhia de Jesus”¹⁹³, fundadores da instituição. Frei Agostinho da Anunciação, de seu nome José Bento Ribeiro Gaspar, estudava Direito em Coimbra, quando, motivado pelas prédicas de frades franciscanos toma o hábito e se dedica, entre outras missões, à instalação, no sopé da Serra da Gardunha, da instituição que daria pela designação de Colégio de S. Fiel¹⁹⁴. O estabelecimento passou, posteriormente, por diversas tutelas, sendo que, em

“1857, o albergue, que estivera até aí a cargo do próprio fundador é confiado às Irmãs da Caridade de S. Vicente de Paulo; um ano volvido (...) sofre um rude golpe: um incêndio devasta o edifício, tendo o Colégio de Campolide (Lisboa) recebido doze dos internados de S. Fiel”¹⁹⁵.

Desde a sua fundação que a instituição foi votada ao acolhimento, educação e formação de crianças e jovens, que ali encontram o lar que as suas famílias não lhes proporcionam. Por intervenção de Frei Agostinho da Anunciação, pelo ano de 1862, “a Companhia de Jesus [é autorizada] a tomar conta da direcção do instituto”¹⁹⁶.

Contudo, diversas pressões de ordem externa à instituição colocam algumas dificuldades ao seu desenvolvimento. Porém, “em 1873, ultrapassados os aludidos

¹⁹³ A.M.D.G. (1958) *Colégio de S. Fiel - Nótula Comemorativa, reunião dos seus antigos alunos em 25 de Maio de 1958*. Castelo Branco: Tipografia Semedo.

¹⁹⁴ ROSA, J.M. (2004) *Colégio de S. Fiel (1852 - 1910) Ecos de Memória*. Coimbra: Edição Grupo de Arqueologia e Artes do Centro, p. 13

¹⁹⁵ Idem, p. 25

¹⁹⁶ Idem, p. 31

contratempos, o Colégio reabre as suas portas já sob a égide «oficial» dos Jesuítas”¹⁹⁷. Acolhendo alunos “pensionistas e gratuitos, internos e externos, numa média anual de trezentos e cinquenta rapazes”, conforme explicita Rosa, J. M. (2004: 34), a instituição passou por orientações diversas, ao longo dos tempos, havendo sucessivamente regras muito variáveis de acordo com o rumo que as diferentes direções assumiam, sendo que para a matriz jesuíta o serviço educativo tinha de prevalecer acima de outras motivações¹⁹⁸.

Não será nosso propósito fazer aqui um relato longo e exaustivo da instituição que subjaz à existência da Casa da Tapada da Renda, contudo, ignorar a herança histórica e cultural, social e educacional deste lugar seria inadequado, uma vez que, foi pelo facto de contactarmos frequentemente com o grupo de alunos, que se encontrava precisamente a residir e a estudar nesta instituição, que surgiu o intuito da realização desta tese. Longos e variados foram os tempos, bem como o impacto que os Jesuítas tiveram nesta área do território nacional, contudo a sua presença deixou marcas significativas e, anos volvidos, cremos poder afirmar que ao Colégio de S. Fiel permanecem associadas marcas de desenvolvimento local que de outra forma não teria acontecido¹⁹⁹.

E, assim como os tempos mudaram, mudaram também os desígnios e finalidades atribuídas ao lugar que temos estado a recordar. Para concluir no tocante às memórias do lugar, não poderíamos deixar de mencionar a “*Brotéria*, «Revista de Ciências Naturaes do Collegio de S. Fiel», fundada por Joaquim da Silva Tavares, Carlos Zimmermann e Cândido Mendes de Azevedo”²⁰⁰.

A existência da Casa da Tapada da Renda, sob a tutela do Instituto da Segurança Social do Centro Distrital de Castelo Branco à data em que nos propusemos iniciar o

¹⁹⁷ ROSA, J.M. (2004) *Colégio de S. Fiel (1852 - 1910) Ecos de Memória*. Coimbra: Edição Grupo de Arqueologia e Artes do Centro, p. 32

¹⁹⁸ “Diz-nos António Mendes Lages: «além dos orphãos que sempre tem continuado a educar, admitiu alunos de duas classes: uns pagavam uma pensão muito módica, e eram tratados como orphãos; outros de famílias mais abastadas, que pagando um pouco mais, tinham também um tratamento melhor». Tal discrepância, e também as condições iniciais do colégio, de modo algum agradavam aos Jesuítas: «Bem desejava a direção logo no início melhorar inteiramente o tratamento, tanto de uma como de outra classe; mas não o podia de repente sem elevar notavelmente as pensões; e bem via que o elevá-las era fechar as portas do collégio à maior parte dos seus alunos, os quaes não tendo outro estabelecimento onde fossem procurar a instrução por módico preço, seriam d’ella privados sem remédio.” Idem, p. 34

¹⁹⁹ “Sobre a área envolvente, escreve Gonzaga de Azevedo - historiador oficial da Ordem em Portugal, e ele próprio docente em S. Fiel - que, «com o auxílio dos povos das freguesias limítrofes, conseguiram modificar os aspectos broncos do lugar; abriram sulcos em breves tratos daquele solo pedregoso, convertido então não em boa mas em sofrível terra de cultura; os desvãos deixados nas fragas pelo terro do alvenel encheram-se de terra, onde cresceram pomares e verdejantes hortas.” Idem, pp. 34-35

²⁰⁰ “Em 1902 era dada à estampa a jóia da coroa do instituto, a notabilíssima *Brotéria* (...) Acolhida com geral aplauso pelos meios científicos internacionais, os propósitos da revista eram claros: «Não nos limitaremos ao estudo sistemático da fauna e da flora, mas procuraremos, quanto couber em nossas forças, tocar outros ramos de maior alcance na história natural, como são a anatomia e a histologia tanto animais como vegetais.» E deixavam escapar uma ponta de modéstia : «Poucos como somos e tão ocupados no ensino da juventude, não poderemos dar a estes estudos a extensão que desejávamos». (...) E ainda hoje aquela que foi a primeira obra científica a sair de um estabelecimento secundário de Portugal ... Nela colaboraram figuras de nomeada; das suas páginas eclodiram estudos que ainda hoje permanecem actuais.” Idem, pp. 70-71

presente estudo, viu reorientada a sua missão desde a implantação da República em Portugal, em 1910.

Passando a ser designado por reformatório esta instituição continuou a acolher jovens do sexo masculino, agora por indicação judicial, conforme se lê na capa de uma breve publicação, que em 1931 dava conta da função que lhe fora acometida;

“A designação oficial de REFORMATÓRIO DE S. FIEL, idêntica à dos institutos congêneres, veio substituir a de ESCOLA INDUSTRIAL DE REFORMA DE S. FIEL, que primitivamente, pelo Decreto n.º 6117 de 20 de Setembro de 1919, tinha sido dado a êste Instituto”²⁰¹,

desta forma o declaravam os “Serviços Jurisdicionais e tutelares de Menores” publicando em Monografia editada pelo próprio Ministério da Justiça e dos Cultos, em 1931²⁰².

Conhecendo as regras que nos dispúnhamos a respeitar, claramente enunciadas pela tutela, à data (Janeiro de 2011), Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social²⁰³, endereçámos ao Diretor do Instituto da Segurança Social do Centro Distrital de Castelo Branco um *Pedido de autorização para desenvolvimento de trabalho de investigação*²⁰⁴, com o grupo de alunos colocados na instituição, com os quais já desenvolvíamos atividades de cariz cultural na BMCB. Depois de obter um parecer favorável da Diretora da Instituição *Casa da Tapada da Renda*²⁰⁵, o pedido foi deferido²⁰⁶ e logo demos início às atividades, que decorreram durante os dois últimos períodos letivos do ano escolar de 2010/ 2011.

3.1.1. Grupo de Estudo - Sujeitos: os Alunos da Casa da Tapada da Renda

A escolha do grupo de jovens, alunos internos, da instituição Casa da Tapada da Renda não decorreu de um ato fortuito. Por conhecermos bem o universo educativo em que estes rapazes se encontravam inseridos, sabendo que parte deles estava colocada na instituição por questões de proteção ao menor e outra parte por aplicação de pena judicial, que impunha o seu afastamento do meio familiar de origem, procuraríamos agir, de forma tão discreta quanto possível. Contudo era nosso desejo permitir aos jovens um contacto com realidades extraescolares, através das suas deslocações à BMCB, onde lhes

²⁰¹ Ministério da Justiça e dos Cultos - Serviços Jurisdicionais e tutelares de Menores - Monografia do Reformatório de S. Fiel, Tipografia do Reformatório de Vila do Conde, 1931, pp. 5-6.

²⁰² Idem: 5-6

²⁰³ Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, Decreto-Lei n.º 16/2011 de 25 de Janeiro, que classifica a instituição como *Centro Educativo de São Fiel - Tapada da Renda*, Diário da República, 1ª Série - N.º 17 - 25 de Janeiro de 2011, pp. 497-501.

²⁰⁴ Anexo 5

²⁰⁵ Idem

²⁰⁶ Idem

facultávamos os meios necessários para que jovens com idades compreendidas entre os 12 e os 16 anos se sentissem iguais entre iguais, sempre que estivessem na biblioteca.

Não procurando dissimular a realidade das suas vivências, não desvalorizando nem sobrevalorizando os seus percursos escolares e pessoais, foi sempre nosso propósito facilitar-lhes o acesso aos meios que eles mais desejavam utilizar, computadores, multimédia e WEB. Atendendo às circunstâncias específicas das condições de proteção que os envolviam, os professores e educadores que os acompanhavam quando saíam da Casa da Tapada da Renda, tomavam parte nas atividades que realizávamos com os jovens.

A confidencialidade das suas identidades, sob proteção judicial, o controlo do acesso a determinados meios de comunicação WEB, as deslocações dos jovens eram tarefa que incumbia aos professores e educadores que se deslocavam com eles. A nós, ao pessoal da BMCB cabia proporcionar-lhes, sempre que ali nos encontrávamos, ou quando nos envolvíamos em atividades diversas com o grupo de alunos, um ambiente favorável ao seu melhor crescimento como pessoa, no usufruto pleno dos direitos e deveres de cidadania, bem como, facultar-lhes condições de acesso ao conhecimento para um melhor desenvolvimento do saber de cada um.

À medida que nos envolvíamos em atividades de caráter sociocultural com os jovens do grupo, começámos a compreender que das duas turmas que se deslocavam com alguma regularidade à BMCB, por opção do seu professor de português, numa delas sobressaia a apetência para saber mais, compreendíamos que alguns alunos não estavam já só interessados na meia hora de acesso à internet e às redes sociais em voga (e de que não dispunham na Casa), mas procuravam algo mais, sem o explicitar. Foi nesse momento que decidimos organizar para eles diversas atividades, lúdicas, culturais e educativas, sempre com o apoio e sob a supervisão dos seus professores e educadores.

As primeiras atividades tinham por objetivo conhecê-los um pouco mais, mas, progressivamente, passávamos para ações que envolviam alguma introspeção, i.e., a possibilidade de em conjunto refletirmos sobre as condições de vida em que se encontravam, sem o expor a nenhuma inconfidência de si. Da interação conquistada, da relação amigável que ia acontecendo, compreendíamos que havia no seu desenvolvimento escolar uma lacuna, que a escola se esforçava por preencher e que estava ao nosso alcance, com ações conjuntamente acertadas, contribuir para remediar. Pensávamos concretamente na literacia dos jovens, nas deficitárias competências ao nível da leitura e da escrita que boa parte dos jovens evidenciava, sendo que a heterogeneidade do grupo obrigava a que as tarefas a propor em atividade de grupo fossem pensadas para além dos contextos de sala de aula.

3.2. Conteúdos para o Estudo - Seleção

Neste particular assaltava-nos a noção de que a *escrita automática*, tal como André Breton a prescreve nos Manifestos do Surrealismo, poderia tornar-se num veículo de promoção do saber. Referindo Ferraz (1995: 244) o contexto histórico em que surgiam os movimentos artísticos e literários na Europa do início do Século XX conferia ao Surrealismo uma dimensão fundacional e agregadora das vanguardas,

“ (...) foi uma corrente literária de origem francesa cujo apogeu se situou entre as duas Grandes Guerras. A primeira apresentação teórica “oficial” foi feita por André Breton, no seu *Manifesto* de 1924, onde o movimento é definido como um automatismo psíquico puro através do qual se pode exprimir o funcionamento real do pensamento, ditado do pensamento (sic) na ausência de qualquer controlo exercido pela razão e excluindo qualquer preocupação estética ou moral”²⁰⁷.

Da exploração dos mais profundos estratos do *inconsciente* e da prática voluntária veementemente propalada do automatismo, dizem-nos ainda Durozoi e Lecherbonnier (1976: 117) que,

“Cronologicamente, o automatismo é o primeiro, pois que é desde 1919 que Breton e Soupault redigem juntos *Les Champs Magnétiques*. E sem dúvida que já fora praticado, mais ou menos episodicamente, por numerosos escritores: a Walpole e K. Hamsun, de quem o próprio Breton lembra as experiências, M. Carrouges crê poder juntar os nomes de Hoffmann, Nietzsche, Restif de la Bretonne, G. Eliot, Longfellow, Diderot, Goethe, etc., mas é para afirmar também que, «antes do surrealismo, não existe senão uma pré-história do automatismo»²⁰⁸.

Expressões marcantes como *consciência*, *funcionamento real do pensamento*, a própria consagração do poder maior da *imaginação*, à qual se atribui dimensão *moral* e *estética*, entre outros conceitos, circunscrevem o ambiente em que o Surrealismo vai pretender evoluir, se atendermos à intenção do próprio André Breton. No *Préface à la Réimpression du Manifeste (1929)*²⁰⁹, o autor eleva a *imaginação* a um patamar de conceito fundamental e orientador do Surrealismo em si, tornando real o universo da *imaginação humana*²¹⁰.

²⁰⁷ FERRAZ, E. (1995). «*Surrealismo*», Departamento de Enciclopédias da Editorial Verbo; CHORÃO (coord.) Sociedade Científica da Universidade Católica Portuguesa, p. 244

²⁰⁸ DUROZOI, G. e LECHERBONNIER, B. (1976). *O Surrealismo - Teorias, Temas, Técnicas*. SILVA, E.M.M.A. (trad.) Coimbra: Livraria Almedina, p 117

²⁰⁹ BRETON, A. (1985). *Manifestes du Surréalisme - Édition Complète*. Évreux: Société Nouvelle des Éditions Pauvert

²¹⁰ “A quelque débat qu’ait donné lieu le Manifeste du Surréalisme de 1924 à 1929, sans engagement valable ni pour ni contre, il est bien entendu qu’extérieurement à ce débat l’aventure

Conforme definição de dicionário a *imaginação* representa “a faculdade de criar, de representar no espírito os objetos ausentes”²¹¹, o propósito de Breton coincide, assim sendo, com a definição atribuída, em significado, ao vocábulo, centrando na capacidade de imaginar, enquanto processo intelectual da mente humana, todo o universo criativo do Surrealismo. Uma imaginação sem limites, sem limitações, “Cette imagination qui n’admettait pas de bornes”²¹², sem barreiras, sem perdão, nem complacência, conforme prossegue André Breton, “Chère imagination, ce que j’aime surtout en toi, c’est que tu ne pardonnes pas”²¹³. Alargando o raciocínio e extrapolando a esfera da imaginação, passando para um recurso estilístico onde o apelo à criatividade e capacidade imaginativa do leitor, apreciando a linguagem surrealista na ótica do *humor*, Maria de Fátima Marinho, autora portuguesa que admiravelmente aprofundou o conhecimento do Surrealismo nas Letras portuguesas, referiu, que

“o Humor negro é uma pedra de toque fundamental dos cânones da escola francesa. André Breton, na sua *Anthologie de l’Humour Noir*, procura demonstrar como ele esteve presente ao longo da Literatura desde Jonathan Swift (1667-1745) a Jean-Pierre Duprey (1930-1959) passando por Sade, Baudelaire, Lewis Carrol, Nietzsche, Rimbaud, Gide, Jany, Kafka, entre outros”²¹⁴.

Continuidade e descontinuidade, coincidências e semelhanças imprevistas, remetem para uma longa tradição literária, que também atravessou o Surrealismo, vinda de predecessores vários que no decurso da história literária recorrem à sátira, à ironia, ao humor negro. Regressando assim à afirmação de Breton, afigura-se-nos que a ligação é apreciável,

“La seule imagination me rend compte de ce qui *peut être*, et c’est assez pour lever un terrible interdit; assez aussi pour que je m’abandonne à elle sans crainte de me tromper (comme si l’on pouvait se tromper davantage). Où commence-t-elle à devenir mauvaise et où s’arrête la sécurité de l’esprit? Pour l’esprit, la possibilité d’erreur n’est-elle pas plutôt la contingence du bien?”²¹⁵

humaine continuait à se courir avec le minimum de chances, presque de tous les côtés à la fois, selon les caprices de l’imagination qui fait à elle seule les choses réelles”. Idem, p. 9

²¹¹ Dicionário Universal de Língua Portuguesa (2002). Lisboa: Texto Editora, 8ª Edição, p. 846

²¹² BRETON, A. (1985). *Manifestes du Surréalisme - Édition Complète*. Évreux: Société Nouvelle des Éditions Pauvert, p. 16

²¹³ *idem*

²¹⁴ MARINHO, M. de F. (1987) *O Surrealismo em Portugal*. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da moeda, P. 125

²¹⁵ BRETON, A. (1985). *Manifestes du Surréalisme - Édition Complète*. Évreux: Société Nouvelle des Éditions Pauvert, p. 16

3.2.1. A Escolha da obra *Contos do Gin-Tonic* de Mário-Henrique Leiria

Mário-Henrique Leiria, é nossa interpretação, incorpora na sua escrita toda a dimensão própria do espaço da *imaginação* que Breton prescreve, porque a sua escrita transcende a dimensão quotidiana, pela capacidade de apelar à *imaginação* do leitor. As dimensões irónica, satírica, burlesca, humorística, de crítica social - pela derisão dos ambientes e das situações, pela encenação de espaços e de personagens - transportam um peso em que todos estes conceitos, inclusivamente a componente do humor negro, transmitem astuciosamente, como um desafio (político, mascarado de juízo sociocultural), a força de uma escrita simultaneamente surrealista e muito mais, onde a atitude disruptiva da narrativa, num Portugal dos anos cinquenta, sessenta, setenta do Século XX, formam aquilo que muitos autores identificam como a capacidade de ser literatura²¹⁶.

O processo evolutivo em literatura e as mudanças que implicam são uma constante no universo literário, Jorge de Sena (1978: 397) dá conta da confrontação entre *tradicional, moderno e académico*, expondo como são ténues e simultaneamente contrastantes as passagens entre períodos da história da literatura, podendo, como ele cita, haver *casos* em que “coexistam na mesma personalidade”²¹⁷.

A sucessão no que respeita aos cânones e aos movimentos literários não é recente. O Surrealismo e os surrealistas estiveram, como se depreende, igualmente sujeito a

²¹⁶ “A diferença cultural se tornou mais explícita com o processo de globalização que se acelera no início do século XX. Este fenómeno põe em questionamento as grandes narrativas (LYOTARD, 1998), ideológicas e literárias. Aqui, tanto a concepção iluminista (sujeito centrado, individualizado, consciente, racional, autônomo e auto-suficiente) como a noção de modernidade (sujeito discursivo e dialógico) entram num processo de “crise de identidade”. A consequência disso está no cerne das transformações de produção de bens e de saberes que provocam uma espécie de cansaço existencial do sujeito (fragmentado, contraditório, deslocado, descentrado), fazendo surgir o conceito de sujeito pós-moderno.

Nos estudos de Hall (1998), encontra-se sistematizada a concepção dos três sujeitos acima apresentados: 1) sujeito do Iluminismo fundado na concepção de pessoa humana centrada sempre no seu interior; 2) o sujeito sociológico que mantinha a sua identidade a partir da relação de alteridade, tanto com a pessoa como em relação com o mundo e 3) o sujeito pós-moderno constituído pela multiplicidade de significação e representação cultural que se formam com muita velocidade no mundo contemporâneo.

Para Harvey (2002), a pós-modernidade caracteriza-se pela fragmentação, pelo rompimento e pela diluição ininterrupta. Essa perspectiva cultural força as sociedades a estabelecerem estratégias distintas e dinâmicas na forma de se organizar. São mudanças significativas na transformação do pensamento sobre tempo e espaço.” In - CARNEIRO, V. e MATTES, M. G., *Linguística e Filosofia: redefinindo o conceito de narrativa contemporânea*, da Tese de Doutoramento em Linguística, da Universidade Federal do Ceará: *Por uma redefinição da narrativa à luz da narratologia contemporânea*, Biblioteca do Centro de Humanidades da referida Universidade. <http://seer.uniritter.edu.br/index.php/cenarios/article/download/285/198>

²¹⁷ “(...) as linhas divisórias entre o «tradicional» e o «académico», e o moderno que se lhes opunha, eram por certo mais claras do que o são hoje. Mas mesmo nesse tempo se criou alguma da confusão que hoje persiste ou até proliferou. Porque o *modernismo* era realmente formado por duas correntes principais que, em muitos casos, trabalharam juntas, ou até coexistiram na mesma personalidade: o *post-simbolismo*, que continuava e levava a extremos limites o simbolismo e o esteticismo do Fim do Século, e o *vanguardismo* que propunha e praticava uma renovação iconoclástica das formas e do ponto de vista do criador.” In - SENA, J. (1978). *Dialécticas Aplicadas da Literatura*. Lisboa: Edições 70, p. 397

dicotomias, antagonismos e experimentação da diferença, como sucedera na sucessão de modelos que ao longo da história da literatura é usual encontrar e passível de ser enumerado. Jorge de Sena (1978: 400-401) prossegue evidenciando uma necessidade sentida pelos *escritores* de revitalizar a vida literária²¹⁸.

Maria de Fátima Marinho (1987: 13) aclara o posicionamento de Jorge de Sena, quando se refere à colaboração de Mário Saa, entendido pela autora como um dos autores portugueses marcadamente surrealistas, explicitando-o como segue:

“Apesar de a análise de Sena estar globalmente correcta, não podemos esquecer que a *presença* é, curiosamente, uma das revistas em que Mário Saa colabora, e é aí que se encontra um dos seus textos mais tipicamente surrealizantes, o «José Rotativo»”.²¹⁹

Numa leitura diacrónica, Mário-Henrique Leiria é de uma contemporaneidade autêntica, quer pelo modo como pretende, com personagens, situações, circunstâncias, “acentuar o carácter inverosímil, fantástico e até maravilhoso” na sua escrita, como refere Marinho (1987:239) que menciona, ainda, serem recorrentes as alusões à política em numerosos escritos e publicações.

Mário-Henrique Leiria, entre a leveza da expressão e a profundidade imposta no subentendido, conduz-nos considerações de carácter bem mais grave; advertindo para os riscos de deixarmos repetir momentos de trágica memória, que a humanidade voltará a enfrentar se não estiver permanentemente atenta, Leiria inscreve no livro dos *Contos do Gin-Tonic* essa sua preocupação maior conforme segue:

“A revolução não é um estado de coisa permanente e não podemos permitir-lhe que assim queira caminhar. A corrente da revolução desencadeada deve ser conduzida pelo canal da evolução.”²²⁰

Prosseguindo:

²¹⁸ “Assim, quando o surrealismo fez a sua aparição «escandalosa», ou a *Távola Redonda* a sua estreia conspícua (um e outro grupo aqui tratados independentemente dos subgrupos em que vieram a dividir-se), por certo que os escritores identificados com esses grupos ou movimentos eram diversamente conscientes de uma necessidade de revitalizar a vida literária, mas também conscientes - dentro da habitual linha de comportamento de movimentos literários portugueses, que é a angústia da falta de espaço, do «tira-te tu que me ponha eu» - de que só com os ataques aos imediatamente anteriores, numa linha de acção, ou com a aliança tácita com os «presencistas» menos de Vanguarda, numa outra linha de acção, era possível apresentar como diversos movimentos ou grupos o que intensificava o que aqueles imediatamente anteriores não tinham ignorado, ou o que só continuava a linha «presencista» e paralelas linhas (independentemente do talento e originalidade individual que vários escritores vieram a comprovar), levando-a, porém a uma maior consciência crítico-estética em termos contemporâneos (...)” In - SENA, J. (1978). *Dialécticas Aplicadas da Literatura*. Lisboa: Edições 70, pp. 400-401

²¹⁹ MARINHO, M. de F. (1987) *O Surrealismo em Portugal*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, p. 13

²²⁰ LEIRIA, M-H. (2007) *Contos do Gin-Tonic*. Lisboa: Editorial Estampa - 6ª Edição, p. 9

“Tudo nos levaria a crer que é uma frase recente, muito recente. Realmente, é de 6 de Julho. / 6 de Julho de 1933 Adolfo Hitler na Chancelaria do Reich, no seu discurso aos reichstatthalter nacionais e socialistas, todos perfilados e impecavelmente fardados. Ficariam conhecidos na generalidade por NAZIS. E foi o que se viu. / O autor despede-se. Bastante chateado, como de costume, e razoavelmente atabafado. No entanto, resolveu não desistir. Nunca desistir”²²¹.

A ligeireza do tom humorístico e provocador, por vezes sarcástico e cáustico, politicamente interventivo, com que o autor contextualiza a citação (atribuída a Adolfo Hitler, quando era eleito democraticamente em 1933, antes de se transformar na figura hedionda que desfigurou o próprio Século XX), que inclui na sua *Pequena Nota à Segunda Edição*, evidencia todos os patamares de aprofundamento a que o leitor deverá entregar-se, para apreender a mensagem plena dos textos, através de sentidos/ significados estratificados nos contos (e poemas) que integram esta obra literária.

Os *Contos do Gin-Tonic*, editados pela primeira vez em 1973, num Portugal ainda a braços com um regime político autocrático, passam por uma releitura do autor após o 25 de Abril de 1974, e são reeditados pela segunda vez em 1976. Inscritos no seu tempo os *Contos do Gin-Tonic*, obrigam-nos a uma leitura atenta à “história da literatura e [à] história geral e nacional” no sentido indicado por António José Saraiva e Óscar Lopes (1978:7), na *História da Literatura Portuguesa*. A *pequena nota* esclarece que

“Quando o autor grafou estes *Contos do Gin-Tonic* estava em meio do ano de 1973. Imperavam na governação nacional um barrigudinho e um outro com óculos. Foram retirados em Abril de 1974, por sinal que com bastante benevolência. Os Contos ficaram e, entretanto, várias coisas se passaram. O autor pulou de gozo (simbolicamente, claro) e parou de escrever. Havia mais que fazer. Agora pediram-lhe a segunda edição. Ela aqui está. Neste fim de Julho de 1976 o autor deixou de pular. Não altera qualquer palavra à primeira edição, nada vê que seja de alterar, sente-se em 1973. O de óculos e o barrigudinho cá estão. De novo. Coisas de fantasmas, dirá alguém. O autor não acredita em fantasmas, pelo menos em princípio. Mas parece que existem, embora com outro nome (...)”²²².

Transbordando géneros literários, que quisésemos descrever como estanques e delimitados, os *Contos do Gin-Tonic*, como aludimos noutras passagens do presente estudo, transportam um carácter determinadamente surrealista. Nesta aceção Saraiva e Lopes (1978: 1163-1168) identificam na sua escrita as *influências do Surrealismo*.²²³

²²¹ LEIRIA, M-H. (2007) *Contos do Gin-Tonic*. Lisboa: Editorial Estampa - 6ª Edição, p. 10

²²² Idem, p 9

²²³ “*Surrealismo e seu rasto*. - As influências do surrealismo francês em Portugal só se tornam bem reconhecíveis pela altura em que a escola de Breton entra na fase das grandes antologias e retrospicções históricas. (...) O primeiro português distintivamente surrealista, António Pedro (...)”

3.3. Objetivos

Por uma questão de organização de clarificação do texto, retomamos os objetivos já anunciados na introdução.

a) Promover a reinserção social dos jovens - à descoberta de um universo surrealista

Atendendo à especificidade do grupo de estudo, objetivamente, estes jovens são afastados das suas famílias por ordem de um tribunal que, ou não reconhece à família a capacidade de cuidar do jovem, porque os sujeita a riscos que afetam a sua integridade física, e o seu bem-estar psicológico; ou se vê obrigado a colocar em regime de internato um menor que representa um perigo para si e para os seus semelhantes.

Na Casa da Tapada da Renda, com a atual tutela do Instituto da Segurança Social estão colocados em regime de internato rapazes que sofreram agressões, físicas ou psicológicas, por parte dos seus familiares, juntamente com outros que foram identificados como agressores, em processos julgados em instâncias de julgamento de menores. Com idades compreendidas entre os 12 e os 16 anos, os jovens que contactámos e com quem desenvolvemos inúmeros projetos, demonstraram, sempre que nos relacionámos em prol do seu desenvolvimento pessoal e da sua aprendizagem escolar, uma apetência para a socialização e um desejo de ultrapassarem da melhor forma o período difícil da sua vida, que eles próprios reconheciam ser carregado de alguma tristeza e pressão.

Apesar de trabalharmos diretamente com os jovens nas diversas atividades, contando sempre com o acordo da tutela administrativa, da direção da instituição, bem como com a colaboração dos professores e educadores da Casa, nunca procurámos invadir a privacidade dos alunos. Nunca questionámos acerca dos seus casos de vida, porque se encontravam sob reserva de sigilo institucional, nunca divulgámos dados que pudessem em alguma circunstância prejudicar a boa reinserção social dos jovens. Ouvimos atentamente pormenores de casos que professores, educadores ou direção nos quiseram

contactara com o Grupo Surrealista Inglês quando locutor da B.B.C. durante a guerra e tornou-se o mentor do primeiro Grupo Surrealista de Lisboa. Num efémero período de dois ou três anos, 1947-50, através da grande instabilidade desse grupo e da, ainda maior, de outro grupo dissidente (1949-51), editaram-se quatro cadernos, realizaram-se exposições e conferências, além de outros actos cuja notoriedade foi, em 1949, atingida por uma série de debates públicos, a certa altura tumultuosamente boicotados, no Jardim Universitário das Belas-Artes. (...) Entre as mais tardias mas qualificadas repercussões do surrealismo salientaremos as que se fazem sentir em Mário-Henrique Leiria, ligado ao grupo dissidente de 1949 mas ausente do país por muitos anos. (...) Se sobrepusermos às linhas da poesia amanhecida neste decénio as trajetórias de desenvolvimento dos poetas vindos de 40 que parecem atingir hoje a sua melhor fase registada, tornar-se-á flagrante a correspondência no nosso país entre as correntes intencionalmente anti-realistas e as repercussões do ambiente opressivo da «Guerra Fria» que se adensou de 1947 em diante, atingiu a tensão máxima por início da década de 60 até ao movimento de 25 de Abril de 1974.” In - SARAIVA, A. J., e LOPES, Ó. (1978) *História da Literatura Portuguesa*. Porto: Porto Editora, 10ª Edição

relatar, pormenores que nos permitiram conduzir de forma equilibrada as nossas atividades.

Sempre que realizávamos uma nova atividade, esta havia sido apresentada ao corpo docente e à direção, para que não houvesse dissonância entre atividades escolares/educativas e atividades extraescolares.

Atendendo a que faziam parte dos nossos objetivos gerais a promoção do saber, o acesso ao conhecimento de caráter literário, o desenvolvimento de competências ao nível da leitura e da escrita, a participação no desenvolvimento cognitivo, pessoal e socio afetivo dos jovens, o desenvolvimento ao nível da aquisição, assimilação e reutilização de saberes, encontrámos no Surrealismo, enquanto movimento literário, um ancoradouro para as nossas atividades.

Procurando através da prática da escrita automática, na vertente em que André Breton a descreveu, conduzir os alunos a um trabalho de enriquecimento lexical; escolhemos um autor português, cuja expressão escrita consideramos ter grande influência do Surrealismo; Mário-Henrique Leiria, mais propriamente a obra *Contos do Gin-Tonic*, foi objeto de estudo e análise nas atividades que desenvolvemos com os alunos da Casa da Tapada da Renda. Neste contexto escolhemos os poemas que integram a obra e alguns contos, objetos de leitura e análise, feitas em grupo. Para os trabalhos práticos, em que os alunos se aplicaram individualmente e produziram texto seleccionámos os poemas pertencentes à obra e um conto, *O Menino e o Caixote*. Remetemos para as definições de poema e conto que mencionamos no nosso estudo.

b) Proceder à leitura e compreensão de texto, conducentes o desenvolvimento da competência de escrita

Seguindo o propósito de contribuir para o enriquecimento lexical e semântico de todos os alunos, considerando as bases cognitivas preexistentes, atendendo particularmente ao facto de ajuizarmos que a descoberta do Surrealismo, nomeadamente no tocante à escrita automática (*cadavre exquis*) e ao primado da imaginação (conforme André Breton preconizava, como descrevemos ao longo deste estudo), encaminhamos as nossas escolhas textuais e metodológicas para a obra *Contos do Gin-Tonic* de Mário-Henrique Leiria e para o Surrealismo, movimento literário que, é nosso entendimento, agitou e marcou de forma incontornável a literatura do Século XX.

As atividades e exercícios de escrita que se pretende desenvolver procurarão, num ambiente descontraído de interação de grupo, professor/aluno, aluno/ aluno, despertar conhecimentos preexistentes, permitindo a sua ativação em articulação com os novos saberes introduzidos, através da leitura de poemas e contos dos *Contos do Gin-Tonic* de Mário-Henrique Leiria.

O modelo conceptual de Scardamalia e Bereiter (1987), para o qual remete Carvalho (1999) adapta-se ao nosso propósito.

“A partir da comparação do processo de produção escrita nos adultos com o das crianças e adolescentes, e da análise das diferenças detectadas, Bereiter e Scardamalia (1987) propõem não um mas dois modelos para o processo de composição, um mais simples, outro mais complexo.”²²⁴

De acordo com Carvalho (1999)²²⁵ os autores elaboraram dois modelos, o *modelo de explicitação de conhecimento* e o *modelo de transformação de conhecimento*, conforme segues:

“O modelo que procura descrever o processo menos complexo foi designado por *modelo de explicitação de conhecimento*. Difere do que propõem para a descrição do processo mais complexo, a que chamam *modelo de transformação de conhecimento*. Num texto produzido de acordo com este modelo, o conteúdo resulta de um processo de resolução de problemas em que se assiste à interacção entre dois espaços: o do conteúdo, que inclui aspectos relacionados com conhecimentos, crenças, consistência lógica, e o retórico, que tem a ver com os objectivos do texto que está a ser produzido. Pelo contrário, a escrita de *explicitação do conhecimento* resume-se à expressão de tudo o que o sujeito sabe sobre determinado assunto, fluir automático e linear da memória a partir de uma ideia inicial ou de acordo com determinado padrão organizacional imposto, sem qualquer movimento recursivo e sem consideração por aquilo que o destinatário sabe ou não sabe e precisa de saber”²²⁶.

Sempre que o exercício se processa de forma cooperativa, ocorre produção escrita; esta produção transforma-se num novo conteúdo, e por consequente numa nova base de saber. Um aluno que se sentisse inseguro e hesitasse em realizar individualmente uma atividade tem sempre na colaboração com os colegas ou com os professores um amparo para o momento que desencadeará a sua criatividade.

Apesar das idades (entre os 12 e os 16 anos), e independentemente de pertencerem a um grupo / turma do 3º Ciclo do Ensino Básico, respeitando a modelização curricular adequada, conforme emana da legislação vigente (na sua versão mais atual)²²⁷,

²²⁴ CARVALHO, J.A. B. (1999). *O Ensino da Escrita - da Teoria às Práticas Pedagógicas*, Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia, Braga: Universidade do Minho

<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/481/1/Jos%C3%A9%20Brand%C3%A3o%2073-92.pdf> (consultado em Julho 28.2014)

²²⁵ CARVALHO, J.A. B. (1999). *O Ensino da Escrita - da Teoria às Práticas Pedagógicas*, Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia, Braga: Universidade do Minho

<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/481/1/Jos%C3%A9%20Brand%C3%A3o%2073-92.pdf> (consultado em Julho 28.2014), pp. 73-92

²²⁶ idem

²²⁷ “Prosseguindo a política estabelecida nos despachos de organização do ano letivo de 2012 e 2013, o presente despacho visa atualizar e desenvolver os mecanismos de exercício da autonomia pedagógica e organizativa de cada escola e harmonizá-los com os princípios consagrados no regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré -

os alunos com os quais nos propomos trabalhar têm, como atrás se expôs, características próprias; esta circunstância influenciará a orientação das nossas ações, para que todas as atividades realizadas se tornem num contributo para um harmonioso desenvolvimento pessoal, tendo em conta as vantagens de uma socialização potenciada por de ações de cariz intelectual, conducentes a uma permanente articulação entre o fazer e o saber-fazer. Cognição e metacognição estarão presentes no modo como iremos desenvolver todas as atividades.

c) Estimular o prazer de ler, pela poesia e pelo conto

François De Closets desenvolve uma interessante reflexão, em torno do livro *Comme un Roman*, de Daniel Pennac²²⁸, comentando as dificuldades com as quais se debatem as gerações adultas, de pais e professores, quando tentam fazer com que os seus filhos ou pupilos leiam. A passagem que De Closets extrai da obra de Pennac é suficientemente esclarecedora, e passá-la-emos a citar como exemplo daquilo a que nos referimos:

“ «... Do que tu estás à espera é que eles te entreguem boas fichas de leitura sobre os romances que *tu lhes impinges*, que «interpretem» correctamente os poemas da *tua* escolha, que no dia do exame analisem com subtilidade os textos da tua lista, que «comentem» judiciosamente ou «resumam» inteligentemente o que o examinador lhes puser debaixo do nariz ... Mas a verdade nua e crua é que nem o examinador, nem tu, nem os pais dos teus alunos estão particularmente empenhados em que os seus filhos, de facto leiam. Repara, também é verdade que não desejam o contrário. O que eles querem é que os filhos se safem nos estudos. Tudo o mais é conversa!»²²⁹ ”

Palavras de um pedagogo esclarecido, que nesta fase do nosso estudo nos alertam para todos os riscos a incorreremos, quando o nosso propósito for: desencadear do prazer de ler. De Closets prossegue:

“E como acaba o livro? Em princípio, eu não deveria dizer como. No entanto, dado o êxito enorme de *Comme Un Roman*, toda a gente o leu e sabe como acaba. O nosso professor começa por desistir do «ensino da Literatura», pega em romances, em verdadeiros romances de hoje, desses que se encontram à venda em qualquer livraria, que contam histórias, verdadeiras histórias e decide lê-los em

escolar e dos ensinos básico e secundário. Pretende, também, conferir maior flexibilidade na organização das atividades letivas, aumentar a eficiência na distribuição do serviço e valorizar os resultados escolares, tendo em atenção a experiência da aplicação dos Despachos Normativos números 13 -A/2012, de 5 de junho, 7/2013, de 11 de junho, e 7 -A/2013, de 10 de julho.” In - Ministério da Educação e Ciência - Gabinete do Ministro - Despacho normativo n.º 6/2014 in Diário da República, 2.ª série – N.º 100 – 26 de maio de 2014: 13449

²²⁸ PENNAC, D. (1995) *Comme un Roman*. Paris: Éditions Gallimard

²²⁹ DE CLOSETS, F. (2002) *A Felicidade de Aprender - E como ela é destruída*. Lisboa: Terramar, p. 48

voz alta na sua aula, pelo prazer de ler, é certo, mas também para ver quais seriam as reações dos alunos. Estes, apesar de rebeldes, deixarão progressivamente enfeitiçar-se como crianças que pedem uma história antes de adormecer.”²³⁰

Assim arriscaremos também, não com textos tão contemporâneos, mas com uma obra que para nós encerra uma contemporaneidade indubitável, pela fantasia, pelo inesperado, pelo inconformado, contidos na génese dos *Contos do Gin-Tonic*, pelo efeito de surpresa que, nós espectamos, poemas e contos venham a provoca nos nossos jovens leitores. Pelo prazer de ler (nosso à partida), aguardando que o gosto que depositamos na obra de Mário-Henrique Leiria e o nosso interesse especial pelo Surrealismo venham a contagiar os alunos com os quais pretendemos trabalhar.

d) Formar sujeitos capazes de comunicar, oralmente e por escrito

Se o nosso propósito é formar sujeitos leitores, não podemos descurar as suas competências no tocante à comunicação. Produzir enunciados orais que potenciem a sua melhor reinserção, num ambiente social do qual se encontram, de algum modo, afastados (como atrás explicitámos) e escrever dentro da norma, pelo prazer e pela utilidade pragmática de que o *saber escrever* comporta, são objetivos de fundo que nos propomos contribuir para desenvolver, mormente atendendo à especificidade dos seus percursos de escolarização e socialização, diversos e irregulares.

Estes jovens carecem, como tantos outros, independentemente da vontade de tutores, educadores, professores ou diretores de estabelecimento escolar, aos quais estão ligados, de uma Educação que lhes permita uma plena interação entre saber escolar e mundo real. Combater a marginalização a que se arriscavam, proporcionar-lhes uma reintegração social como seres formados para a cidadania, integra o objetivo que nos propomos desenvolver quando nos apontamos para melhorar as suas competências de leitura e de escrita. Confortam-nos neste intuito as declarações da UNESCO, reportadas no relatório de Jacques Delors²³¹ em que se abordam questões fundamentais no tocante à Educação, promovendo a capacidade de *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver em sociedade, aprender a ser*.

No que concerne à literacia e ao seu estudo mais aprofundado, os primeiros passos foram dados por Ana Benavente e outros (1996:3)²³², quando abordando a questão da

²³⁰ DE CLOSETS, F. (2002) *A Felicidade de Aprender - E como ela é destruída*. Lisboa: Terramar, pp. 48 - 49

²³¹ DELORS, J. et al (1996). *L'Éducation: Un Trésor Est Caché Dedans, Rapport à l'UNESCO de la Commission Internationale sur l'Éducation Pour le Vingt et Unième Siècle*. Paris

²³² BENAVENTE, A. Et al (1996). *A Literacia em Portugal - Resultado de uma Pesquisa Extensiva e Monográfica*, Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço Educativo, Conselho Nacional de Educação, Lisboa, p. 3

massificação da educação, num esforço notório de democratização do sistema educativo, no último quarto do Século XX em Portugal, mencionaram a necessidade de opções políticas que promovessem a educação para todos de forma a que este conceito se tornasse realidade, no sentido pleno de uma absoluta *literacia* para todos os portugueses. Posteriormente o estudo foi questionado e amplificado na ação pretendida, dando-lhe sequência programas e projetos que as tutelas da Educação integraram, à escala nacional e internacional, de forma a apetrechar a escola pública de meios conducentes a um desenvolvimento educacional nacional à escala do mundo em que nos encontramos inseridos.

e) Educar e transmitir esperança

Corroboramos a mensagem presente neste objetivo, uma vez que não pode haver educação sem o sentido da Esperança. Vejamos a citação de Nóvoa, socorrendo-se do pensamento de alguns críticos ao longo do Século passado.

“(…) Há três pontos de entrada neste debate, que vale a pena assinalar brevemente. Em primeiro lugar, o desenvolvimento de um olhar científico sobre a infância, que vai impor «a convicção de que não há a criança, mas sim as crianças» (Alberto Pimentel Filho, 1929). Por isso, não se deve manter um «ensino colectivo», mas antes buscar os caminhos de uma diferenciação pedagógica, que atenda aos ritmos de aprendizagem de cada criança em vez de se pautar pelo ritmo de ensino do professor.

Em segundo lugar, a tentativa de compreender os interesses e as necessidades das crianças, permitindo assim uma «educação funcional» ou, melhor dizendo, uma *escola por medida* (expressão consagrada por Claparède). António Sérgio escreverá, em 1939, que «o ensino das escolas só será educativo quando os mestres considerarem a Física, a Química, a Matemática, a História, as Ciências Naturais, etc., como simples pretextos, ou instrumentos» para a aprendizagem e para a formação dos alunos.

Em terceiro lugar, a questão-chave da motivação, pois, como diz Serras e Silva (1952), tudo deve, no esforço pedido aos pequenos, ser canalizado no seu interesse. Mas António Sérgio já havia avisado, em nota à *Educação Cívica*, que tal facto não implica que o estudo seja fácil, divertido, sem esforço: «Toda a educação deve ser esforçada; porém de esforço natural e voluntário, exigido por um interesse do discípulo e não do professor».

Estes três elementos articulam-se entre si, conduzindo a pedagogia a preocupar-se com os processos de aprendizagem. Em meados do século XX, este aspecto é sublinhado pelas correntes de forte pendor didáctico que dominam os programas de formação de professores e os livros de metodologia, reconhecendo-se em frases como «o melhor professor não é o que mais ensina, é o que mais faz aprender» (Bernardino da Fonseca Lage, 1945) ou «o acto de aprender prevalece sobre o acto de ensinar» (Jaime Leote, 1958).

É natural, por isso, que se negue a possibilidade de «qualquer reforma de ensino que não reforme a aprendizagem» (Xavier Morato, 1970). Uma das mais importantes evoluções do final do século XX será o desenvolvimento de «teorias da aprendizagem», que chamam a atenção para a complexidade de um processo que não se limita à «mera assimilação de um saber exterior»: «Educativa é aquela aprendizagem que implica o indivíduo na acção de tal forma que esta última é desejada e amada e conduz à criação, ou seja, à integração do *eu* no mundo e à transformação recíproca do mundo pelo *eu* e do *eu* pelo mundo» (Maria Amália Borges de Medeiros, 1972)”²³³.

Acrescentando uma bibliografia riquíssima de referência complementares, para esta sua abordagem à Educação em devir, tão sábia e tão portadora de mesma esperança de que o texto supra citado é portador.²³⁴

Se a Educação não for portadora de esperança e de crença na possibilidade de, pelos saberes adquiridos, pela assimilação de novos conhecimentos, pelo acesso a meios e técnicas para uma plena integração no mundo real e interação em comunidade, para que servirá ela então?

Com este estudo procuramos responder às questões que se nos colocam, certos de que nos esforçaremos por compreender e apontar caminhos que se nos afigurem adequados a um pleno desenvolvimento cognitivo e socio afetivo dos jovens da Casa da Tapada da Renda. Contudo, o final do estudo dirá dos nossos sucesso e insucesso, pois que a realidade (crua) nem sempre acompanha os nossos sonhos. Mas que seria de nós, se perdêssemos a capacidade de sonhar?

Assim, após a escrita da introdução, onde delineámos os objetivos gerais que nos propomos atingir com este estudo, debruçamo-nos sobre um corpo de conceitos cujos autores escreveram sobre o surrealismo, movimento literário determinante para a literatura, tanto em França, território onde em 1924 André Breton e muitos outros se juntavam para o idealizar, como no resto do mundo.

Breton refere com afinco a influência do Surrealismo na própria *existência terrestre*²³⁵ quando usa estes termos na abertura do *Préface à la Réimpression de*

²³³ NÓVOA, A. e BANDEIRA, F. (coord.) (2005) *Evidentemente: histórias da educação - O Melhor Professor não é o que mais Ensina, é o que mais faz Aprender*. Porto: Editora Asa <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4810> (consultado em Junho 20.2014)

²³⁴ [acrescendo as referências bibliográficas que considera indispensáveis à plena percepção do exposto] “Página 37: John Dewey, *How we think*, Lexington (Massachusetts), 1910. | Alberto Pimentel Filho, “Necessidade de psicopedagogia”, *Revista Escolar*, 1929, pp. 193-202 e pp. 271-285. | Edouard Claparède, *L'école sur mesure*, Lausanne-Genève, 1920. | António Sérgio, *Sobre educação primária e infantil*, Lisboa, 1939. | Serras e Silva, *Ideias fundamentais sobre a escola primária*, Coimbra, 1952. | António Sérgio, *Educação Cívica*, Porto, 1915. | Bernardino da Fonseca Lage, *Didáctica geral da escola moderna*, Porto, 1945. | Jaime Leote, *Tendências actuais do ensino da Geometria*, Lisboa, separata de “Palestra”, 1958. | Xavier Morato, *Ensinar e Aprender*, Lisboa, separata do “*Jornal do Médico*”, 1970. | Maria Amália Borges de Medeiros, *As Três Faces da Pedagogia*, Lisboa. In - NÓVOA, A. e BANDEIRA, F. (coord.) (2005) *Evidentemente: Histórias da Educação - O Melhor Professor não é o que mais Ensina, é o que mais Faz Aprender*. Porto: Editora Asa <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4810> (consultado em Junho 20.2014)

Manifeste (1929). Já em 1953, na parte final da obra *Manifestes du Surréalisme - Édition Complète*, no texto que Breton (1985: 311) intitula *Du Surréalisme en ses Œuvres Vives*, o autor centra na renovação do uso da linguagem a ação profunda pretendida pelo movimento, assim refere:

“Il est aujourd’hui de notoriété courante que le surréalisme, en tant que mouvement organisé, a pris naissance dans une opération de grande envergure portant sur le langage”²³⁶.

E prossegue:

“A ce sujet on ne saurait trop répéter que les produits de l’automatisme verbal ou graphique qu’il a commencé par mettre en avant, dans l’esprit de leur auteur ne relevaient aucunement du critère esthétique”²³⁷.

Terminamos com André Breton que afirmará sempre com plena coerência que não perseguiu critérios *estéticos*, nem efeitos estilísticos de linguagem, sendo que a sua definição permanece clara e consistente:

“De quoi s’agissait-il donc? De rien moins que de trouver le secret du langage dont les éléments cessassent de se comporter en épaves à la surface d’une mer morte. Il importait pour cela de les soustraire à leur usage de plus en plus strictement utilitaire, ce qui était le seul moyen de les émanciper et de leur rendre tout leur pouvoir”.²³⁸

É nosso crer que, para o autor, o sujeito só pode *emancipar-se* dos pressões sociais quando consegue fruir de todas as potencialidades que a(s) linguagem(s) da tem para oferecer.

3.4. Tipo de Investigação - Fundamentação Teórica

3.4.1. Investigação Qualitativa

Quando nos dedicamos a conhecer aprofundadamente um domínio podemos enveredar por diversos tipos de abordagens, varando a escolha do modelo de abordagem em função do objeto de investigação e das metas que se propõe atingir. No caso da

²³⁵ “Il était à prévoir que ce livre changeât et, dans la mesure où il mettait en jeu l’existence terrestre en la chargeant cependant de tout ce qu’elle comporte en deçà et au-delà des limites qu’on a coutume de lui assigner, que son sort dépendît étroitement du mien propre qui est, par exemple, d’avoir et de ne pas avoir écrit de livres”. BRETON, A. (1985) *Manifestes du Surréalisme - Édition Complète*. Évreux: Société Nouvelle des Éditions Pauvert

²³⁶ Idem p. 311

²³⁷ Ibidem

²³⁸ Ibidem

Investigação Qualitativa, concretamente em Educação, os últimos anos revelaram a sua vantagens e utilidade, uma vez que este modelo de investigação pode ser adaptado a múltiplos contextos e assumir as mais diversas formas, para aumentar o conhecimento pleno de realidades que não se revelam em variáveis, medidas de estatística, hipóteses e testes, entre outras ferramentas da investigação quantitativa. Dizer investigação qualitativa não equivale a rejeitar outro tipo de investigação com finalidades quantitativas, parece-nos, porém que em Educação, tudo o que puder informar de forma minuciosa e particular a condução de pedagogias e práticas pedagógicas constituirá um avanço e um benefício para o próprio ensino e a aprendizagem.

“As experiências educacionais de pessoas de todas as idades (bem como todo o tipo de materiais que contribuam para aumentar o nosso conhecimento relativo a essas experiências), tanto em contexto escolar como exteriores à escola, podem constituir objeto de estudo. A investigação qualitativa em educação assume muitas formas e é conduzida em múltiplos contextos.”²³⁹

Da recolha de dados podem tratar os especialistas, sobretudo em investigação quantitativa, uma vez que se obrigam à elaboração de instrumentos a serem testados, e comparados, frequentemente entre os dados recolhidos no grupo sobre o qual se intervém, paralelamente com outros referentes ao grupo de controlo, aquele que não sofre qualquer ação, e serve de medição, posteriormente, no caso da obtenção de resultados diferentes.

Na investigação qualitativa tal não sucede. Um sujeito pode ser um objeto de estudo; e da observação da sua mudança, num determinado tempo, qualitativamente avaliada, mediante expectativas e concretizações, mediante a evolução do sujeito, perante eventuais mudanças ocorridas no ambiente em que o ele evolui, irão ser retiradas ilações, portadoras de informação, que depois de tratamento adequado, e reflexão sobre parâmetros que influenciaram determinadas mudanças, darão os resultados da investigação realizada. Assim:

“Os dados recolhidos são designados por *qualitativos*, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico;”²⁴⁰

O enfoque deixa assim de recair em dados *estatísticos* para passar a abordar *questões* mais *específicas* que o investigador necessita ponderar para amadurecer uma reflexão, um raciocínio conducente à sua intervenção. Ainda assim, o investigador, que no caso da educação pode ser um professor, ou um agente que diretamente se relacione

²³⁹ BOGDAN, R. e BIKLEN, S. (1994) *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora, p.16
²⁴⁰ Ibidem

com o universo educacional, pode inventariar um conjunto de questões, colocadas como ponto de partida, já que:

“os indivíduos que fazem investigação qualitativa possam vir a selecionar questões específicas à medida que recolhem os dados, a abordagem à investigação não é feita com o objetivo de responder a questões prévias ou de testar hipóteses;”²⁴¹

Não se trata já, porém, como se lê na passagem que citamos atrás, de testar hipóteses, importa sim recolher “os dados em função de um contacto aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos ecológicos naturais.”²⁴² Em investigação qualitativa o investigador envolve-se diretamente no ambiente em que decorre a investigação, podendo ser um dos parceiros das ações observadas, como é o caso da investigação que desenvolvemos neste estudo, cabendo-nos o papel de investigador e também de promotor de atividades que são objeto de avaliação *a posteriori*. De acordo com Bogdan e Biklen:

“As estratégias mais representativas da investigação qualitativa, e aquelas que melhor ilustram as características anteriormente referidas, são a *observação participante* e a *entrevista em profundidade* (...) Na investigação qualitativa não se recorre ao uso de questionários. Ainda que se possa, ocasionalmente, recorrer a grelhas de entrevista pouco estruturadas, é mais típico que a pessoa do próprio investigador seja o único instrumento, tentando levar os sujeitos a expressar livremente as suas opiniões sobre determinados assuntos. Dado o detalhe pretendido, a maioria dos estudos são conduzidos com pequenas amostras.”²⁴³

Quando, como referimos, o investigador toma parte em atividades que envolvem a investigação ou partilha os espaços onde ela decorre, como sucede frequentemente em educação, a investigação qualitativa é designada igualmente por investigação *naturalista*, como nos dão conta os autores cujo estudo temos vindo a explorar:

“Em educação, a investigação qualitativa é frequentemente designada por *naturalista*, porque o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenómenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas (...);”²⁴⁴

²⁴¹ BOGDAN, R. e BIKLEN, S. (1994) *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora, p. 16

²⁴¹ *Ibidem*

²⁴² *Ibidem*

²⁴³ *Idem*, pp. 16-17

²⁴⁴ *Idem*, p.17

significando, como se lê, numa ação de recolha de dados, resultando da observação direta do desempenho dos sujeitos que pertencem ao grupo de estudo, como é o caso no nosso estudo. No nosso estudo recolhemos dados identificados isoladamente e correspondendo a cada sujeito observado. Dos mesmos fazemos recolha e subsequente análise. Mas, em todos os casos a recolha é feita dentro de ambientes familiares aos sujeitos, quer se desenvolvam as atividades na Biblioteca Municipal, quer se desenrolem na sua sala de aulas, na instituição em que se encontram colocados. O único elemento extra, ao ambiente dos sujeitos (os jovens rapazes do nosso grupo de estudo) é precisamente a nossa presença, que depois de contextualizada acaba por integrar a comunidade educativa, a que todos pertencemos.

Depois de analisados os dados faz-se uma descrição dos mesmos, para elaboração da reflexão final e conclusões, de forma que, neste contexto a nossa investigação pode ser qualificada de *investigação qualitativa descritiva*, conforme explicitam Bogdan e Biklen:

“Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. Os resultados descritivos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação. Os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registos oficiais. Na sua busca de conhecimento os investigadores qualitativos não reduzem as muitas páginas contendo narrativas e outros dados a símbolos numéricos. Tentem analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que foram registados ou transcritos”²⁴⁵.

3.4.2. No caso Concreto do Estudo que Desenvolvemos

No que respeita concretamente ao nosso estudo, os dados recolhidos são textos produzidos pelos alunos, com base nas propostas de atividades feitas ao grupo; são pequenas produções textuais realizadas em contexto, após a leitura e análise de poemas e contos, retirados dos *Contos do Gin-Tonic* de Mário-Henrique Leiria. Uma das produções textuais é inclusivamente motivada pela observação de imagens relacionadas com as temáticas subjacentes a todo um universo dialógico que se gera, em torno dos grandes propósitos do Surrealismo, como a questão central da imaginação, enquanto parâmetro central para a criação literária; mas também se centram as intervenções na produção automática de texto, segundo a inspiração dos *Cadavre Exquis*, que assentam no automatismo da escrita liberta de quaisquer constrangimentos relacionais. E, como referem os autores tudo é tido em conta com o maior rigor, quanto à produção de objetos recolhidos, do estudo e para o estudo.

²⁴⁵ BOGDAN, R. e BIKLEN, S. (1994) *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora, p.48

“A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo”²⁴⁶.

E um dos sujeitos consegue levar mais além o conjunto das atividades propostas. Enquanto todos os alunos realizam, connosco, em presença, e em ambiente de sala de aula ou na Biblioteca Municipal, todos os exercícios que lhes propomos, um deles redige um conto, inspirado num dos textos lidos e estudados em grupo. A proposta fora feita a todos, sendo inclusivamente escolhido o caderno diário, de que todos receberam um exemplar em branco, como suporte para ali realizarem todos os exercícios propostos, no que concerne à produção escrita. Só um dos jovens, porém, foi mais longe, não mais longe do que era nossa proposta, porque a fizemos a todos, mas mais longe que os seus colegas, escreveu um conto.

Atendendo a que esta circunstância ocorreu de forma isolada, não que se afastasse do nosso propósito, mas porque só um dos jovens completou a tarefa, não se tornou menos relevante. Pelo contrário, talvez, vem informar que, destacando-se do grupo em que estava inserido, foi aquele que de forma mais completa aderiu ao projeto. Muitas ilações devem ser retiradas desta circunstância, por isso a investigação qualitativa, ou naturalista, ser tão importante a nosso ver. Porque terá conseguido, apenas um aluno, aderir plenamente às nossas propostas? Porque terá a sua produção final, culminado na proposta mais difícil e completa que lhes fizemos: escrever um texto seu? Porque terá este aluno adotado o formato do *conto* muito inspirado no conto que mais explorámos com o grupo *O Menino e o Caixote*, da obra *Contos do Gin-Tonic*, de Mário-Henrique Leiria? Algumas das questões que nos ficaram para conclusões do nosso estudo, segundo aquilo que era propósito da nossa investigação correspondem precisamente àquilo que Bogban e Bilken referem acerca dos materiais a recolher e a estudar:

“Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. Não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando”²⁴⁷

Neste caso a motivação intrínseca e extrínseca devem ter atuado no caso concreto que isolamos: a produção de um conto e deduzimos que este aluno teria uma predisposição própria, diferente da dos outros, para as atividades que fomos sugerindo; daí que cada caso deva ser isolado, analisado e ponderado separadamente quando se trata de investigação naturalista e qualitativa, porque cada um acrescenta informação

²⁴⁶ BOGDAN, R. e BIKLEN, S. (1994) *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora, p.49

²⁴⁷ Idem p.50

relevante para o todo final. A diferença que se regista deixa-nos, desde logo uma reflexão para que a nossa ação seja mais profícua para outros, numa interação posterior; retemos a reflexão de em torno da motivação exposta por Mata, Monteiro e Peixoto (2009):

“Deste modo, para se estudar a motivação para a leitura, é necessário considerar a sua especificidade, para além dos contributos de diferentes quadros teóricos da motivação. Wigfield (1997), na caracterização da motivação para a leitura, refere que devem ser tidas em conta diferentes dimensões como: as autopercepções de leitor e sentimentos de eficácia que influenciam as expectativas de sucesso; os afectos associados à leitura, nomeadamente a satisfação e prazer, os quais, por sua vez, irão influenciar dimensões como o valor e interesse atribuídos à leitura”²⁴⁸.

Retomando Bogdan e Bilken compreendemos que necessitamos de instrumentos de análise e reflexão quando começamos a colocar-nos questões decorrentes dos resultados que a investigação nos apresenta, assim refletimos também sobre:

“Em que é que a investigação qualitativa difere daquilo que as pessoas como os professores, jornalistas e artistas fazem? Consideremos primeiramente os professores. Muitas pessoas inteligentes e leigas são bons observadores do mundo que as rodeia, procedem a formas sistemáticas de questionação e chegam a conclusões. Os bons professores fazem-no de forma consistente. O que eles fazem é, de certo modo, investigação qualitativa, mas difere nalguns aspectos. (...) O investigador pode, pois, devotar-se à investigação de alma e coração”²⁴⁹.

E cruzando com as noções de *motivação, intrínseca e extrínseca; percepções de competência e de eficácia; e motivação social*; como referem Mata, Monteiro e Peixoto destacamos que:

“Complementando esta ideia, mais tarde, explora este tema apresentando 3 grandes eixos, que seriam centrais, no estudo da motivação para a leitura (Wigfield, 2000): (1) motivação intrínseca e extrínseca, (2) percepções de competência e de eficácia, e (3) motivação social. Segundo o autor, a análise de aspectos extrínsecos e intrínsecos permite uma melhor compreensão das razões subjacentes ao desenvolvimento de actividades de leitura, podendo estas estar relacionadas mais com o prazer e interesse resultante da leitura, ou com o receber alguma gratificação externa (e.g., notas, reconhecimento dos outros). As

²⁴⁸ MATA, L., MONTEIRO V. e PEIXOTO, F. (2009) *Motivação para a Leitura ao Longo da Escolaridade*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Revista Análise Psicológica (2009), 4 (XXVII), pp. 563-572. In - http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?pid=S0870-82312009000400010&script=sci_arttext

²⁴⁹ BOGDAN, R. e BIKLEN, S. (1994) *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora, p.64

percepções de competência e eficácia referem-se às avaliações que os sujeitos fazem da sua capacidade para desenvolverem determinadas actividades, podendo estas facilitar ou inibir um maior envolvimento nas mesmas. Quanto à motivação social, o autor considera-a central no que se refere à leitura, pois a leitura é frequentemente uma actividade social em que a sua utilização com fins sociais pode envolver a partilha de ideias e leituras”²⁵⁰.

Para encontrar as necessárias respostas parece-nos interessante aquilo Bogdan e Biklen referem ainda:

“De igual modo, os investigadores procedem com rigor no que diz respeito ao registo detalhado daquilo que descobrem. Conservam os seus dados. Os professores também têm registos, mas estes são muito menos detalhados e de tipos diferentes. Além do mais, os investigadores não têm tanto interesse pessoal nas observações que fazem e nos resultados que obtêm”²⁵¹.

Restam as dúvidas quanto a resultados e à possibilidade de generalização²⁵²; no caso concreto do nosso estudo não é possível generalizar, por uma razão simples: a turma representa um caso muito específico no que concerne ao ambiente próprio que é o seu. Os alunos, a instituição, a adaptação curricular feita para cada um dos jovens, todas as razões que conduziram à sua colocação nesta instituição representam fatores diferenciadores. Contudo as conclusões têm uma utilidade real, compreender como interagem as circunstâncias mais diversas, e como se pode contribuir construtivamente para a motivação e a criação de ambientes positivos de aprendizagens, mesmo nos casos mais isolados. E não será uma turma, mesmo muito regular, um caso isolado? Não será um aluno, mesmo com toda a aparente normalidade das suas vivências, um ser especial a tratar de forma diferenciada?

Retomaremos neste ponto a reflexão que se impõe à investigação qualitativa:

“Será que dois investigadores que estudem independentemente o mesmo local ou os mesmos sujeitos chegarão às mesmas conclusões? Esta questão está associada com o conceito de garantia. Nalgumas abordagens de investigação existe a expectativa de que se

²⁵⁰ MATA, L., MONTEIRO V. e PEIXOTO, F. (2009) *Motivação para a Leitura ao Longo da Escolaridade*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Revista Análise Psicológica (2009), 4 (XXVII): 563-572 em formato eletrónico. In - http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?pid=S0870-82312009000400010&script=sci_arttext

²⁵¹ BOGDAN, R. e BIKLEN, S. (1994) *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora, p.64

²⁵² “Será que os resultados qualitativos são generalizáveis? Quando os investigadores utilizam o termo generalização estão normalmente a referir-se ao facto de os resultados de um estudo particular serem aplicáveis a locais e sujeitos diferentes. (...) Por exemplo, caso conduzam um estudo de caso em determinada turma, isto não significa necessariamente que tenham intenção, ao relatarem os resultados, de sugerir que todas as turmas se lhe assemelham.” In - BOGDAN, R. e BIKLEN, S. (1994) *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora, p.65, 66

verificará consistência entre os resultados de observações feitas por investigadores ou pelo mesmo investigador ao longo do tempo. Os investigadores qualitativos não partilham totalmente esta expectativa (Agar, 1986. Pp. 13-16; Heider, 1998)”²⁵³.

Não ficámos indiferentes à possibilidade de o nosso estudo poder ser abrangente, contudo sabemos que a um ambiente corresponderão determinadas conclusões como referem os autores, em cujo estudo nos temos estado a basear²⁵⁴. Assim referiremos ainda que:

“O objetivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiência humanos. Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados. Recorrem à observação empírica por considerarem que é em função de instâncias concretas do comportamento humano que se pode reflectir com maior clareza e profundidade sobre a condição humana”²⁵⁵.

Em última análise, os dados recolhidos em investigação naturalista e qualitativa obedecem a critérios de ética e deontologia, uma vez que:

“Ainda que a palavra sugira imagens de uma autoridade suprema, em investigação, a ética consiste nas normas relativas aos procedimentos considerados correctos e incorrectos por determinado grupo. A maioria das especialidades académicas e profissões têm códigos deontológicos que estabelecem tais normas. (...) Duas questões dominam o panorama recente no âmbito da ética relativa à investigação com sujeitos humanos; o consentimento informado e a protecção dos sujeitos contra qualquer espécie de danos. Tais normas tentam assegurar o seguinte: 1. Os sujeitos aderem voluntariamente aos projectos de investigação, cientes da natureza do estudo e dos perigos e obrigações nele envolvidos. 2. Os sujeitos não são expostos a riscos superiores aos ganhos que possam advir”²⁵⁶.

Passado o tempo necessário da investigação, recolhidos os dados, analisados e obtidas as conclusões, ainda assim, é nosso entender que uma investigação qualitativa

²⁵³ BOGDAN, R. e BIKLEN, S. (1994) *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora, p.69

²⁵⁴ “Nos estudos qualitativos os investigadores preocupam-se com o rigor e abrangência dos seus dados. A garantia é entendida mais como uma correspondência entre os dados que são registados e aquilo que de facto se passa no local de estudo do que como uma consistência literal entre diferentes observações. Como pode ser visto pela exposição feita, dois investigadores que estudem o mesmo local podem obter dados diversos e chegar a conclusões diferentes. Ambos os estudos podem ser consistentes. Só se poderiam levantar dúvidas sobre a sua consistência se os resultados fossem contraditórios ou incompatíveis.” Idem, p.70

²⁵⁵ Ibidem

²⁵⁶ Idem, p.75

não é um fim em si, mas antes um processo para se prosseguir investigando e construindo instrumentos que completem um propósito maior: promover meios para auxiliar jovens alunos, estudantes, adultos a aperfeiçoarem as suas capacidades e competências em literacia, para serem membros de pleno direito de uma sociedade da informação e da comunicação, tendencialmente mais exigente e não inclusiva²⁵⁷. Daqui a ponte para a *Investigação-ação*, método de investigação que seguimos, concomitantemente com a investigação qualitativa que realizámos, as duas metodologias sendo para nós complementares.

Nas palavras de Goyette e Lessard-Hébert destacamos esta mesma complementaridade:

“(…) si ciertos autores se niegan a definir la investigación-acción como un tipo de investigación aplicada, otros le reconocen explícita o implícitamente esta función. Así, Bogdan y Biklen (1982) distinguen tres tipos de investigación aplicada en educación: la investigación evaluadora, la investigación pedagógica, y la investigación-acción. Según estos autores, esta última que, como los otros dos tipos de investigación aplicada, utiliza una teorización de los hechos («Substantive theory» o «formal theory») elaborada en investigación fundamental, se distinguiría por su finalidad de acción: el cambio social”²⁵⁸.

3.5. No contexto da Investigação-ação

3.5.1. O que Entendemos por Investigação-ação

“El conocimiento es esencial para el desarrollo del ser humano. Productor de informaciones, el conocimiento se convierte en estrategia para construir, comprobar, articular, corregir y organizar sus representaciones. Y del mismo modo que «todo progreso de la acción es válido para el conocimiento, todo progreso del conocimiento es válido para la acción» (E. Morin, 1980) (...) Desde el principio hay que situar, por un lado, la problemática de la I.A. en relación a la problemática de la evolución y de las revoluciones que sufren la ciencia y la investigación científica en general”²⁵⁹.

²⁵⁷ “As propostas qualitativas são tratadas de duas formas. A primeira, a abordagem que preferimos, consiste em realizar algum trabalho de campo antes de escrever a proposta. Anselm Strauss (1987), famoso pela «teoria fundamentada», falando sobre as propostas em investigação qualitativa, declara, peremptoriamente: «nenhuma proposta deveria ser escrita sem uma prévia recolha e análise de dados» (...). Após ter passado algum tempo no campo, encontra-se em muito melhor situação para discutir quais os seus planos e o que poderá retirar dos seus dados.” In - BOGDAN, R. e BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora, pp. 105, 106

²⁵⁸ GOYETTE G. e LESSARD-HÉBERT M. (1988). *La Investigación-Acción - Funciones, Fundamentos e Instrumentación*. Barcelona: Editorial Laertes, p. 63

²⁵⁹ Idem, pp. 26-27

Assim sendo, a investigação-ação tem por meta a melhoria das práticas, e não propriamente a concentração de novos saberes. Se conhecimento se gerar, tratar-se-á, a nosso ver, de um conhecimento relativo aos processos, sempre (re)avaliados, questionados e de novo experimentados, para se atingir, como se disse, a melhoria das práticas.

De acordo com a questão levantada por Jacques Grand-Maison, as perguntas formuladas, no âmbito do estudo que aqui apresentamos, remetem para o desempenho de um grupo de jovens alunos, escolarizados, e colocados numa instituição - Casa da Tapada da Renda - que, além de prestar aos jovens, todos os cuidados relativos à sua educação, também cuida do seu bem-estar pessoal e social, já que os rapazes se encontram em regime de internato. Assim, os promotores da investigação-ação, que apresentamos, não são oriundos do próprio grupo, a proposta de investigação nasceu fora da instituição; porém, envolvidos os professores, educadores e direção da instituição - inclusivamente - parece-nos haver aqui uma parceria ampla, e com envolvimento lata que permite aos próprios (a instituição) obter resultados e retirar ilações, quer do processo, quer dos resultados²⁶⁰.

Realçamos, do estudo de Goyette e Lessard-Hébert, as seguintes finalidades que os autores identificam no que concerna à investigação-ação:

“(…) cuatro finalidades o funciones atribuibles a la I.A.: 1) una función de construcción del conocimiento; 2) un papel crítico frente a la ciencia llamada tradicional; 3) una función de cambio social; 4) una función de formación”²⁶¹.

Na mesma obra citam-se outras finalidades identificadas por Lewin (1977:3):

“Algunos autores precisan lo que entienden por investigación e por acción: *Cuando hablamos de investigación, sobreentendemos Action-Research, es decir, una acción a un nivel realista siempre seguida por una reflexión autocrítica objetiva y una evaluación de los resultados (...). No queremos acción sin investigación, ni investigación sin acción. (K. Lewin en Barbier, 1977, p. 3)*”²⁶²

E, segundo Michel Bataille (1981: 36), uma visão complementar:

²⁶⁰ “En una perspectiva ecológica de los problemas humanos y del desarrollo de las personas y de las comunidades, el sociólogo Jacques Grand-Maison (1977, pp. 75 y 83), después de experimentar y desarrollar un modelo de I.A. con diversos grupos sociales, llega a la conclusión siguiente: <la mayoría de las preguntas cálida se formulan donde viven la mayoría de hombres, es decir, en las unidades locales de las instituciones. Por una curiosa inversión mental y social, las respuestas, los diagnósticos o las críticas se sitúan en las superestructuras (...). Demasiadas investigaciones responden a las preguntas de las instituciones que las dirigen, y de los investigadores, pero no lo suficiente a las preguntas de los propios interesados.>” In - GOYETTE G. e LESSARD-HÉBERT M. (1988). *La Investigación-Acción - Funciones, Fundamentos e Instrumentación*. Barcelona: Editorial Laertes, p. 28

²⁶¹ Idem, p. 29

²⁶² Idem, p. 43

“Michel Bataille (1981, p. 36) también dirá: *La investigación-acción encuentra su especificidad, que es trabajar para generar la acción por la investigación y la investigación por la acción en y por la confrontación y el cuestionamiento de la una por la otra en el seno del cambio*”²⁶³.

Seguidamente, Bruyne (1974) aponta para a dialética imprescindível entre conhecimento e ação, uma vez que aquisição de conhecimento provoca nova ação que subsequentemente origina novo conhecimento, logo será posto em causa, e assim sucessivamente:

“P. de Bruyne y al. (1974, p. 229) situán la I.A. en una corriente de investigación basada en la dinámica del cambio e inciden simultáneamente en su producción concreta y en el estudio de su proceso o de sus efectos para afirmar: *Como indica su nombre, la investigación-acción apunta, simultáneamente, a conocer e a actuar; su proceder es una especie de dialéctica del conocimiento e de la acción. En lugar de limitarse a utilizar un saber existente, como la investigación aplicada, tiende simultáneamente a crear un cambio en una situación natural y a estudiar las condiciones y los resultados de la experiencia efectuada (...)* Según estos autores [P. de Bruyne y al. (1974)], la investigación no tan solo es estudio de los resultados (evaluación de los productos del cambio inducido), sino también análisis de las condiciones del cambio (de las estructuras del desarrollo) en una organización, una persona o un grupo”²⁶⁴.

3.5.2. O Estudo

No caso do nosso estudo, as práticas e métodos da investigação-ação permitiram-nos refletir e elaborar raciocínios que de outra forma teríamos postulado. Envolvermos nos estudos propostos, de forma participante/ ativa, enquanto elemento externo ao grupo de estudo, em colaboração com o professor da turma, possibilitou-nos reformular e melhorar as propostas a fazer ao grupo de estudo, de uma sessão para a outra. A reorientação das atividades e tarefas propostas ia sendo ponderada e avaliadas sistematicamente. Canuto dá conta, no seu estudo, daquilo que entende por professor reflexivo. Acreditamos que o seu pensamento articula facilmente com o nosso propósito do

“trabalho desenvolvido por Alarcão (1996) intitulado *Ser Professor reflexivo*, que releva a função formativa desta

²⁶³ GOYETTE G. e LESSARD-HÉBERT M. (1988). *La Investigación-Acción - Funciones, Fundamentos e Instrumentación*. Barcelona: Editorial Laertes, p. 44

²⁶⁴ Idem, pp. 44, 45

prática para os professores, salientando-se a necessidade de a promover também nos alunos, para que todos desenvolvam a capacidade de reflexão sobre a ação, relativamente às estratégias pessoais de aprendizagem, e lhes permitam a reflexão sobre uma ação futura (...). Santana (2003) também defende, na linha de pensamento de Bruner, que: (...) *a pedagogia moderna não pode mais ignorar a criança como ser pensante, ativo, intencional, capaz de negociar e de, gradualmente, aprender a gerir os seus próprios processos de aprendizagem. [Por isso, continua] as práticas escolares ancoradas numa visão mecanicista da aprendizagem e baseadas no saber cumulativo são claramente insuficientes e redutoras.*”²⁶⁵.

Rhéaume (1982, pp.44) remete para públicos específicos e para a vertente *reeducativa* presente na investigação-ação; enquanto Gauthier e Baribeau apontam para que aqueles que se envolvem na investigação se tornam parte integrante da mesma, enquanto agentes das próprias ações²⁶⁶.

No tocante à sala de aula e a todas as atividades que envolvam o propósito educativo da promoção de saberes, dentro ou fora da escola, a investigação-ação proporciona ao professor, um campo de intervenção e de reflexão muito produtivo. Qualquer atividade desenvolvida com alunos transforma-se num potencial campo de estudo do qual o docente pode retirar todas as ilações para a melhoria, não perdendo de vista as metas curriculares, o professor deve testar com os alunos as melhores formas de fazê-los chegar ao saber. Assim, conforme Caouette (1976)²⁶⁷ o professor, através da investigação-ação tem ao seu alcance um campo de autoformação e de melhoria para o próprio desempenho.

Através da investigação-ação o docente pode simultaneamente desenvolver um domínio de investigação formativa para si, e ao mesmo tempo melhorar o seu desempenho para os seus alunos, reflexivamente, numa cadeia ininterrupta de aprendizagem no tocante ao seu próprio desempenho. Assim Goyette (1984: 53) refere que:

“(…) en un balance de la experiencia PERA
(Perfeccionamiento de los Enseñantes por la Investigación-

²⁶⁵ CANUTO, M. (2013) *A Escrita como um Processo de Aprendizagem*, in - Revista do Movimento da Escola Moderna, N.º 1, 6ª Série, Lisboa, pp. 65, 66

²⁶⁶ “J. Rhéaume (1982, pp.44) reconhece que la producción del saber que se desarrolla en y por la acción, en investigación-acción, exige la implicación de los investigadores, de los prácticos y de las distintas «clientelas», y precisa que la investigación-acción comporte «una dimensión educativa o “reeducativa”» (...)“Para F. Gauthier y C. Baribeau (junio de 1981, p.7), el aspecto educativo de la investigación-acción es central; estos investigadores optan por «una investigación-acción que propone un acento prioritario en el proceso de aprendizaje del conjunto de personas que están implicadas en ella»”. In - GOYETTE, G. e LESSARD-HÉBERT M. (1988). *La Investigación-Acción - Funciones, Fundamentos e Instrumentación*. Barcelona: Editorial Laertes, p. 107

²⁶⁷ “C. Caouette (diciembre, 1976, p.51), investigador implicado en el campo de la educación, piensa que «la actividad de investigación-acción constituye uno de los mejores (si no el mejor) medios de perfeccionamiento para los enseñantes en ejercicio.» Ibidem

Acción), afirman que «la realización de proyectos de investigación por los enseñantes es simultáneamente un objetivo de investigación y una estrategia de perfeccionamiento». Cada práctico-enseñante comprometido en el proyecto PERA, elabora un proyecto personal de investigación-acción del cual era el principal responsable en cada una de sus etapas, aunque recibía asistencia de investigadores y formadores profesionales en el campo de la educación”²⁶⁸.

Goyette e Lessard-Hébert ainda que G. Lerbert inclui o desenvolvimento do adulto na mesma metodologia de formação, por meio da concepção e desenvolvimento de projetos, referindo assim que:

“G. Lerbert (1980-1981) concibe y utiliza también la investigación-acción como medio, para el adulto, de proseguir su desarrollo personal y su formación profesional. La finalidad es aquí la **formación por el proyecto**”²⁶⁹.

E, numa interpretação muito apropriada, evidenciam que a investigação-ação é um meio de formação completo, não apenas um meio de investigação abstrato. Atendendo ao modelo de investigação que desenvolvemos no estudo de que damos relato, consideramos que as nossas ações foram conduzidas dentro deste modelo, da investigação-ação uma vez que cada atividade, cada novo exercício, eram concebidos após ponderação do resultado dos anteriores, sendo que a concepção nem sempre representava sucesso na aplicação, porque são inúmeras as variáveis que podem afetar o desenrolar de um exercício com um grupo de estudo como aquele com quem trabalhámos. Contudo partilhamos do pensamento dos autores quando mencionam que:

“(…) la formación no está únicamente al servicio de la investigación-acción, se hace **por** la investigación-acción. En un artículo titulado *La investigación-acción: un instrumento para el práctico y la práctica*, G. Maheux, A. Gélinas y R. Claux (1983) insisten, como F. Gauthier y C. Baribeau (junio de 1981), en la dimensión aprendizaje de la investigación-acción, poniendo el acento en el aprendizaje de un proceso. Se trata de «aprender por la investigación»: *Si se parte de una concepción de la investigación fundada más en el aprendizaje que en el descubrimiento de soluciones, la finalidad de la investigación puede ser intentar comprender, explicar un fenómeno, o intentar organizar nuestras acciones y observar sus efectos, o aun intentar «encargarse» del cambio. Estas explicaciones o estas acciones nos transforman. Aprendemos, en otras palabras, evolucionamos, nuestros conocimientos cambian, lo que nos lleva a apreciar de otra manera nuestros*

²⁶⁸ GOYETTE G. e LESSARD-HÉBERT M. (1988). *La Investigación-Acción - Funciones, Fundamentos e Instrumentación*. Barcelona: Editorial Laertes, p. 108

²⁶⁹ Ibidem

conocimientos. En esta perspectiva hacer investigación, es aprender a aprender”²⁷⁰.

3.5.3. Aprender e Aprender a Aprender

Fonseca (1998:9), numa abordagem otimista, conforme o próprio reconhece, abordando o conceito de *educabilidade cognitiva*, assim o refere:

“A *educabilidade cognitiva* pode ter inúmeras aplicações, desde a educação à formação, quer profissional, quer ao longo da vida, como hoje defendem muitas instituições internacionais. Efectivamente, *ensinar a aprender e aprender a ser inteligente* não é um dom com que se nasce, mas sim o resultado de uma nova visão, melhor, de uma nova crença sobre o ser humano. (...) A *educabilidade cognitiva*, entendida na sua dimensão multicomponencial, multiexperiencial e multicontextual, materializa no fundo uma mensagem de optimismo e de prosperidade individual e colectiva”²⁷¹.

Entre o otimismo do autor e o desânimo que frequentemente vemos no rosto dos docentes com quem trabalhamos, retemos o conceito de *educabilidade cognitiva* que após ponderação nos pode abrir novos horizontes de esperança. Aprender a aprender envolve um conceito central, a metacognição, que, aplicada aos mais diversos domínios advoga a favor do otimismo de Fonseca. Adquirir um conteúdo e refletir sobre os mecanismos que conduzem um indivíduo à sua aprendizagem potencia o conhecimento que por essa via se vier a formar. Compreender uma matéria e adquirir meios para continuar a aumentar esse conhecimento por via da relação dialógica entre o eu e o conteúdo leva-nos, de acordo com Novak e Gowin (1996) ao *conhecimento do ato de conhecer*:

“O metaconhecimento refere-se ao conhecimento que lida com a natureza do conhecimento e do acto de conhecer. A preocupação com o metaconhecimento data da Antiguidade, especialmente de algumas das análises de Sócrates, Platão e Aristóteles. Os recentes e rápidos progressos na produção dos conhecimentos científicos motivaram o interesse pela “metaciência”, o estudo de como se produz o novo conhecimento nas ciências. Este interesse serviu por sua vez de estímulo para renovar a dedicação e atenção que se presta ao metaconhecimento”²⁷².

²⁷⁰ GOYETTE G. e LESSARD-HÉBERT M. (1988). *La Investigación-Acción - Funciones, Fundamentos e Instrumentación*. Barcelona: Editorial Laertes, p. 114

²⁷¹ FONSECA, V. (1998) *Aprender a Aprender - A Educabilidade Cognitiva*. Lisboa: Editorial Notícias, p. 9

²⁷² NOVAK, J. D. e GOWIN, D. B. (1996). *Aprender a Aprender*, Edições Plátano: Lisboa, p.24

Uma sala de aula é um perfeito laboratório de meta- aprendizagens, por um lado um recurso humano e materiais que potenciam/ fornecem o conhecimento, por outro o aprendente, colocado em situação de recetor de conteúdos mas igualmente capaz de observar, deduzir, inferir, os mecanismos através dos quais está a chegar ao saber. Os autores supramencionados referem, em abstrato, esta ligação que à partida nos é dado entender como linear: conhecimento - estratégia de aprendizagem - estudante, explanado como segue:

“As melhores estratégias de meta-aprendizagem devem ser acompanhadas por estratégias que facilitem a aprendizagem sobre o metaconhecimento. A meta-aprendizagem e o metaconhecimento, embora interligados, são dois corpos diferentes de conhecimento que caracterizam a compreensão humana. A aprendizagem sobre a natureza e a estrutura do conhecimento ajuda os estudantes a perceber como é que eles aprendem, e o conhecimento acerca da aprendizagem facilita a sua visão de como os seres humanos constroem o novo conhecimento”²⁷³.

Contudo, uma sala de aula não é um laboratório acético, onde as influências externas não possam penetrar. Uma sala de aula é um lugar habitado, onde convivem humores, sentimentos, interações, sensações, sentidos, em suma tudo o que ao ser humano diz respeito. É natural, que num meio sujeito a tudo aquilo que é natural encontrar no mundo, tudo possa acontecer como no mundo, inclusivamente aprendizagem. Da riqueza dos ambientes escolares, nomeadamente das salas de aula, se faz todo o universo educativo e a predisposição para as aprendizagens (ainda que seja um pressuposto com o qual todo o ser humano possa estar munido) pode sofrer revezes motivados pelas circunstâncias menos prováveis; o que não faz da sala de aula um local adverso, pelo contrário, importante seria poder rentabilizar para aprendizagem tudo o que sucede numa sala de aula (aprendizagens de conteúdos, de valores, promoção de cidadania, gestão de conflitos, de afetos, etc.). Retomando o conceito de Novak e Gowin, partilhamos plenamente a sua perceção das interações no espaço sala de aula, quando referem que:

“(…) os acontecimentos nas salas de aula são influenciados pelos estudantes, pelos materiais educativos, pelos professores, pelo clima social da escola e da comunidade, e por um grande número de interações entre eles, variáveis com o tempo. Há uma enorme riqueza, quer na extensão quer na variedade dos acontecimentos do ensino e da aprendizagem que têm lugar nas salas de aula, o que torna difícil observar regularidades consistentes e formular conceitos e teorias sobre o ensino e a aprendizagem”²⁷⁴.

²⁷³ NOVAK, J. D. e GOWIN, D. B. (1996). *Aprender a Aprender*. Lisboa: Edições Plátano, p.25

²⁷⁴ Idem, p.28

E no tocante a valores, não podemos estar mais de acordo:

“Adicionalmente à aprendizagem cognitiva, os estudantes adquirem atitudes, valores e capacidades. (...) Uma teoria compreensiva da educação deve lidar com o pensamento, o sentimento e a acção e sobretudo com os quatro elementos básicos da educação: o ensino, a aprendizagem, o currículo e a governança”²⁷⁵.

De um conceito em voga no Brasil, no tocante à gestão do funcionamento de uma instituição/ espaço de interações entre sujeitos, retemos a expressão de *governança* que exposto como segue, e associado à educação, pode acrescentar um elemento à reflexão sobre as variáveis que pode influenciar os ambientes de aprendizagem e potenciar ou inibir a aquisição de conhecimento e o desenvolvimento de metacognição e meta-aprendizagens:

“No Brasil, o conceito de governança tem-se desenvolvido principalmente no âmbito corporativo privado, o que levou a ser inicialmente difundido na educação privada e muito pouco ainda nos sistemas educacionais públicos, seja na gestão, seja na formulação de políticas. Hoje, o conceito segue sendo amplamente difundido, discutido, experimentado; está cada vez mais disseminado na literatura quando se refere ao exercício do poder, ao processo decisório, às relações internas e externas e à gestão nas organizações”²⁷⁶.

Ainda que o conceito não tenha surgido, num primeiro tempo, associado à esfera educacional, compreendemos que a sua ligação é inevitável, e que pode a compreensão deste conceito ajudar-nos inclusivamente a pensar nas malhas da cadeia que fazem perigar a aprendizagem.

“O conceito e as práticas de governança educacional são posteriores à sua introdução em outras esferas socioeconômicas, e apenas ainda mais recentemente ingressaram no cenário da discussão e da pesquisa em gestão educacional. O conceito de governança educacional aplicado às organizações e sistemas educacionais é relativamente recente. Uma publicação nos EUA em 2003, *Educational Governance and Administration*, de Thomas Sergiovanni e outros, marca na literatura uma posição clara quanto ao entendimento conceitual e operativo sobre governança educacional”²⁷⁷.

²⁷⁵ NOVAK, J. D. e GOWIN, D. B. (1996). *Aprender a Aprender*. Lisboa: Edições Plátano, p.170

²⁷⁶ ALVES, M. (s/d) *Governança Educacional e Gestão Escolar: Reflexos na Responsabilidade Social da Educação*. In - <http://uescolagestao.files.wordpress.com/2012/02/artigo-governac3a7a-educacional-ucb.pdf> (Consultado em Setembro 2.2014), p.3

²⁷⁷ Idem, p. 4

Seria errado, a nosso ver, escamotear realidade e ignorar como se decorrem, nos tempos atuais, todos os processos inerentes ao desenvolvimento humano, ambientes e consequências. Nunca, como hoje, foi tão imperativo estar atento à realidade educacional, porque o planeta escola nos parece já tão vetusto como o *planeta Gutenberg* (aludindo, ainda assim, ao advento da impressão, no seu formato mecanizado, e que resultou, então, numa verdadeira revolução, ao nível de uma abundante difusão do texto, e por consequente, do conhecimento). Alves contextualiza de forma muito sucinta e clarividente:

“A globalização não é historicamente fenômeno novo, seja do ponto de vista econômico ou cultural. Os teóricos e pesquisadores em educação tratam seguidamente da globalização, inclusive enfatizando a sua vertente neoliberal como um elemento que promove aspectos negativos ou indesejáveis ou perversos com os quais convivemos, hoje, na nossa sociedade contemporânea. É, no entanto, importante ressaltar que embora a globalização não seja um fenômeno novo, se encontra e se manifesta, hoje, em um contexto novo. Este contexto emergente nas últimas décadas denominou-se *Sociedade do Conhecimento*, na qual o conjunto de relações que traduz a globalização assume características completamente distintas dos contextos anteriores”²⁷⁸.

As *sociedades contemporâneas* equivalem-se e dizer Brasil ou dizer Portugal, Estados Unidos ou União Europeia, em termos civilizacionais, são sociedades onde os valores comuns estão próximos, e onde a sua defesa e promoção encontra semelhantes obstáculos e semelhantes apetências. Qualquer professor, em qualquer uma das latitudes que mencionámos, desejará tornar-se num mediador de saberes para os seus alunos; raros serão aqueles que tenham desistido por inteiro de intervir, interagir com os jovens, no sentido de potencia da melhor forma o seu acesso ao conhecimento e a consolidação das suas aprendizagens; contudo, a maioria estará diariamente confrontada com as dificuldades, maiores a cada instante que passa, de fazer face à mudança, à velocidade da mudança e à concorrência de um ambiente social muito mais sedutor (na maior parte dos casos) que a escola pública. Estes dilemas, Alves apresenta-os como comuns à classe docente, mas igualmente partilhados pelas esferas da gestão escolar, patamar de tomada de decisão próxima dos professores e dos alunos e que pode, quando adequadamente gerido, contribuir para o bom funcionamento de todo o sistema. Porque temos plena consciência de que:

“A sociedade contemporânea brasileira supera, definitivamente, como padrão, todas as relações características das sociedades agropastoril e industrial e

²⁷⁸ ALVES, M. (s/d) *Governança Educacional e Gestão Escolar: Reflexos na Responsabilidade Social da Educação*. In- <http://uescolagestao.files.wordpress.com/2012/02/artigo-governac3a7a-educacional-ucb.pdf> (Consultado em Setembro 2.2014), p. 1

encontra-se já mergulhada em um conjunto de relações sociais, políticas e econômicas impactadas por esse novo ciclo civilizatório, com quatro grandes características: *velocidade, conectividade, intangibilidade e inovação*. Independente de qualquer pessoa, grupo ou organização, Estado ou Nação, essas características estão presentes, são crescentes, são impactantes e eu entendo que o que deve nos mover enquanto educadores e/ou pesquisadores, enquanto interessados e comprometidos com a educação, é compreender cada vez mais como tudo isso impacta a educação escolar e quais as novas estruturas de gestão adequadas para responder a esta realidade”²⁷⁹.

Não podemos, portanto desistir da *escola cultural*, e menos ainda da *cultura* como parte da solução para a prossecução de programas, projetos, ambientes escolares apropriados a um crescimento humano potenciador de bem-estar;

“A ideia de educação cultural relaciona ainda a cultura e a pessoa. Não há cultura sem o homem no seu plano superior de pessoa, como não há pessoa sem substância cultural”²⁸⁰

Se a sociedade condiciona a escola, compete à escola devolver à sociedade, no seu potencial intelectual em ebulição, que representam quer os professores quer os alunos, os meios para que as mudanças saltares se operem, já que, de acordo com Not e Bru (1995: 41):

“Procurando construir um quadro interpretativo da conduta humana em geral, J. Bruner (1991) nota que, «para ser explicada, a acção deve ser situada e concebida em continuidade com um mundo cultural ... não ter em conta a natureza situada e distribuída do saber e da sua aquisição, é perder de vista, não só a natureza cultural do saber, mas também a natureza cultural da sua aquisição»”²⁸¹.

Todas as questões acima levantadas foram colocadas, antes, durante e depois de desenvolver o estudo que agora procuramos fechar. E, dos assuntos recorrentes, as questões relacionadas com valores e socialização eram pontos tão fulcrais como todas as outras matérias passíveis de serem aprendidas. A situação em que estes jovens se nos apresentavam, verbalizando ou não o peso que essa realidade representava para eles, relacionava-se com o sentimento de Exclusão Social em que eles se sentiam. Foi

²⁷⁹ ALVES, M. (s/d) *Governança Educacional e Gestão Escolar: Reflexos na Responsabilidade Social da Educação*. In- <http://uescolagestao.files.wordpress.com/2012/02/artigo-governac3a7a-educacional-ucb.pdf> (Consultado em Setembro 2.2014), p. 2

²⁸⁰ Patrício, M., F., (1995) *A Questão Metodológica à Luz da Escola Cultural*. In - Carvalho, A. D. (org.) (1995) *Novas Metodologias em Educação*. Porto: Porto Editora, p.18

²⁸¹ NOT, L. e BRU, M. (1995). *Noções de Método, Sistema e Modelo em Didáctica: Referências para a Organização da Variabilidade das Condições de Aprendizagem*. Toulouse: Universidade Le Mirail. In - CARVALHO, A. D. (org.) (1995) *Novas Metodologias em Educação*. Porto: Porto Editora, pp. 25-56

necessário abordar a temática com cuidado e respeito pelos jovens, de forma a acautelar que o tema não se tornasse num constrangimento, mas pudesse constituir um fator de crescimento recíproco (quer para os jovens, quer para nós, uma vez que nos confrontávamos com uma situação em que o peso institucional da interação recairia sobre nós).

3.6. As Atividades

Antes de iniciarmos a descrição da atividade, salientamos, desde já, que esta serve apenas para a ativação do conhecimento. De facto, de acordo com a leitura de Carvalho (1999: 139-140), também é nosso entender que a promoção de atividades, mesmo no contexto de uma investigação, deve perseguir objetivos, no caso presente tendentes ao desenvolvimento de aptidões no tocante à escrita, assim retemos que

“embora o objetivo primordial deste tipo de investigação seja, segundo Bereiter e Scardamalia (1987), o de analisar diferentes capacidades e estratégias de composição através da sua simulação, não deixa de ser possível, com base no conhecimento que ela produz, partir para o desenho de estratégias cuja finalidade é o desenvolvimento de capacidades de escrita”²⁸².

Acresce-se, a este propósito, a noção decorrente do estudos de outros autores, como Novak e Gowin (1996: 56), quando explicitam que o aluno não parte de um base neutra, ao iniciar uma aprendizagem. Pois, ele é já portador de saberes que, conjugados com os novos conhecimentos que lhe venham a ser propostos, serão assimilados dentro da sua organização cognitiva pessoal (e única). Lembrando Ausubel (1968), os autores citados demonstram que, a percepção de que o aluno já é portador de saberes, deverá ser uma premissa colocada no começo de qualquer nova proposta de ensino- aprendizagem. Como, podemos ler:

“*Exploração do que os alunos já sabem.* (...) chamámos a atenção para o facto de a aprendizagem significativa requerer um esforço deliberado da parte dos alunos no sentido de relacionarem o novo conhecimento com os conceitos relevantes que já possuem. Para facilitar este processo, tanto o professor como o aluno devem conhecer o «ponto de partida conceptual» se querem avançar de um modo mais eficiente na aprendizagem significativa. Em epígrafe ao seu livro *Psicologia Educacional: Um Ponto de Vista Cognitivo (Educational Psychology: A Cognitive View)* David Ausubel afirma: «Se eu tivesse de reduzir toda a psicologia educacional a um só princípio, diria o seguinte: O factor mais importante que influencia a aprendizagem é o que o aluno já sabe. Averigue isto e ensine o aluno em conformidade” [Ausubel 1968 (2ª edição 1978)].”²⁸³

Por outro lado, e em consonância com o que acima é disposto, Canuto (2013: 65), citando Bruner, destaca a necessidade de se conduzir concomitantemente estratégias e atividades que ponham em foco as cognições e as metacognições, presentes em cada

²⁸² CARVALHO, J.A. B. (1999). *O Ensino da Escrita - da Teoria às Práticas Pedagógicas*, Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia, Braga: Universidade do Minho, pp. 139-140

²⁸³ NOVAK, J. D. e GOWIN, D. B. (1996) *Aprender a Aprender*. Lisboa: Edições Plátano, p.56

nova proposta de aprendizagem; a autora realça nesse aspeto o papel fundamental que cabe ao professor:

“Bruner (2000), referindo-se ao desenvolvimento humano, salienta como principal função do professor, o dever de ajudar cada criança a desenvolver uma prática metacognitiva, provocando-lhe a consciência do processo de aprendizagem não só relativamente à matéria que estuda, mas também ao processo, ao mesmo modo como progride no aprender e no pensar. A atitude reflexiva, necessária à metacognição, deve funcionar para o professor como se quer que funcione para os alunos, numa perspetiva formativa e pragmática.”²⁸⁴

3.6.1. Primeira Atividade - Escrita Automática

Por ocasião do *Dia da Poesia*, celebrado na BMCB a 1 de Março de 2010, organizámos, na Biblioteca Municipal de Castelo Branco uma sessão dedicada a um público escolhido: os alunos internos da Instituição Casa da Tapada da Renda (cujo perfil e circunstâncias específicas da institucionalização atrás descrevemos).

Para a atividade proposta fizemos uma breve abordagem ao significado de *poesia*, recorrendo a informação de fácil acesso, para que os jovens pudessem prosseguir essa pesquisa de forma autónoma quando quisessem.

Lemos o poema de João Roiz de Castelo Branco, a *Cantiga - Partindo-se*, para despoletar a noção de que a poesia pode enraizar-se em tempos longínquos, cronologicamente, conseguindo ainda assim, apesar da distância temporal ser próxima geograficamente, uma vez que escolhemos um autor albicastrense.

Criado um ambiente em que tempo e território se nos tornavam próximos, partilhámos leituras, como se fossemos os continuadores de uma cadeia geográfica e temporal em que a poesia tivesse estado sempre presente.

Abordámos (com brevidade) a noção de que o texto poético atravessou tempo e espaço, assumindo conforme as épocas e correntes literárias, estruturas e conteúdos diversos, passando do primado da oralidade (na tradição popular ancestral) para o primado da escrita (cuja “aquisição progressiva foi chamada de iniciação e o seu domínio muitas vezes entendido como um dom destinado apenas a alguns”²⁸⁵).

Introduzido de forma sucinta o que fora o Surrealismo na Europa, e sobretudo em França, falámos dos surrealistas portugueses e do seu lugar na História da Literatura. Partindo, precisamente, dos pressupostos de André Breton (1985: 39) no que concerne à *escrita surrealista*, procurámos que, através da presente atividade os alunos libertassem vocábulos, portadores de significado, e reveladores do sentimento que os animava, no momento em que ouviam o *mote*. Em *Secrets de l’Art Magique Surréaliste - Composition*

²⁸⁴ CANUTO, M. (2013) *A Escrita como um Processo de Aprendizagem*. Lisboa: Revista do Movimento da Escola Moderna, n.º 1, 6ª Série, p. 65

²⁸⁵ NIZA, I. (2002). *Concepções Sobre a Aprendizagem e o Ensino da Escrita*. Lisboa: Revista do Movimento da Escola Moderna n.º 14 - 5ª Série.

*surréaliste écrite, ou premier et dernier jet*²⁸⁶, Breton descreve o modo de escrita automática, que em formato breve se convencionou chamar (mais tarde) *Cadavre exquis*, do modo como se iniciava um poema/ associação automática de palavras: *Le cadavre exquis boira le vin nouveau*²⁸⁷.

Os procedimentos atrás descritos remetem para a realização dos *Cadavre exquis*²⁸⁸ que, enquadrados em práticas eminentemente lúdicas, permitem dar espontaneamente livre curso à imaginação, servindo como princípios metodológico. A referência ao automatismo na composição e na escrita é transversal a todo o pensamento surrealista. Breton refere-se à *imaginação pura*²⁸⁹ como um primado absoluto para os surrealistas. No que respeita à escrita, à narração, Breton explicitou o que o *maravilhoso*, representava, evidenciando a dificuldade que para alguns representa a percepção do *maravilhoso* na literatura:

“Il y aurait encore beaucoup à dire mais (...) Pour cette fois, mon intention était de faire justice de la *haine du merveilleux* qui sévit chez certains hommes, de ce ridicule sous lequel ils veulent le faire tomber. Tranchons-en: le merveilleux est toujours beau, n’importe quel merveilleux est beau, il n’y a même que le merveilleux qui soit beau”²⁹⁰.

Pretendíamos despertar no grupo de jovens, com o qual interagíamos, o gosto por uma forma de produção textual que associa o imediatismo à emoção, e o *significado*²⁹¹ à

²⁸⁶ “Faites-vous apporter de quoi écrire, après vous être établi en un lieu aussi favorable que possible à la concentration de votre esprit sur lui-même. Placez-vous dans l’état le plus passif, ou réceptif, que vous pourrez. Faites l’abstraction de votre génie, de vos talents et de ceux de tous les autres. Dites-vous bien que la littérature est un des plus tristes chemins qui mènent à tout. Écrivez vite sans sujet préconçu, Assez vite pour ne pas retenir et ne pas être tenté de vous relire. La première phrase viendra toute seule, tant il est vrai qu’à chaque seconde il est une phrase étrangère à notre pensée consciente qui ne demande qu’à s’extérioriser.” BRETON, A. (1985) *Manifestes du Surréalisme - Édition Complète*, Évreux: Société Nouvelle des Éditions Pauvert, p. 39

²⁸⁷ “Cette expression est ainsi définie par le Dictionnaire abrégé du Surréalisme : “Jeu de papier plié qui consiste à faire composer une phrase ou un dessin par plusieurs personnes sans qu’aucune puisse tenir compte de la collaboration ou des collaborations précédentes.” L’exemple, devenu classique, qui a donné son nom au “cadavre exquis” tient dans la première phrase obtenue par cette technique : “Le cadavre exquis boira le vin nouveau.” Il participe du goût du hasard et de l’étrange, cher aux surréalistes, et tient à la fois du jeu de société et de la magie. Inventé en 1925, rue du Château, chez Marcel Duhamel, il connut une grande faveur. Les revues surréalistes en publièrent des exemples à partir de 1927 (Ernst, Masson, Max Morise : A. Breton, J. Hérold, Tanguy, Brauner). Le groupe surréaliste portugais (Azevedo, Dominguez, Moniz-Pereira, Antonio Pedro et Vespeira) a exécuté en 1948 un “cadavre exquis” entièrement peint.” In - http://www.larousse.fr/encyclopedie/peinture/cadavre_exquis/151379

²⁸⁸ Idem

²⁸⁹ “Cette imagination qui n’admettait pas de bornes (...) Chère imagination, ce que j’aime surtout en toi, c’est que tu ne pardonnes pas (...) La seule imagination me rend compte de ce qui *peut être*, et c’est assez pour lever un peu le terrible interdit (...)”. In- BRETON, A. (1985). *Manifestes du Surréalisme - Édition Complète*. Évreux: Société Nouvelle des Éditions Pauvert, p. 16

²⁹⁰ Idem, p. 25

²⁹¹ “ (...) O próprio Saussure marcou bem a natureza psíquica do significado chamando-lhe *conceito*”. In - BARTHES, R. (1981). *O Grau Zero da Escrita - seguido de Elementos de Semiologia*, Lisboa: Edições 70, p 105

*significação*²⁹²: assim propusemos que através de um exercício inspirado na *escrita automática* - surrealista - criássemos textos que, depois de produzidos, iríamos interpretar, na mais abundante busca de polissemia²⁹³ e associações de pensamentos, dando curso à mais livre imaginação que os *textos*, assim concretizados, nos permitissem.

Procedimentos

- Usámos papel e esferográficas
- Solicitámos aos jovens que trabalhassem individualmente
- Explicámos que depois de ouvirem uma determinada expressão, em jeito de mote para a busca de uma palavra, escrevessem imediatamente a primeira palavra que lhes viesse à cabeça.
- A palavra escolhida deveria ser de imediato escrita.
- Depois de escrita a palavra, a folha era dobrada, sobre a palavra, escondendo-a do olhar o próprio participante, para que a visão da palavra anterior não influenciasse a escolha da palavra seguinte.

Assim foram propostas cinco expressões:

1ª *o que é poesia*

2ª *uma palavra para me definir como pessoa*

3ª *o que me inspira o dia de hoje*

4ª *um sonho*

5ª *uma mágoa*

Participaram na atividade 14 jovens (rapazes). Um deles, adolescente com 16 anos, não tinha suficiente domínio da escrita, mas quis participar também. Foi-lhe proposto que um dos educadores que os acompanhavam escrevesse por ele. Ele preferiu que fosse um dos seus colegas de turma a escrever as palavras que ele ditasse, assim foi.

²⁹² “O signo é uma talhada (bi-face) de sonoridade, de visualidade, etc. A *significação* pode ser concebida como um processo; é o acto que une o significante ao significado, acto cujo produto é o signo. É evidente que essa distinção só tem valor clarificador (e não fenomenológico): primeiro porque a união do significante e do significado, como havemos de ver, não esgota o acto semântico, visto que o signo vale também pelo que o rodeia; depois, porque o espírito, para significar, não procede por conjunção, mas, como se há de ver, por corte: na verdade, a *significação (semiosis)* não une seres unilaterais, não aproxima dois termos, pela simples razão de que o significante e o significado são, cada um por sua vez, termo e relação.” In - Barthes, R. (1981). *O Grau Zero da Escrita - seguido de Elementos de Semiologia*, Lisboa: Edições 70, pp. 110-111

⁵ “Polissemia, nome feminino; em Linguística: existência de vários sentidos possíveis de uma palavra ou locução (por ex., a palavra «casa», que pode designar um edifício, um estabelecimento comercial, uma família, umas das divisões da tabuada, etc.) (...) polissemia In Infopédia (2014) [Em linha]. Porto: Porto Editora. In - www: <URL: <http://www.infopedia.pt/lingua-portuguesa/polissemia> (consultado em Junho 12.2014)

O produto da participação dos alunos foi concretizado sequências de vocábulos, como se apresenta seguidamente (cada caixa contém o texto de um aluno designados por aluno1; aluno 2 ... sucessivamente):

Aluno1

- Espírito
- Simples
- Lindo
- Viajar
- Morte

Aluno 2

- Gloriosa
- Descontraído
- Lindo
- Paz
- Angústia

Aluno 3

- Amor
- Tímido
- Alegre
- Viajar
- Não quero

Aluno 4

- Amor
- Feliz
- Mais chuva
- Amor
- Não

Aluno 5

- Saudades
- Amoroso
- Normal
- K o meu pai tivesse vivo
- Pai

Aluno 6

- Amor
- Alegre
- Lindo
- Casar
- Despedida

Aluno 7

- Amor
- Lindo
- Limpo
- Paixão
- Morte

Aluno 8

- Felicidade
- Júlio
- Sol e Chuva
- Amor
- Traição

Aluno 9

- Preto
- Bonito
- Maravilhoso

- Rico
- Falecer

Aluno 10

- Sonhar
- Humilde
- De esperança
- Felicidade
- Angústia

Aluno 11

- Solidão
- Amiga
- Alegre
- Viagem
- Morte

Aluno 12

- Adeus
- Bonito
- Chuvoso
- Feliz
- Morrer

Aluno 13

- Saudade
- Simpático
- Interessante
- Liberdade
- Despedida

Aluno 14

- Amor
- Micael
- É de sol
- Polícia
- Morrer

Interpretação

Os jovens foram ficando progressivamente mais descontraídos à medida que conversávamos, sendo que a solicitação para participarem no exercício, que descrevemos como de *escrita automática*, teve plena receptividade.

A vertente lúdica da proposta pareceu interessá-lo desde logo.

Inicialmente alguns dos jovens sentiram necessidade de dizer a sua primeira palavra em voz alta (talvez para se sentirem mais seguros, como se aguardassem uma aprovação ou rejeição da nossa parte). Reconfortámo-los sempre, valorizando as suas sugestões, mas insistindo no facto de a atividade ter de decorrer no maior silêncio possível para que fossem mais genuínas as ideias de cada um.

À medida que as frases eram propostas, os jovens iam realizando a atividade de forma mais tranquila.

Depois de esgotadas as propostas pedimos um novo momento de concentração, seria altura de ler a produção de cada um. Podendo a leitura ser feita pelo próprio ou por nós. Alguns quiseram ler a sua produção outro pediram que fosse lida por nós.

Observámos algumas reações muito interessantes; alguns dos jovens que nos pediram para que lêsemos o seu texto, o seu *poema*, demonstravam alegria pelo modo como as palavras depois de associadas geravam um significado de conjunto, criando-se, ao serem lidas, uma correspondência entre significados, que no momento em que as palavras lhes surgiam automaticamente, eles não tinham sentido.

Esta constatação foi evidenciada emocionalmente pelos jovens. Alguns demonstravam muita satisfação por terem conseguido compor um texto, feito de palavras soltas, que no momento em que as líamos e interpretávamos, em conjunto, soavam como um trabalho intencionalmente poético. A surpresa demonstrada devia-se sobretudo ao facto de a maior parte destes jovens não acreditar à partida que fosse capaz de produzir um texto poético. A percepção da polissemia cada vocábulo, a noção de que compostas as palavras em texto se podiam alcançar significados ainda mais diversos, a intuição da presença de figuras de estilo como a metáfora, a comparação, a ironia, deixavam os jovens motivados para prosseguirmos com outras atividades num futuro próximo.

A possibilidade criativa e imaginativa que, um pequeno texto poético, assim produzido, lhes dava, constituía uma variedade de descobertas e constatações, que lhes permitiam associar o seu saber escolar (das aulas de Português) à sua capacidade criativa em ambiente lúdico (uma manhã na BMCB). A palavra era o centro da atividade e por consequente o centro da sua aplicação cognitiva, emocional e afetiva. Deste modo quisemos associar o seu pensamento à palavra organizada em texto. Do texto iríamos de novo chamar a atenção para o livro. E com o livro valorizar a leitura. Leitura esta, que, ligada à sua criação poética pessoal provocava em cada um, um sentimento de autossatisfação visível sendo fácil compreender que desta pequena iniciativa a sua autoestima saía reforçada. De todo este raciocínio, não podemos dissociar o facto de estes jovens terem características pessoais muito diversas, quer pelo meio institucional em que se encontram colocados, quer pelas causas que conduziram à sua institucionalização.

Alguns dos rapazes foram retirados das suas famílias por não haver da parte da família capacidade para cuidar convenientemente deles, sendo por isso vítimas de famílias maltratantes; outros foram institucionalizados em consequência da aplicação de alguma pena por delinquência juvenil. Num caso como no outro estes jovens foram retirados do seu ambiente sociofamiliar e isolados num ambiente educativo vocacionado a proporcionar-lhes uma melhor reintegração social.

3.6.2. Distribuição de poemas - Produção de texto

As atividades desenvolvidas com os alunos da Casa Tapada da Renda tinham como objetivo um saber fazer imbuído no pensamento crítico e criativo, levando-os à percepção de que o estado de coisas presente no mundo do texto pode sofrer caminhos de natureza intrinsecamente polissêmica e plurissignificativa, que Van Dijk (1987)²⁹⁴ remete para a modificação de ambientes cognitivos onde o texto e o contexto assumem papel de relevo. Evidentemente, que as formas de ler o texto para posteriormente produzir o seu próprio texto enquadram um jogo de sentidos onde interagem em diálogo permanente o leitor e o texto. Porém, o leitor é exigido o desenvolvimento das estruturas cognitivas e afetivas onde imperam os conhecimentos sobre a língua e os conhecimentos sobre o mundo (Azevedo, 2007)²⁹⁵.

Esta atividade permitirá aos alunos momentos de emoção e prazer, no sentido de despertarem a sensibilização estética. Considerando a faixa etária dos alunos coloca-se a ênfase na fruição e na compreensão intuitiva e simultaneamente despertam-se para apreciação do texto poético. As grelhas a seguir apresentadas são individuais e têm em conta as múltiplas possibilidades da linguagem escrita sendo que as figuras de estilo e o valor de outro tipo de materiais linguísticos como os nomes e os verbos ajudarão a interpretar as produções dos alunos.

A análise a seguir apresentada emerge das oportunidades dadas aos alunos para que possam experimentar a força da palavra, de modo a mobilizarem ideias para um discurso cada vez mais autónomo, atravessado por valores e emoções. Neste enquadramento, foi prestada uma elevada atenção aos diversos processos de intensificação estilística no sentido de que eles pudessem explorar dimensões semânticas e correlacioná-las em termos de adequação ou de dissonância, produzindo os seus próprios textos. De acordo com Júlia Kristeva (1979)²⁹⁶ e Mikhaïl Bakhtin (1992)²⁹⁷ os textos mantêm relações de diálogo quer no que concerne ao nível das formas de conteúdo, quer ao nível das formas de expressão que tanto caminham no sentido da reiteração e confirmação dos códigos, como na alteração e sucessiva modificação desses mesmos códigos.

Alguns procedimentos atrás descritos remetem para a aplicação quer das técnicas da “chuva de palavra” - Brainstorming, como forma de ativação do conhecimento, quer dos chamados cadáveres esquitos, já anteriormente explicados, ao gosto dos surrealistas. Com efeito, enquadrados em práticas eminentemente lúdicas, expressam-se numa escrita onde a liberdade, a espontaneidade e a imaginação servem de princípios

²⁹⁴ VAN DIJK, Teun A., (1987). “La Pragmática De La Comunicación Literaria”, In ANTONIO MAYORAL, José (Ed.). *Pragmática De La Comunicación Literaria*. Madrid: Arco/Libros

²⁹⁵ AZEVEDO, F. (2007). “Construir E Consolidar Comunidades Leitoras Em Contextos Não Escolares”, In AZEVEDO, F. (Coord.). *Formar Leitores. Das Teorias Às Práticas*. Lisboa: Lidel

²⁹⁶ KRISTEVA, J. (1979). *Séméiotiké: Recherche pour une Sémanalyse*. Paris: Éditions du Seuil.

²⁹⁷ BAKHTIN, M. (1992) *Estética da Criação Verbal*, São Paulo: Martins Fontes.

orientadores. A aventura da continuação de um texto, estratégia também aqui seguida, pode desaguar no inverosímil e no próprio nonsense, enquanto percepção de uma outra realidade, diferente daquela que está institucionalmente vigente numa determinada cultura apelidada de dominante. Haverá, por assim dizer, nas atividades aqui apresentadas, uma tentativa de mostrar que, frequentemente, as fórmulas de cortesia podem quartar a genuína expressão com ecos na própria submissão da palavra. Importa, assim, que os alunos se apercebam que os processos de idealização, quando recuperados pela transgressão podem transformar-se em múltiplas possibilidades atravessadas por uma liberdade expressiva e plena. A estes alunos da Tapada da Renda é dada a possibilidade de se exprimirem, mas numa ótica onde a transgressão apela ao seu sentido crítico, para no futuro, poderem eles próprios ser cidadão ativos e interventivos.

Motivar para a leitura e escrita dos textos pretendidos pressupõe experiências cognitivas, afetivas e culturais, para que se possa garantir não uma experiência meramente ao serviço de intencionalidades, mas propiciadora de fruição como argumenta Fanny Abramovich (2004)²⁹⁸: deixar fruir emoções e sensações que a leitura provocou e, simultaneamente, estabelecer relações intertextuais.

Procedimentos

Foram distribuídos aos alunos os poemas: *Gin Sem Tónica; A Estratégia; Ida Sem Volta; Entre Tigre e Eufrates; Cegarrega Para Crianças; Repreensão; O que Dizem os Teus Olhos; Evocação*²⁹⁹

Os poemas foram distribuídos aos alunos de forma aleatória, ficando cada um apenas com um poema.

Foi sugerido aos alunos uma leitura em voz alta. Lemos um dos poemas, solicitando aos alunos, que o desejassem, que lessem também.

Após a leitura em grupo e para o grupo, solicitamos que se fizesse um trabalho individual. Cada aluno retiraria, do poema que tinha à sua frente, uma palavra, uma expressão, um verso ou conjunto de versos, que desejasse.

Não poderia transcrever o poema todo.

Depois de transcrever a parte escolhida, passava o poema para o colega do lado e recebia um outro poema, do qual transcreveria o que entendesse, mas agora, atendo à ligação entre o que já transcreverá anteriormente e o que iria transcrever a seguir. Assim sucessivamente, até que todos os alunos pudessem aceder a todos os poemas. Não havia obrigação de obter sentido imediato, naquilo que se transcrevesse.

Recordando a técnica da escrita automática, os alunos podiam juntar palavras, sem a obrigatoriedade de *fazer sentido*, contudo era dado um realce à emoção que eventualmente as palavras e/ ou versos despertassem nos jovens leitores. Os *Contos do*

²⁹⁸ ABRAMOVICH, F. (2004). *Literatura Infantil. Gostosuras E Bobices*. São Paulo: Editora Scipione

²⁹⁹ LEIRIA, M.H. (2007) *Contos do Gin-Toni*. Lisboa: Editorial Estampa, 6ª Edição

Gin-Tonic, o livro propriamente, esteve também sempre disponível para todos os alunos, na sala, enquanto decorriam as atividades.

Interpretação da Atividade

Nos conhecimentos sobre a língua agrupamos os conhecimentos fonológicos, os conhecimentos sintáticos, os conhecimentos semânticos e os conhecimentos pragmáticos. Quanto aos conhecimentos sobre o mundo, estes apontam para todos os processos organizados sob a forma de esquemas seguindo procedimentos de Rumelhart (1975)³⁰⁰.

A formação do leitor literário envolve, na perspectiva de Azevedo (2007)³⁰¹, a busca do prazer, a busca dos sentidos, o desenvolvimento afetivo, o desenvolvimento social, o desenvolvimento de competências em leituras e o alargamento do saber enciclopédico. Segundo Lahtinen (2005:39, cit, Azevedo, 2007)³⁰², “we need different kinds of concepts describing personal Reading experiences, the behavior of literary characters, the textual world, and the features of text.” Assim sendo, nesta busca de sentidos, devemos fornecer aos alunos textos que, de algum modo, se tornaram ao longo dos tempos objetos de fascinação, de assombro, de inquietação, como refere Azevedo (2013: 18).

A fantasia, referida em Bortolussi, deve ser alimentada, sendo que os clássicos podem servir “ enquanto obras modelares e dignas e rememoração “ pois mantêm uma ligação importante com os cânones escolares, como se lê numa interpretação de Azevedo (2013:18)³⁰³.

Assim sendo, vários foram os textos produzidos pelos alunos, sendo que os objetivos pretendidos eram diferentes de texto para texto. Ora, a língua e neste caso a produção escrita oferece sempre múltiplas possibilidades expressivas já que algumas delas podem ser mais significativas do que outras. Um texto é sempre um conjunto de fios cujo tecido se vai descobrindo. Foi nossa intenção despertar a sensibilidade dos alunos e potenciar novas e renovadas formas de comunicação. O primeiro texto a ser analisado mais adiante enquadra-se numa subtil diferenciação entre poema e poesia e é nesse sentido que apresentamos a perspectiva de Octávio Paz (1982:82),

“Um soneto não é um poema, mas uma forma literária, excepto quando esse mecanismo retórico - estrofes, versos e rimas - foi tocado pela poesia. Há máquinas de rimar, mas não de poetizar. [...] O poético é a poesia em estado amorfo: o poema é a poesia que se ergue. [...] O poema não é a forma literária, mas o lugar de encontro entre a poesia e o homem. O poema é o organismo verbal que contém,

³⁰⁰ RUMELHART, D. (1975). “Notes on Schema for Stories”. In D. Bobrow e M. Collins (Eds). *Representing and Understanding: Studies in Cognitive Science*. New York, Academic Press.

³⁰¹ AZEVEDO, F. (2007). “Construir E Consolidar Comunidades Leitoras Em Contextos Não Escolares”, In AZEVEDO, F. (Coord.). *Formar Leitores. Das Teorias Às Práticas*. Lisboa: Lidel

³⁰² Idem

³⁰³ Idem

suscita ou emite poesia. Forma e substância são a mesma coisa.”³⁰⁴

De facto a essência poética atravessa as composições em verso ou as composições em prosa sendo que tanto um texto como outro contêm esteticidade e artisticidade. Retomando Bortolussi (1987:97)³⁰⁵, vejamos a classificação desta autora e que, no estudo, norteará a análise de alguns textos produzidos pelos alunos: fantasia onírica que remete para o símbolo, a fusão, a fragmentação, a antítese e transformação das leis naturais. A autora coloca, neste parâmetro, o sonho diurno, sendo que este é menos caótico do que o noturno; a fantasia patológica, cujos ecos se relacionam com a obsessão, projetados na deformação incontrolada da realidade; a fantasia prometeica que permite projetar no futuro experiências anteriores; a fantasia criadora/intelectual atravessada pela conceção simbólica, alegórica, irónica, conotativa e poética; a fantasia primitiva/mítica que enquadra a explicação de fenómenos naturais, ou sucessos extraordinários, cumprindo, ainda assim, uma função social; por último, a autora apresenta-nos a fantasia lúdica, que não é respeitante apenas à criança, mas também ao adulto, podendo espelhar formas distintas.

Igualmente, no tocante à capacidade de compreender os textos, para posteriormente proceder a atividades de escrita, acompanhamos o raciocínio encontrado em vários autores, nomeadamente Irwin, Guthrie (1986)³⁰⁶, John T. & Klauda, Susan Lutz, Ho, Amy N. (2013) e Goodwin, Amanda P. & Gilbert, Jennifer K., Cho, Sun-Joo (2013)³⁰⁷.

A classificação aponta para microprocessos relativa à compreensão contida na frase; para os processos de integração, onde os conectores têm uma importância fundamental, ao efetuarem ligações ; para os macroprocessos que remetem para a compreensão global do texto; para os processos de elaboração, onde a compreensão do texto permite efetuar inferências ; para os processos metacognitivos que revelam a capacidade metacognitiva de cada sujeito, ou seja, a adaptação de texto à situação de comunicação.

Mas, igualmente pertinente, é o princípio da metamorfose. Ligada a processos de transformação ou mudança das personagens configura uma abertura simbólica reveladora

³⁰⁴ PAZ, O. (1982). *O Arco e a Lira*, Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

³⁰⁵ BORTOLUSSI, M. (1987). *Análisis teórico del cuento infantil*. Madrid: Editorial Alhambra.

³⁰⁶ IRWIN, J. (1986). *Teaching Reading Comprehension Processes*. Englewood, New Jersey, Prentice-Hall.

³⁰⁷ GUTHRIE, J. T. e WIGFIELD, A. (1997). *Reading engagement: A Rationale For Theory And Teaching* - In Guthrie, J. T. e Wigfield, A. (Eds). *Motivating Readers Through Integrate Instruction*. Newark: International Reading Association, pp. 1-12.

GUTHRIE, J. T., KLAUDA, S. L. e HO, A. N. (2013). *Modeling the Relationships Among Reading Instruction, Motivation, Engagement, And Achievement For Adolescents, Reading Research Quarterly* 48(1), 9-26.

de outras realidades. Lembramos Natalie Babbit (1988), citada por Azevedo (2013)³⁰⁸, quando se refere à metamorfose como um processo altamente sedutor, ao proporcionar um estado diferente de um modo rápido e instantâneo. Enquanto mecanismo de densidade semiótica, como refere Azevedo supracitado, a metamorfose interroga o leitor, motivando-o, seduzindo-o, encaminhando-o para outros trilhos, outros sentidos que, frequentemente, podem não estar presentes no texto.

As narrativas, os processos e elementos que as incorporam serão igualmente objeto de análise, pois, em nossa opinião, estas permitem observar de que modo os alunos organizam o discurso na mente, bem como os elementos dos quais se socorrem. De facto, ao criarem, ou não, várias situações de encadeamento, estas dão-nos conta quer da capacidade da transformação do discurso, quer ainda dos processos de metamorfose a estes associados.

Esta atividade permitirá aos alunos momentos de emoção e prazer, no sentido de despertarem a sensibilização estética. Considerando a faixa etária dos alunos coloca-se a ênfase na fruição e na compreensão intuitiva e simultaneamente despertam-se para apreciação do texto poético. As grelhas a seguir apresentadas são individuais e têm em conta as múltiplas possibilidades da linguagem escrita sendo que as figuras de estilo e o valor de outro tipo de materiais linguísticos como os nomes e os verbos ajudarão a interpretar as produções dos alunos.

No que concerne aos verbos a nossa classificação remete para as propriedades semânticas encontradas em Graça Rio Torto (2004) que socorrendo-se de Said Ali (1964) identifica cinco classes semânticas: ação completa; ação repetida; ação dispersiva; passagem a ou transformação em um novo estado ou situação; por em algum lugar.

A cada aluno atribuímos um algarismo. O mesmo identifica o documento colocado em anexo.

Aluno 1 (Anexo 2)

Análise conotativa e denotativa	Aluno 1
Nomes/substantivos	Guerra, caso, silêncio, mar, pescador, garrafa, gin, cidade, escombros, mitos e espaços.
Verbos	Caindo, anoitecer, foi, veio.
Figuras de estilo

Aluno 2 (Anexo 2)

³⁰⁸ AZEVEDO, F. (2013). *Clássicos Da Literatura Infantil E Juvenil E A Educação Literária*. Guimarães: Opera Omnia.

Análise conotativa e denotativa	Aluno 2
	Nomes/ substantivos Pássaros, momentos, napoleão ação, encontros, distâncias, maré, pegada, areia.
Verbos	Parando pasmando, fazer, chegar.
Figuras de estilo	Momento muito matinal, mínimos encontros, distâncias curtas.

Aluno 3 (Anexo 2)

Análise conotativa e denotativa	Aluno 3
	Nomes/ substantivos Vendedor ambulante, sortes, noite, instrução, dia, alegria, pesca, trabalho, granito, garoupa, rodovalho, rato, velha.
Verbos	Levar, dizendo, comendo, vão
Figuras de estilo	-----

Aluno 4 (Anexo 2)

Análise conotativa e denotativa	Aluno 4
	Nomes/ substantivos Cama, garrafa, gin, sorriso, mulher, sol, poente, velha.
Verbos	Dormindo, sentindo
Figuras de estilo	-----

Aluno 5 (Anexo 2)

Análise conotativa e denotativa	Aluno 5
	Nomes/ substantivos Fogo, pavor, força, cansaço, mulher, rato, velha, comboio
Verbos	Foi, roendo, gritando, entardecer, partir.
Figuras de estilo	-----

Aluno 6 (Anexo 2)

Análise conotativa e denotativa	Aluno 6

Nomes/ substantivos	Fogo, pavor, cansaço, cama, mulher, rato, velha
Verbos	Foi, gritando, roendo
Figuras de estilo	Força e cansaço

Aluno 7 (Anexo 2)

Análise conotativa e denotativa	Aluno 7
Nomes/ substantivos	Vendedor ambulante, noite, instrução, granito, lua, alegria, garoupa, rodovalho, rato, velha.
Verbos	Esperar, falando, levar, dizer, esquecido, comendo, dizendo, vão.
Figuras de estilo	Viagem sempre conhecidas.

Aluno 8 (Anexo 2)

Análise conotativa e denotativa	Aluno 8
Nomes/ substantivos	Rato, velha, lugar, caminho, boné, caso, cama, residente, nação, ombros, algas, velha.
Verbos	Calando, gritando, pôr, querer, amar, olhando, fazendo.
Figuras de estilo	Designadamente antecipado, caso lindo.

Aluno 9 (Anexo 2)

Análise conotativa e denotativa	Aluno 9
Nomes/ substantivos	Sorriso, demónios, maré, areia, sol, poente, barco, manchas, mulher, solidão, escombros, mar, ombro, sinal
Verbos	Partir, estar, entrar, cantando.
Figuras de estilo	Mar recortado.

Aluno 10 (Anexo 2)

Análise conotativa e denotativa	Aluno 10
Nomes/ substantivos	Cama, garrafa, gin, sorriso, mulher, sol, poente, velha, cidade, manhã, aviso, madrugada, general, descobertas, coisas.
Verbos	Dormindo, sentindo, acordar, adormecer, perguntou, telefonaram.
Figuras de estilo	Simples descobertas, coisas tão vulgares.

Aluno 11 (Anexo 2)

Análise conotativa e denotativa	Aluno 11
Nomes/ substantivos	Rato, velha, pássaros, migradores, momento, Napoleão, ação, encontros, distâncias, mar, maré, areia.
Verbos	Parando, rosnando, chegar, fazer.
Figuras de estilo	Momento muito matinal, mínimos encontros, distâncias curtas, maré cheia.

Aluno 12 (Anexo 2)

Análise conotativa e denotativa	Aluno 12
Nomes/ substantivos	Guerra, silencio, amor, mitos, espaços, pescador, garrafa de gin, escombros, rosto, rato, velha, noite, cidade.
Verbos	Caíndo, veio, foi, anoitecer.
Figuras de estilo	Os mitos e o espaço, caso lindo, rosto perdido.

Análise de verbos (Anexo 2)

Aluno 1	Aluno 2	Aluno 3
Caíndo, anoitecer, foi, veio	Parando pasmando, fazer, chegar	Levar, dizendo, comendo, vão
Aluno 4	Aluno 5	Aluno 6
Dormindo, sentindo	Foi, roendo, gritando, entardecer, partir.	Foi, gritando, roendo
Aluno 7	Aluno 8	Aluno 9
Esperar, falando, levar, dizer, esquecido, comendo, dizendo,	Calando, gritando, pôr, querer, amar, olhando, fazendo.	Partir, estar, entrar, cantando.

vão.		
Aluno 10	Aluno 11	Aluno 12
Dormindo, sentindo, acordar, adormecer, perguntou, telefonaram.	Parando, rosnando, chegar, fazer.	Caindo, veio, foi, anoitecer.

Os verbos utilizados nos textos dos alunos obedecem à classificação de Rio Torto já citada.

Verbos que denotam sentimentos: “pasmado” - aluno 2, “sentindo” - aluno 4, “querer” “amar” - aluno 8; “sentindo” - aluno 10.

Verbos que denotam estados físicos: “comendo”, “dizendo”, - aluno 3 , “dormindo” - aluno 4, “gritando” , “roendo” - aluno 5 e aluno 6 ; “comendo”, “dizendo” , “falando” - aluno 7; “calando”, “gritando”, “olhando” - aluno 8; “cantando” - aluno 9; “dormindo” , “acordar”, “adormecer”, “perguntou”- aluno 10; “rosnando” - aluno 11

Verbos que denotam estados psicológicos: “esquecido” - aluno 7

Verbos denominais de um evento: “caindo”, “foi”, “veio” - aluno 1; “parando”, “fazer”, “chegar” - aluno 2; “levar”, “vão” - aluno 3; “foi”, “partir” - aluno 5; “foi” - aluno 6 ; “esperar”, “levar”, “vão” - aluno 7; “pôr” , “fazendo”- aluno 8; “partir”, “estar”, “entrar” - aluno 9; “telefonaram” - aluno 10; “parando”, “chegar”, “fazer” - aluno 11; “caindo”, “veio”, “foi” - aluno 12

Verbos denominais de fenômenos naturais: “anoitecer” - aluno 1 e aluno 12, “entardecer” - aluno 5,

A análise permite constatar que os verbos denominais de um evento foram os mais utilizados com 26 ocorrências. Seguiram-se os verbos que denotam estados físicos com 17 ocorrências.

Quanto às figuras de estilo tiveram pouca expressão. Apenas a aliteração e a adjetivação foram usadas no texto: aluno 2 - 3 adjetivações; aluno 6 - 1 aliteração; aluno 7 - 1 aliteração; aluno 8 - 1 aliteração e 1 adjetivação; aluno 9 - 1 adjetivação; aluno 10 - 1 adjetivação; aluno 11 - 4 adjetivações e aluno 12 - 1 aliteração e 2 adjetivações.

No que concerne aos nomes iremos apenas agrupá-los segundo a classificação encontrada em Fonseca e Marçalo (2010:15). As autoras ao caracterizarem o nome comum alertam para o seguinte, podem ser estabelecidas diferenciações de caráter *semântico*, mais minuciosas, com subclassificações como *concreto*, *abstrato*, *contável*, *não contável*; havendo também por vezes a separação na classificação no tocante a entes ou entidades *animadas ou inanimadas*.

	Nomes próprios	Nomes comuns	Nomes abstratos
(Anexo 2)			
Aluno 1		Guerra, caso, silêncio, mar, pescador, garrafa, gin, cidade, escombros, mitos e espaços.	
Aluno 2	Napoleão	Pássaros, momentos, encontros, distâncias, maré, pegada, areia.	ação
Aluno 3		Vendedor ambulante, noite, dia, pesca, trabalho, granito, garoupa, rodovalho, rato, velha.	sortes alegria instrução,
Aluno 4		Cama, garrafa, gin, mulher, sol, poente, velha.	sorriso
Aluno 5		Fogo, mulher, rato, velha, comboio	pavor, cansaço força,
Aluno 6		Fogo, cansaço, cama, mulher, rato, velha.	pavor
Aluno 7		Vendedor ambulante, noite, instrução, granito, lua, garoupa, rodovalho, rato, velha.	alegria
Aluno 8		Rato, velha, lugar, caminho, boné, caso, cama, residente, nação, ombros, algas, velha.	
Aluno 9		demónios, maré, areia, sol, poente, barco, manchas, mulher, solidão, escombros, mar, ombro, sinal	Sorriso
Aluno 10		Cama, garrafa, gin, mulher, sol, poente, velha, cidade, manhã, aviso, madrugada, general, descobertas, coisas.	sorriso
Aluno 11	Napoleão	Rato, velha, pássaros, migradores, momento, encontros, distâncias, mar, maré, areia.	ação

Aluno 12		guerra, espaços, mitos pescador, garrafa de gin, escombros, rosto, rato, velha, noite, cidade.	silêncio, amor.
----------	--	---	-----------------

Sendo uma das principais funções desta tarefa o queremos oferecer aos alunos o acesso ao imaginário configurado pelos textos anteriormente lidos, entendemos que a magia da recreação lúdica da linguagem obteve manifestações bastante ténues, já que estão patentes apenas usos utilitários e comunicacionais da linguagem, como é visível na quase nula adjetivação e na quantidade de nomes comuns presentes nos textos.

O afastamento de uma conceção predominantemente representativa conceptual, a par de investimentos simbólicos variados plenos de significações imaginativas não se verificou. Apesar de os alunos serem incentivados a experimentarem relações de afeto com os textos, as aventuras individuais sobre a linguagem observaram-se de um modo pouco expressivo, na utilização pouco criadora da palavra.

As figuras de estilo presentes nos textos, de quase todos os alunos, não passaram da aliteração e da adjetivação. Ainda assim, entendemos que o facto de todos acederem à tarefa e apresentarem o texto solicitado faz com que nos seja permitido interpretar com algum sentido crítico as identidades criativas dos alunos.

O campo semântico à volta do mar e das marés, onde abundaram os vocábulos relacionados com peixes, algas e barcos, partilhando a mesma forma de conteúdo ou de expressão revelou que as referências intertextuais foram conseguidas.

3.6.3. Continuação da Narrativa - *O Menino e o Caixote*

Recordamos que é nosso propósito, motivar para a leitura e escrita dos textos pretendidos pressupõe experiências cognitivas, afetivas e culturais, para que se possa garantir não uma experiência meramente ao serviço de intencionalidades, mas propiciadora de fruição como argumenta Fanny Abramovich (2004)³⁰⁹: deixar fruir emoções e sensações que a leitura provocou e simultaneamente estabelecer relações intertextuais. E que a formação do leitor literário envolve, na perspetiva vários autores, entre os quais Azevedo (2007)³¹⁰, a busca do prazer, a busca dos sentidos, o desenvolvimento afetivo, o desenvolvimento social, o desenvolvimento de competências em leituras e o alargamento do saber enciclopédico. Segundo Lahtinen (2005:39, cit,

³⁰⁹ ABRAMOVICH, Fanny (2004). *Literatura Infantil. Gostosuras E Bobices*. São Paulo: Editora Scipione.

³¹⁰ AZEVEDO, F. (2007). "Construir E Consolidar Comunidades Leitoras Em Contextos Não Escolares". In AZEVEDO, F. (Coord.). *Formar Leitores. Das Teorias Às Práticas*. Lisboa: Lidel

Azevedo, 2007)³¹¹, “we need diferente kinds of concepts describing personal Reading experiences, the behavior of literary characters, the textual world, and the features of text.” Assim sendo, nesta busca de sentidos, devemos fornecer aos alunos textos que, de algum modo, se tornaram ao longo dos tempos objetos de fascinação, de assombro, de inquietação, como refere Azevedo (2013: 18)³¹².

O conto, O Menino e o Caixote, pertence à obra *Contos do Gin-Tonic*, de Mário-Henrique Leiria, caracterizada, como já explicámos, por uma estrutura peculiar, incorporando textos que incluiríamos na categoria literária do conto³¹³ e outros, cuja estrutura nos levaria a definir como poemas³¹⁴. O conto é uma narrativa como referem Carlos Reis e Ana Cristina Lopes no Dicionário de Narratologia (1991), e é sempre sinónimo de enunciado ou equivalente a um conjunto de conteúdos que representam determinado enunciado³¹⁵. Por seu lado, Adam e Revaz (1997), associam narrativa e ação, qualquer narrativa tem temporalidade, tem unidade temática, tem processos de transformação, de evolução, de causalidade e de avaliação final³¹⁶.

No tocante à avaliação final, ou avaliação da ação em processo, em patamares intermédios da narrativa, a interrupção da ação em processo causa uma interpelação ao leitor, como sucede, por exemplo, no conto em análise, sempre que o *Ernestinho* é confrontado com um obstáculo à realização do seu desejo. Como refere Labov (1972: 374)³¹⁷, suspender a ação numa narrativa, desencadeia um aumento da emoção interna,

³¹¹ Idem

³¹² AZEVEDO, F. (2013). *Clássicos Da Literatura Infantil E Juvenil E A Educação Literária*. Guimarães: Opera Omnia, p. 18

³¹³ “Conto - 1. Constituído, tal como o romance, a novela ou a epopeia (v. este termos), um género do modo narrativo (v. narrativa), o conto é normalmente definido e analisado em conexão com aqueles géneros narrativos e em particular com o romance (cf. Pratt, 1981; Bonheim, 1982: 165-169). Deste modo, não é raro centrar uma reflexão sobre o conto predominantemente na sua configuração material de relato pouco extenso (cf. O termo inglês «short story»), atitude inspirada na aludida relação com a dimensão normalmente muito mais ampla do romance.” In - REIS, C. e LOPES, A. C. (1991). *Dicionário de Narratologia*. Coimbra: Livraria Almedina, 3ª Edição, pp. 75 - 76

³¹⁴ “ Poema - Gr. *poiema*, o que se faz, criação; invenção, trabalho. Palavra semanticamente instável, vincula-se, pela etimologia e por natureza, à poesia*: considera-se poema toda a composição literária de índole poética, «um organismo verbal que contém, suscita ou segrega poesia» (Paz, 1956: 14). Assumida ortodoxamente, a conexão entre poema e poesia implicaria um juízo de valor, ainda que de primeiro grau: todo poema encerraria poesia, e vice-versa, sistematicamente a poesia ganharia forma em poema. Na verdade, a correlação apenas se observa apenas como tendência, historicamente verificável, pois existem poema sem poesia, e a poesia pode surgir no âmbito de um romance*, de um conto*, de uma novela*, de uma crónica*. No geral breve, limitado e obediente a certos requisitos formais, visto ser «precisamente uma técnica linguística de produção de um tipo dum tipo de consciência que o espetáculo do mundo não produz ordinariamente» (Cohen 1966: 207), o poema pode estruturar-se em verso* ou em prosa*.” In - MOISÉS, M. (2002). *Dicionário de Termos Literários*. São Paulo: Editora Cultrix, 11ª Edição, p. 354

³¹⁵ - REIS, C. e LOPES, A. C. (1991). *Dicionário de Narratologia*. Coimbra: Livraria Almedina, 3ª Edição,

³¹⁶ ADAM, J.-M. e REVAZ, F. (1997) *Análise da Narrativa*. Lisboa: Edição Gradiva.

³¹⁷ “Most of the evaluative device mentioned so far will have the effect of suspending the action of the narrative. The emotions that are expressed may have been instantaneous or simultaneous with the action at the time, but when they are expressed in separate sentences, the action stops. Stopping the action calls attention to that part of the narrative and indicates to the listener that this has some connection with the evaluative point. When this is done artfully, the listener’s attention is also suspended, and the resolution comes with much greater force.” In - LABOV, W. (1972). *Language in the Inner City. Studies in the Black English Vernacular*. Philadelphia: The University of Pennsylvania Press.

tendo este propósito como efeito potencialmente pretendido no leitor o de fazer crescer a sua motivação e concentração na narrativa. Este tipo de procedimento narrativo é descrito pelo mesmo autor como um efeito artístico de maior valia porque, quando bem executado, aumenta a tensão, bem como a atenção do ouvinte/ leitor, conferindo ao final uma intensidade maior.

A noção de mudança - mais do que o fluir do tempo - perceptivelmente rápida na cena do conto, materializa-se no leitor como processo único, uma vez que tudo nesta narrativa encaminha o leitor para uma alteração do estado inicialmente proposto. O conto *O Menino e o Caixote* propõe, em jeito de cenário para a narrativa, um ambiente doméstico vulgar, uma relação paternal comum e duas personagens (pai e filho) confrontados com o desentendimento causado pela não-aceitação do adulto (pai - Sr. Sousa), em satisfazer a vontade (fantasiosa - querer ter um leão em casa) da criança (filho - Ernestinho).

O leitor é convidado a seguir os passos da criança, numa deambulação pela habitação da família, à procura, dentro de casa e dentro do um universo imaginário próprio da criança, de uma solução para a demanda do Ernestinho. O Menino não desiste, nunca demonstrando, porém, até ao momento final, qualquer agitação ou agressividade maior. Tudo se passa na sua mente imaginativa que, calando a revolta perante a recusa, deixar antever o crescimento de uma tensão latente, tensão esta que encaminhará o leitor para um final disruptivo. No final, o conto revela uma dimensão fantástica contida neste conto.

3.6.3.1. Texto

Conto escolhido para leitura e análise com o grupo de estudo:

O menino e o Caixote³¹⁸

O menino e o caixote

- Não pode ser - disse o senhor Sousa ao filho, o Ernestinho de oito anos.

- Mas, papá, eu vejo nos filmes. Todos têm - afirmou a criança, à procura de uma salvação para aquilo que lhe parecia um desejo certo.

- Onde é que já se viu um leão em casa? Só nessas fitas idiotas. E, além disso, o menino não vê que não há espaço? Para a semana arranjo-lhe um gato bonito, daqueles que bebem leitinho e fazem miau.

O Ernestinho desistiu de convencer o pai. Para quê? Era um homem com bigode, sempre a explicar o que não era preciso. Nem sequer percebia de leões.

Sentou-se no chão a pensar. Com certeza que devia haver

³¹⁸ LEIRIA, M. H. (2007) *Contos do Gin-Tonic*. Lisboa: Editorial Estampa, 6ª Edição, p.31

um leão ali em casa! Não era a vassoura atrás da porta, nem a cadeira larga da mãe dormir aos domingos, nem sequer o embrulho do lixo à espera de ser deitado fora. Foi investigar, toda a gente sabe que os leões estão onde menos se espera.

Na cozinha, lá ao fundo, estava o caixote vazio que trouxera as compras da Cooperativa. O Ernestinho pousou-lhe a mão, acariciou-o com ternura e um certo receio. O caixote rugiu e sacudiu a areia amarela e antiga que lhe aquecia a juba. O menino puxou-o ao de leve, como quem ensina e acompanha, e o caixote seguiu-o, pisando firme. O Ernestinho sentou-se no chão da sala. Entre o sofá e a mesinha da televisão o caixote ficava mesmo bem, confortável, como na caverna onde nascera e dera o primeiro rugido.

- Agora vamos caçar, Baluba - explicou o Ernestinho ao caixote.

- Que faz o menino aí com esse caixote? - perguntou severamente o senhor Sousa, abrindo a porta, de sobrolho franzido.

O menino olhou para o pai, assustado, e depois para o seu amigo Baluba.

- Mata o velho, Baluba! - gritou, num desespero.

Breve sinopse

O texto *O menino e o caixote* é uma narrativa que conta a história de um menino que gostaria de ter um leão em casa. Como o pai não o permitia, o menino resolveu imaginar um leão dentro da sua própria casa. Para o efeito, escolheu o caixote que trouxera as compras da cooperativa, chamando-lhe *Baluba*. Ao ser descoberto pelo pai, cuja situação não lhe agradava, gritou por *Baluba* dizendo-lhe que matasse *o velho*. Então, o leão saltou e arrancou a cabeça do senhor Sousa.

Uma leitura do Conto *O Menino e o Caixote*

No conto, *O Menino e o Caixote*, estamos perante uma narrativa que se inicia *in medias res*³¹⁹, com um diálogo em curso, reportado em discurso direto, entre as duas personagens centrais no enredo apresentado. O *senhor Sousa* e o *Ernestinho de oito anos*, pai e filho, confrontam-se, o *Ernestinho* manifestou um desejo que o pai não entende satisfazer. (Passaremos a usar a grafia em itálico nos vocábulos extraídos do conto, na análise que passamos a apresentar³²⁰).

³¹⁹ “In Medias Res – 1. Como a expressão latina indica («no meio dos acontecimentos»), o início *in medias res* constitui, na epopeia (v.), um processo deliberado de alterar a ordem dos eventos da história (v.) ao nível do discurso (v.): o narrador inicia o relato por eventos situados num momento já adiantado da acção, recuperando depois os factos anteriores por meio de uma analepse (v.)” in REIS, C. e Lopes, A.C.M. (1991) *Dicionário de Narratologia*. Coimbra: Livraria Almedina, 3ª Edição, p. 191

³²⁰ “*O menino e o Caixote* “. In - Leiria, M. H. (2007) *Contos do Gin-Tonic*. Lisboa: Editorial Estampa, 6ª Edição, pp. 31-32

A história desenrola-se num local familiar, a *casa*, havendo menção a espaços concretos, a *sala* e a *cozinha*. São referidos vários objetos e espaços da casa, o que acentua a verosimilhança de um cenário (quase cinematográfico), deixando passar através da descrição e das reflexões do monólogo interior do *Ernestinho* um excesso de real, que precisamente pode prenunciar um final surreal.

O chão, a vassoura, a porta, a cadeira larga da mãe dormir aos domingos, o embrulho do lixo, o caixote que trouxera as compras da cooperativa, o chão da sala, o sofá e a mesinha da televisão, representam objetos localizadores, estrategicamente situados no texto, de forma tão precisa, que a sua função se nos afigura como um esforço de veracidade excessiva e teatralizada, cujo desígnio acaba por deixar em suspenso um final inesperado.

O *Ernestinho* quer um *leão* e faz esse pedido ao Sr. Sousa, seu pai, que considera o pedido tão *idiota* que lhe sugere antes um *gato*. Porém o menino quer um *leão* e procura-o nos objetos da casa, imaginando a sua metamorfose no animal desejado. Finalmente é o *caixote* que se transforma no *leão* que procurava. E no final, quando o Sr. Sousa apenas continuava a ver um *caixote*, acerca do qual interpelava o filho, porque o objeto se encontrava fora do seu lugar normal, o *menino* dirigiu-se ao *leão* e *gritou* a ordem fatal, “- Mata o velho, Baluba!”³²¹.

O conto - *O Menino e o Caixote* - passa por todos os parâmetros referidos por Adam e Revaz, atrás mencionados, bem como encaixa no processo de construção da narrativa, exposto por Labov.

O conto assume ainda um carácter fantástico, dado pelos ambientes, pela verosimilhança que de súbito é rompida pelo acontecimento dissonante, pelas elisões de significado e de significante³²², tal como Roland Barthes os refere in *Elementos de Semiologia* (1981: 103), pelos subentendidos, pela ausência concreta de determinadas personagens, cuja ausência/ metamorfose acaba por ser crucial, num final inesperado e surreal, como é o caso no conto em apreço, características de um tipo de escrita que Datia (2012: 48)³²³ fundamenta como uma constante nos contos/ histórias breves que incorporam a obra *Contos do Gin-Tonic*, quando a autora aponta para “espaços em

³²¹ LEIRIA, M. H. (2007) *Contos do Gin-Tonic*. Lisboa: Editorial Estampa, 6ª Edição, p. 32

³²²³²² “O plano dos significantes constitui o *plano de expressão* e o plano dos significados o *plano de conteúdo*”. In BARTHES, R., *O Grau Zero da Escrita - seguido de Elementos de Semiologia*, Edições 70. Lisboa. 1981: 103

³²³ “O investimento na essencialidade, ao nível da dimensão dos textos, salta à vista e essa aposta é conseguida através de uma série de recursos que se reveem nos “espaços em branco” e podem ir desde o *incipit in media res* ao uso da elipse: «Y no me refiero aquí a un simples comienzo in media res, sino a una modalidad en la que el propio discurrir narrativo se ve desenfocado, interrumpido de raíz. No se trata, por ejemplo, de omitir la presentación en el relato, sino de que ya no quede claro en absoluto qué es presentación, cuál es el nudo y si llega a existir un desenlace». (Neuman, 2000, p. 140). O primeiro destes recursos surge adulterado na sua finalidade porque não se limita a projectar o leitor para o interior da acção de modo imediato, é um pouco mais complexo do que isso e o recurso à citação de Neuman reflecte o aspecto de profunda lacuna que a própria história sofre, não só, pela ausência de uma introdução. A história é, em si, lacunar.” In - DATIA, C. S. M. (2012). *Actos de Crueldade: Os Contos do Gin-Tonic de Mário-Henrique Leiria*. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras, Tese de Mestrado em Estudos Românicos, Literatura Portuguesa, p. 48

branco”³²⁴, atribuindo uma dimensão estrutural e significativa a todas as elisões, subentendidos e não ditos, sendo nosso entendimento que a metamorfose operada ao nível do significado de um significante - um *caixote* que passa a ser um *leão* - deve ser incluída nestes planos de interseção de do *plano da expressão* com o *plano do conteúdo*, na linha de pensamento de Barthes, atrás mencionado. É neste ponto que se ancora a especificidade do conto de Mário-Henrique Leiria.

Rolland Barthes explicita que “Em linguística, a natureza do significado provocou discussões que atingiram sobretudo o seu grau de «realidade»; no entanto todos insistem no facto de que o significado não é «uma coisa» mas uma representação psíquica da «coisa»”³²⁵, referindo-se a Saussure e à noção de *conceito*³²⁶ prescrita por este autor de referência, no que concerne à Linguística, enquanto matéria de estudo e aprofundamento de conceitos para a compreensão da linguagem.

É igualmente na Linguística saussuriana que encontramos ecos que fundamentam a nossa análise do conto que aqui nos ocupa. Toda a matéria aludida, toda a metamorfose, a subversão de um comportamento, a atitude imoral, que extrapola a norma, o desejo do *Ernestinho* ter um *leão*, o facto de ser contrariado pelo pai e por conseqüente procurar num objeto caseiro uma substituição encontram repercussão na análise dos Estóicos que Barthes também menciona³²⁷.

Numa aceção contemporânea da abordagem à produção do texto literário, enquanto processo narrativo em devir, assumindo a literatura como parte de uma construção dinâmica por excelência (que evolui como evolui a própria humanidade), Carina Infante do Carmo (2003: 205) aborda a questão do conto enquanto narrativa curta ou muito curta, cuja *tensão* significativa se expressa em breves palavras, como num desafio do autor à capacidade criativa, fantasiosa e interpretativa do leitor.

Para Carmo (2003), recorrendo ao exemplo do escritor guatemalteco, Augusto Monterroso, o enfoque de um conto brevíssimo está na intensidade da mensagem, assim refere que

“O conto permite pois ajustar a posição do leitor à estrutura narrativa concisa e ágil, o que se adensa ainda mais num seu subgénero contemporâneo como o conto brevíssimo ou microconto. Em poucas frases, às vezes mesmo numa linha (caso do emblemático texto do escritor guatemalteco Augusto Monterroso: «Cuando despertó, el dinosaurio todavía estaba allí.»), o conto brevíssimo

³²⁴ idem

BARTHES, R. (1981). *O Grau Zero da Escrita - seguido de Elementos de Semiologia*, Lisboa: Edições 70, p. 105

³²⁶ “o próprio Saussure marcou bem a natureza psíquica do significado chamando-lhe *conceito*: o significado da palavra *boi* não é o animal *boi*, mas a sua *imagem psíquica*” - In *Ibidem*

³²⁷ “(...) estas discussões ainda estão marcadas pelo psicologismo; talvez seja preferível seguirmos a análise dos Estóicos; estes faziam uma distinção cuidadosa entre a (...) representação psíquica, a (...) coisa real e o (...) «dizível»; o significado não é a representação, nem a coisa real, mas sim o «dizível»; nem acto de consciência nem realidade, o significado só pode ser definido no interior de um processo de significação (...)”. In - BARTHES, R. (1981). *O Grau Zero da Escrita - seguido de Elementos de Semiologia*, Lisboa: Edições 70, p. 106

explora até ao limite a sua estrutura e a capacidade de distribuir a tensão narrativa e de assim alimentar a sedução do seu destinatário”.³²⁸

A mesma autora prossegue, citando William O'Rourke (1989: 201) “The short story, like the sermon, asks readers to contemplate what they experience while experiencing it; in other words, they are asked to be reflective, self-examining, conscious of their apprehension of story they read: the hallmark of the written form”.³²⁹ E, citando Suzanne Ferguson (1989: 191), estabelece, numa breve cronologia da evolução do conto (na literatura anglo-saxónica), uma reflexão que liga a estrutura dos contos de dimensão muito curta, com novos tempos e subsequentemente novos leitores, assim:

“But beyond the formal changes, beyond the changes simply deriving from the short story's imitation of twentieth rather than nineteenth century behavior, speech, and details of everyday life, the preeminence of the short story as a modernist genre grew out of modern, highbrow audience's acceptance of fragmentation as an accurate model of the world, with a concomitant focus on «being» as in Woolf's «moments of being» rather than the «becoming» that characterizes the plot of the Romantic and the Victorian novel. The brevity that marked «minor» to earlier generations became a badge of the short story's superior representational capacity. For a brief period, in English literature, at least, the short story became not just a prestige genre but the genre that could be said to best represent the essence of the age, as did drama at the end of the sixteenth century.”³³⁰

Independentemente da pertinência da estudo literário, linguístico, semiológico que temos estado a desenvolver em torno do conto, *O Menino e o Caixote*, importaria abordar igualmente a vertente histórica, social e política, que envolve a sua criação. Produzido em tempo de ditadura, num ambiente político que o autor, Mário-Henrique Leiria, abominava, cada elemento do conto poderia representar a alegoria de uma situação impossível de dizer num discurso explícito, porque colocaria em risco o próprio autor. Tudo o que nos é contado pode ser lido como o seu oposto: a relação entre as personagens, dominante (pai) / dominado (filho); a manifestação de um desejo não concedido: ter um leão/ ter acesso ao poder; o espaço em que se desenvolve a trama da narrativa: a casa, o ambiente doméstico, um espaço confinado, carcerário, do qual a personagem-filho não parece poder escapar, a não ser pelo poder da imaginação; a

³²⁸ CARMO, C. I., (2003) *Tensão narrativa e subversão do poder no conto brevíssimo de Mário-Henrique Leiria*, Revista *forma breve 1*, Universidade do Algarve p. 205-213

³²⁹ “O'Rourke, W., «Morphological Metaphors for the Short Story: Matters of Production, Reproduction, and Consumption». In - LEHAFFER S. e CLAREY J. E. (eds.). *ibidem*, p. 201,” In - LEHAFFER, S. e CLAREY, J. E. (1989) *Short Story. Theory at a Crossroads*, Baton Rouge and London, Louisiana State University Press,

³³⁰ FERGUSON, S., (1989) *The Rise of the Short Story in the Hierarchy of Genres*. In - LEHAFFER, S. e CLAREY, J. E. (1989) *Short Story. Theory at a Crossroads*, Baton Rouge and London, Louisiana State University Press, p. 191

forma como o menino reagiu ao medo que a severidade do adulto lhe causou: assustado, o que o fez gritar desesperadamente; o fim trágico da cabeça arrancada, que, para além de um sobressalto provocado ao leitor, perante o relato de um ato cruel, poderá desencadear uma reação de adesão, para com a atitude do Ernestinho. Tudo pode significar o seu contrário. Mário-Henrique Leiria deixou entender, na nota de abertura da obra *Contos do Gin-Tonic*, que *as coincidências* podem não ser meras coincidências³³¹.

Lembrando a poesia e a cinematografia surrealista, o conto *O Menino e o Caixote* possui uma expressividade plástica que levou diversos ilustradores a realizarem curtas-metragens de animação muito oportunas. Mirian Tavares, num artigo *Da Poesia de Buñuel ao Cinema de García Lorca*³³², alude à questão da imagem cinematográfica surrealista que dificilmente se dissocia da pintura ou da escrita dos autores que inscreveram a sua produção, de forma mais ou menos duradoura, dentro dos preceitos do movimento. A noção de subversão do real, de extrapolação de ambientes comuns, da primazia do imaginário sobre o quotidiano encontra nos autores surrealistas, aos quais a autora dedica o seu estudo, a mesma expressão disruptiva que atribuímos ao conto *O Menino e o Caixote*. Da mesma forma Maria do Carmo Pinheiro e Silva Cardoso Mendes, num seu artigo sobre A vanguarda surrealista na literatura e no cinema: Julio Cortázar e Michelangelo Antonioni, se reporta às características cinematográficas de obras surrealistas afirmando:

“A vanguarda surrealista ocupa um lugar determinante na ficção narrativa do escritor argentino Julio Cortázar (1914 - 1984). Contos como “Casa tomada”, “Carta a una señorita en Paris” ou “Las babas del diablo” fazem prova de que Cortázar entende o Surrealismo como uma cosmovisão que põe em confronto um universo ordenado e um universo caótico, que em permanência lança instabilidade sobre o primeiro.”³³³

³³¹ “O autor declara peremptoriamente que qualquer semelhança entre o que se segue e pessoas, coisas ou acontecimentos realmente existentes, é absoluta e pura coincidência. No entanto nada o impede de verificar que as coincidências têm causas matemáticas bastante curiosas.” In - LEIRIA, M.-H. (2007). *Contos do Gin-Tonic*. Lisboa: Editorial Estampa, 6ª Edição, p. 4

³³² “Antes de ser realizador, Buñuel foi poeta. Seus textos nada devem ao mestre que o inspirou, Ramón Gómez de la Serna, criador das *greguerías* - poeta que tentou alcançar o verdadeiro sentido das palavras, o seu sentido primevo, antes delas se cristalizarem em conceitos; retirando delas as múltiplas possibilidades de leitura e os diferentes modos de apreendê-las. Procedimento semelhante ao utilizado pelos surrealistas, em alguns momentos, na tentativa de desvendar o que estava por trás dos conceitos, das certezas, do hábito; o mesmo procedimento que Buñuel adoptará e aprofundará, explodindo os dicionários e buscando a verdade que estava ali, à espera apenas de que alguém a desvelasse. Além da poesia feita de palavras, a grande poesia de Buñuel vai ser escrita nos ecrãs, vai se realizar plenamente através das imagens cinematográficas, pois era de imagens que tratava a sua poesia. E é de imagens afinal que se trata toda a poesia.” In - Tavares, M., (2007) *Da Poesia de Buñuel ao Cinema de García Lorca*. In - Graphos. João Pessoa, v. 9, n. 1, Jan./Jul./2007, pp. 13-33

³³³ “Apoiando-se em diversos autores que trataram a presença do Surrealismo na ficção do argentino, Patrício Goyalde Palácios (2001: 243-4) afirma que a obra de Cortázar reflecte «la dicotomía de una realidad dual, base esencial de la visión del mundo surrealista: por un lado, la realidad razonable del ámbito de la vigilia y la conciencia e, por otra, la realidad de la imaginación del ámbito del deseo y de la subconciencia»”. In - MENDES, M.C.P.S.C. *A Vanguarda Surrealista na Literatura e no Cinema: Julio Cortázar e Michelangelo Antonioni*, Universidade do Minho. In - http://ceh.ilch.uminho.pt/publicacoes/pub_maria_mendes.pdf (consultado em Setembro 1.2014)

E, na mesma linha, lembramos o que Duplessis (1983: 28) também diz:

“O humor não é só a marca de um espírito que se não deixa submergir pelos acontecimentos, tem também o seu lado grandioso, pois exprime a vontade do eu se libertar da realidade, ao ponto de se tornar insensível às suas investidas. Os choques com o mundo exterior podem mesmo transformar-se em ocasiões de prazer. Freud, relata André Breton, dá como exemplo o condenado que é levado à forca numa segunda-feira e que exclama: «Esta semana começa bem!» Ao poupar-nos o «dispêndio necessário à dor», o humor adquire assim «um carácter de alto valor» e «nós sentimo-lo como particularmente adequado para nos libertar e exaltar»³³⁴.

A mesma autora inscreve este modo de recorrer ao humor e ao humor negro com característica surrealista por excelência, encontrando os surrealistas um forma suprema para superar o real, as tensões e pressões de uma realidade constringedora para uma criatividade surrealista, frequentemente incisiva e caustica³³⁵.

Também nos *Contos do Gin-Tonic* o universo ordenado deixa intuir desordem, as situações domésticas acabam por escapar à norma do quotidiano, as rotinas sociais aparentemente banais, dos tempos em que os contos eram dados à estampa, sugerem a maior instabilidade e caos nas mentes que rejeitavam tanto o regime político, como os espartilhos sociais e artísticos, e mesmo as relações interpessoais, ambientes familiares, relações parentais acabam por ser terminantemente questionadas num simples conto, com um final inesperado, senão macabro, como aquele que *O Menino e o Caixote* apresenta.

Voltando à obra escolhida, que constitui para nós um marco de referência, nas letras portuguesas, motivou-nos a sua escolha tanto a qualidade dos textos, como a sua capacidade de despertar a curiosidade indispensável para conseguir que determinados públicos adiram à leitura. Ainda que a sua obra se circunscreva a um período histórico que situaremos entre os anos 50 e finais dos anos 70 do Século XX, por consequente longe dos hábitos, potenciais, de leitura do grupo de alunos que inclui o nosso grupo de estudo, na realidade muitos elementos presentes nos textos dos *Contos do Gin-Tonic* revelariam - tal como o antecipávamos, aquando da escolha do autor e obra a aprofundar - conter o elementos essenciais a provocar adesão por parte dos jovens em questão. Maria de Fátima Marinho (1987: 229-240)³³⁶ aborda algumas das características que nos levaram, também, à escolha daquele livro, as situações que encadeiam derisão, crítica social e política, humor e humor negro, distanciamento relativamente a situações de conflito e

³³⁴ DUPLESSIS, Y. (1983). *O Surrealismo* - Serrão, L. F. (trad.) Lisboa: Editorial Inquérito, p.28

³³⁵ Idem, p.29

³³⁶ MARINHO, M. de F. (1987) *O Surrealismo em Portugal*. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, p. 229.240

cúmplice adesão a sentimentos, expressos nos textos, pelo autor dos *Contos do Gin-Tonic*, confirmaram a pertinência da escolha que fizemos³³⁷.

Não esquecendo Maria de Fátima Marinho (1987: 229-230) realçaremos a sua menção aos *Contos do Gin-Tonic* naquilo que declara ser a marca contida do humor negro, vincadamente surrealista, assim refere se ao

“Humor negro chega a ser desconcertante, como no caso de «Gin sem tónica» [poema], onde um pescador, depois de tentar falar com o Ministro e o Presidente, que estavam na cama com as respectivas mulheres, se decide a ir «para a cama / com a garrafa de gin»”³³⁸.

Procedimentos

Não podemos olvidar que a aventura da continuação de um texto, estratégia também aqui seguida, pode desaguar no inverosímil e no próprio *nonsense*, enquanto percepção de uma outra realidade, diferente daquela que está institucionalmente vigente numa determinada cultura apelidada de dominante. Haverá, por assim dizer, nas atividades aqui apresentadas, uma tentativa de mostrar que, frequentemente, as fórmulas de cortesia podem coartar a genuína expressão com ecos na própria submissão da palavra. Importa, assim, que os alunos se apercebam que os processos de idealização, quando recuperados pela transgressão podem transformar-se em múltiplas possibilidades atravessadas por uma liberdade expressiva e plena. A estes alunos da Tapada da Renda é dada a possibilidade de se exprimirem, mas numa ótica onde a transgressão apela ao seu sentido crítico, para no futuro, poderem eles próprios ser cidadão ativos e interventivos.

Tal como sabemos que as narrativas, os processos e elementos que as incorporam serão igualmente objeto de análise, pois, em nossa opinião, estas permitem observar de que forma os alunos organizam o discurso na mente, bem como os elementos dos quais se socorrem. De facto, ao criarem, ou não, várias situações de encadeamento, estas dão-nos conta quer da capacidade da transformação do discurso, quer ainda dos processos de metamorfose a estes associados. Nesta linha marcadamente surrealista, Mário-Henrique Leiria - como Kafka³³⁹ ou Ionesco³⁴⁰ entre outros autores que centraram na metamorfose de personagens suas uma força que transcende o real, mas que profundamente quer evidenciar o absurdo de quotidianos vivenciados, que assim expõem à crítica - recorre a situações e personagens, humanas ou animais, (animadas ou inanimadas - um *caixote* que se metamorfoseia em *leão*), cuja presença no textos pretende, a nosso ver, uma

³³⁷ “Através da análise do humor, já nos demos conta da importância do insólito na poética de Mário Henrique. Se ele é visível em *Conto do Gin-Tonic* e *Novos Contos do Gin-Tonic* em *O Mundo Inquietante de Josela* ele atinge o seu máximo valor.” In - MARINHO, M. de F. (1987) *O Surrealismo em Portugal*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, p. 238

³³⁸ Idem p. 237

³³⁹ KAFKA, F. (1975). *A Metamorfose*. Lisboa: Livros de Bolso Europa-América.

³⁴⁰ IONESCO, E. (1981). *Rhinocéros*. Paris: Gallimard, Collection Folio

confrontação com o real/ surreal pela via da fantasia.³⁴¹ Conhecendo bem o público com quem escolhemos realizar este estudo, teríamos de apontar tanto para a qualidade dos textos, a importância do autor/ escritor, bem como para as características da escrita que potencializariam uma imediata adesão dos nossos jovens leitores aos textos.

Assim, foi pedido aos alunos que completassem a narrativa de forma livre, ou seja, cada um poderia continuá-la como entendesse.

Em nossa opinião, esta narrativa que servirá de trampolim para que os alunos livremente a possam completar, possui uma dimensão subversiva relativamente a certos modos de olhar o mundo. O simbolismo do leão, enquanto animal que medeia o mundo real e quotidiano e o mundo fantástico faz com que os dois códigos - humano e animal - pareçam um só. A caixa metamorfoseada em leão que age como tal, ameaçando os humanos enfatiza, de algum modo, a inteligência de alguns animais, contrapondo-a aos humanos.

Esta é uma narrativa que nos fala da ilusão e da capacidade de manipulação do ser humano. A presença do leão comunica determinadas verdades, sendo que até nos sonhos deva existir uma certa dose de cautela. O texto levanta, por conseguinte, sérias pretensões sob a sua intencionalidade destinado alertar os jovens sobre o funcionamento do social, notando-se, portanto, uma certa transgressão das estruturas sociais e de certos modos dominantes de inteligibilidade. A escrita deste conto revela um certo desejo de superação do *statu quo* vigente.

No que concerne às produções de texto pelos alunos, estas derivam da ativação e construção de esquemas mentais e das suas atitudes face aos interesses desenvolvidos por cada um.

No caso do completamento da narrativa, esta integra-se nos *macroprocessos* e *processos de elaboração*, cujas categorias divididas em componentes permitem a compreensão global do texto lido e, conseqüentemente, a integração no processo de ir mais além deste. Ao aluno é-lhe pedido que compreenda o texto lido e que a partir daí proceda à elaboração de um outro texto.

As produções de texto solicitadas (explícitas ou implícitas) podem implicar várias linhas de leitura e, conseqüentemente, várias produções de texto. Eco (1987) em *Lector in Fabula* refere que as construções textuais se encontram sempre interconectadas, atuantes na formação de um hipertexto responsáveis pelos possíveis referentes intertextuais que, após serem contextualizadas, aportam novas e renovadas valências semânticas responsáveis pelo desenvolvimento ocorrido na construção dos quadros mentais dos sujeitos.

Antes de iniciarmos a análise, baseando-nos em Thorndike P. (1977), apresentamos, de forma sucinta, as categorias da narrativa: exposição, acontecimento

³⁴¹ “Este bestiário, além de estar na linha surrealista, parece-me querer também acentuar o estranho e o insólito já presente nos textos onde não entram animais”. In - MARINHO, M. de F. (1987). *O Surrealismo em Portugal* - Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, p. 239

desencadeador, complicação, resolução, fim e moral. De facto, estas permitem ver se o aluno apenas encontrou um fim, ou se, pelo contrário, criou várias etapas à procura de soluções. O processo criativo necessita de desenvolvimento, pois este interage com a atividade mental, ao invocar representações de experiências vividas. Diz-nos Bortolussi (1987), já citada, que a imaginação ou fantasia é uma atividade necessária, mas que necessita ser trabalhada na escola, mediante mecanismos de repetição e de jogo, para que qualquer sujeito possa fazer uma assimilação do mundo que o rodeia. Assim, à medida que a criança se vai socializando, vai diminuindo a atividade fantástica característica da infância. Mas, o facto de diminuir, não significa que desapareça, já que esta irá acompanhá-lo, ao longo da vida, se bem que transformada noutras atitudes e atividades cujo objetivo é cumprir distintas funções.

Interpretação

Organização das narrativas

(Anexo 3)

Aluno 1

Fim: “pensou no que aconteceu”

Moral: Não era nada bom ter um leão em casa.

Aluno 2

Acontecimento desencadeador: “de repente ouve-se o Pai Natal a descer pela chaminé”

Resolução: “deu um tubo de cola para colar a cabeça do senhor Sousa”

Aluno 3

Resolução: “pediu ao seu amigo Baluba que se vou-se embora”

Fim: “porque não acreditava mais em leões”

Aluno 4

Resolução: “não arrancou a cabeça do senhor Sousa”

Fim: “quem me dera que tivesse acontecido.”

Aluno 5

Fim: “acordou aos gritos a pensar que o leão tinha morto o pai dele”

Aluno 6

Fim: “com a cabeça baixa na mesinha de cabeceira e acorda.”

Aluno 7

Acontecimento desencadeador: “entrou pela porta um cientista”

Complicação: “separar os nomes”

Acontecimento desencadeador: “entrou uma senhora que se chamava Dr^a Cristina Granada”

Resolução: “o cientista [...] utilizou a Granada para matar o leão”

Fim: “viveram na cave para sempre por causa dos destroços feitos pela granada.”

“o cientista tornou-se famoso depois de morrer”

Aluno 8

Acontecimento desencadeador: “o leão saltou veloz e co uma única dentada arrancou a cabeça do senhor Sousa”

Resolução: “não arrancou a cabeça do filho”

Fim: “por adoeceu uma tigresa, e apaixonou-se à primeira vista”

Moral: O amor torna as pessoas mais dóceis.

Aluno 9

Acontecimento desencadeador: o pai arranhou um gato para ver no que dava”

Complicação: “a pouco e pouco o menino vai sendo amigo do gato”

Resolução: “o pai acabou por ficar contente ao ver os dois dando-se tão bem”

Fim: “ficou mais aliviado”

Moral: Em casa só podem habitar animais domésticos.

O quadro número 1 permite-nos uma visualização mais global e, conseqüentemente, uma leitura mais eficaz dos dados.

Os alunos 7, 8 e 9 são os que produziram narrativas mais elaboradas, ou seja, propõem acontecimentos desencadeadores, apresentando soluções.

O conector “mas”, enquanto marca de oposição, apareceu em três alunos revelando a capacidade destes para contrapor, ou seja, para criarem elementos de continuidade.

Esta continuidade está ainda presente ainda nas marcas temporais tais como: depois, de repente, nessa altura, pouco a pouco.

O facto de o conector “e” aparecer apenas nos alunos 5 e 8 prova que não houve preocupação com enumerações. Contrariamente todos os conectores são reveladores de ação.

(Anexo 3)

Elementos da narrativa	Aluno 1	Aluno 2	Aluno 3	Aluno 4	Aluno 5	Aluno 6	Aluno 7	Aluno 8	Aluno 9
	Exposição								
Acontecimento desencadeador		x					x	x	x
Complicação							x		x
Resolução		x	x	x			x	x	x
Fim	x		x	x	x	x	x	x	x
Moral	x							x	x

Quadro número 1

(Anexo3)

Conectores	Aluno 1	Aluno 2	Aluno 3	Aluno 4	Aluno 5	Aluno 6	Aluno 7	Aluno 8	Aluno 9
	Conjunção					“e”			“e”
Disjunção									
Exclusão									

Tempo	“depois”	“de repente”				“depois”	“nessa altura”		“pouco a pouco”
Lugar									
Causa									
Contraste									
Oposição			“mas”	“mas”					“mas”
Concessão									
Consequência									
Fim									
Condição									
Modo									

Quadro número 2

Adaptada de Blain (1988) e Irwin (1986)³⁴²

O quadro seguinte, número 3, aponta os tipos de fantasia encontrados nos textos dos alunos.

Tipos de fantasia	Alunos								
	Aluno 1	Aluno 2	Aluno 3	Aluno 4	Aluno 5	Aluno 6	Aluno 7	Aluno 8	Aluno 9
Fantasia onírica					x	x			
Fantasia patológica				x				x	
Fantasia prometeica	x	x	x						
Fantasia criadora, intelectual							x	x	x
Fantasia primitiva, mítica									
Fantasia lúdica									

Quadro número 3

Adaptado de Marisa Bortolussi (1987)³⁴³

³⁴² IRWIN, J. (1986). *Teaching Reading Comprehension Processes*. Englewood, New Jersey, Prentice-Hall.

Como podemos observar através do quadro, são a fantasia prometeica e a fantasia criadora/ intelectual as que mais transversais foram aos textos. A primeira fantasia traduz desejos e angústias do subconsciente. A autora supracitada refere-se ao sonho (diurno) enquanto inversão da realidade e que cumpre, normalmente, uma função compensatória: sonho de não ter um leão em casa (aluno 1), sonho da vinda do Pai Natal pela chaminé (aluno 2) e, por fim, pedido ao *Baluba* que se fosse embora, porque não acreditava mais em sonhos (aluno 3).

Quanto à fantasia criadora/ intelectual os resultados dos textos apontam para o seguinte: o aparecimento do cientista (aluno 7), a granada retirada do nome Cristina Granada, através de uma conceção simbólica e algo irónica (aluno 7), a paixão pela tigresa (aluno 8) onde está representada uma conceção poética, acabando por arranjar um gato (aluno 9). Esta antecipação cognitiva de uma outra realidade transparece neste tipo de fantasia criadora, porque de substituição e também simbólica, uma vez que o gato representa o animal doméstico contrário ao animal selvagem que não pode permanecer em casa.

Se compararmos as tabelas referentes aos elementos da narrativa e tipos de fantasia, apercebemo-nos de que os alunos 8 e 9 foram os que mais desenvolveram o texto pedido com elementos da narrativa. Quanto aos tipos de fantasia, a fantasia tipo prometeica e fantasia criadora, intelectual foram as que obtiveram mais expressão nos textos.

³⁴³ BORTOLUSSI, M. (1987). *Análisis teórico del cuento infantil*. Madrid: Editorial Alhambra

3.6.4. Produção de um Conto

Procedimentos

Foi pedido aos alunos que escrevessem um conto.

Apenas um aluno produziu um texto intitulado: *O submundo - A boneca da cave* (Anexo 4)

Interpretação

Tratando-se de um texto com estrutura narrativa, onde se encontra subjacente a estrutura do conto e, concomitantemente, a gramática da narrativa (Thorndike P., 1977³⁴⁴), cujo sistema de regras permite descrever as partes que a compõem, bem como o modo como estão organizadas, procedemos a uma análise pormenorizada.

Mas, antes de iniciarmos a análise, baseando-nos no autor supracitado, retomamos as categorias da narrativa, já apresentadas: exposição, acontecimento desencadeador, complicação, resolução, fim e moral.

Porém, devemos salientar que o conto apresentado contém diversos episódios que levam à resolução da intriga, fugindo à sistematização clássica que vai da introdução ao final, necessitando, por isso, de várias tentativas das personagens para resolverem sucessivamente os problemas nos vários episódios. Para a maior parte dos sujeitos existe sempre uma certa expectativa face à fluência de uma narrativa, o que significa que esta expectativa apresenta uma relação de causa-efeito com a retenção da mesma (Thorndike P., 1977³⁴⁵).

São cinco os episódios presentes no texto produzidos pelo aluno número 9: capítulo 1 - A Boneca da cave; capítulo 2 - As seguintes aventuras de Fábio e Vanessa; capítulo 3 - A segunda guerra Mágica; capítulo 4 - A Maldição e capítulo 5 - Tudo acaba. O quarto e o quinto capítulo englobam ilustrações, não sendo estas fruto de análise neste estudo, já que implicariam o estudo da imagem associado a outras investigações.

Imaginário e criatividade

Por se tratar de uma produção de texto bastante longa e sendo que apenas um aluno conseguiu tal objetivo, permitimo-nos abordar e justificar alguns conceitos ali presentes.

O levantamento de vocábulos permite várias análises que na nossa perspetiva, vincam profundamente o princípio da metamorfose. Se no texto anterior esta se pode observar, neste ela é transversal desde o começo até ao fim.

³⁴⁴ THORNDIKE, P. (1977). "Cognitive Structures" in *Comprehension and Memory of Narratives Discourse. Cognitive psychology*, vol.9,

³⁴⁵ Idem

Sabemos hoje que as crianças habituadas a imaginar desenvolvem mais facilmente competências sociais e cognitivas, revelando, ainda, um maior poder de concentração. Os estudos de Silvey e Mackeith (1991)³⁴⁶ chamaram de *paracosmos* às narrativas de crianças que escrevem/ falam sobre ilhas e países inventados, companheiros imaginários, aventuras e amigos invisíveis.

Foi Gaston Bachelard (cit. por Wunenburger) quem integrou uma dupla visão antropológica, “ao desenvolver simultaneamente uma educação para a abstração, a par de uma poética favorável à criatividade da imaginação, metafórica, analógica e simbólica” (Wunenburger, 2007: 9).

De facto, o homem é repartido entre duas esferas: a esfera da mestria conceptual do mundo e a esfera analógica, dos afetos, das analogias, das significações e das imagens.

Para Wunenburger, a criança, no desenvolvimento do seu imaginário, socorre-se do seu meio histórico e geográfico, sendo que as imagens que o compõem derivam da percepção e do vivido. Cabe ao imaginário não só memorizar, como adaptar e modificar. Para o autor, é dever da escola potenciar a diversidade de imaginários presentes em cada criança, permitindo-lhe ter o seu mundo próprio, singular, e, simultaneamente, aceder a um outro mundo inter e transcultural.

No texto analisado, longe de ser uma amálgama de frases anárquicas e associativas, assistimos a verdadeiras situações intencionais de estimulação, onde o imaginário flui em potência. A título de exemplo apresentamos alguns vocábulos presentes nos diversos capítulos que compõem a narrativa:

Capítulo 1 - A Boneca da cave (Anexo 4)

“Alma”

Capítulo 2 - As seguintes aventuras de Fàbio e Vanessa

“O mal, seres mágicos, poções mágicas, sereias, gnomos, fadinhas, feiticeiros dragões, unicórnios, pegasos, Zeus e deuses”

Capítulo 3 - A Segunda guerra Mágica

“Gnomos, soldados, Grécia”

O texto obedece, por conseguinte, a leis de simbolização que implicam a semântica, mas contem, igualmente, leis narrativas, que remetem para aspetos do foro sintático, a que a utilização de conetores conferiu coerência na ligação de factos ou apenas frases:

³⁴⁶ In - http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4020-6162-2_29#page-1

Conectores

Capítulo 1 - A Boneca da cave

Conjunção: “e”

Oposição: “mas”

Tempo: “de repente”, “quando”

Fim: “para”

Capítulo 2 - As seguintes aventuras de Fábio e Vanessa

Causa: “porque”

Concessão: “entretanto”

Tempo: “antes”

Oposição: “mas”

Capítulo 3 - A Segunda guerra Mágica

Concessão: “pois”, “entretanto”

Fim: “para que”

Conjunção: “e”

A multidimensionalidade das imagens, aliada aos vários momentos da narrativa, permite, também a seguinte análise:

Capítulo 1 - A Boneca da cave (Anexo 4)

1) Exposição

“Era uma vez dois irmãos chamados Fábio e Vanessa que viviam numa pequena vila. A Vanessa tinha 11 anos e era muito curiosa e o Fábio era muito brincalhão e tem 13 anos.”

2) Acontecimento desencadeador

“Num dia Sol foram jogar à Bola para a Mata, Todos contentes!

Ao jogar à Bola, Vanessa ouviu um pequeno Barulho vindo ao longe.”

“Então Fábio e Vanessa decidiram ir investigar.

3) Complicação

“Quando derrepente ouviram uma voz dizendo, que se não fugissem [...] deles os dois.

À saída da cave encontraram uma pequena Boneca, a qual Vanessa gostou muito dela...”

4) Resolução

“...decidiram levala.”

5) Fim

“Com tanto Barulho [...],Vanessa acordou.”

6) Moral

“Vanessa contou aos pais, mas eles não acreditaram.”

(o sonho é diferente da realidade)

7) Acontecimento desencadeador 1

“[...] decidiram devolver os dois a Boneca à cave.”

8) Complicação 1

“Os pais foram jantar fora, Fábio e Vanessa ficaram sosinhos em casa.”

9) Acontecimento desencadeador 2

Bateram à porta.

“- Sou eu a pessoa de quem vocês mais precisam para os estudos da Vanessa.”

10) Complicação 2

“[...] viu a sua irmã amarrada ao pé da sua cama, mas ela não estava só [...]

Quem es Tu?”

“Quero a tua irmã[...].”

11) Resolução 1

“abri as pressianas do meu quarto [...] a boneca ardeu [...] acabou por morrer [...] a alma dela roubada de outra pessoa, sobreviveu.”

12) Fim 1

“... disse à minha irmã que isto não foi o fim [...] apenas o começo ...”

13) Moral

Devemos estar de sobreaviso, porque as forças do mal podem vencer-nos.

Capítulo 2 - As seguintes aventuras de Fábio e Vanessa (Anexo 4)

1) Exposição

2) Acontecimento desencadeador

“Quando cheguei ao quarto da minha irmã e tirei-lhe as cordas que estavam à volta dela.”

“Eu e a minha irmã decidimos voltar à cave e investigar.”

3) Complicação

“... encontramos um livro”

4) Resolução

“... decidi ser eu a pegar neste livro.”

5) Acontecimento desencadeador 1

“...descobrimos como libertar seres magicos e plantas e poções màgicas.”

6) Complicação 1

“... o mal estava a preparar a sua [...] vingança.”

7) Acontecimento desencadeador 2

“[...] o livro foi roubado.”

8) Fim

“[...] conseguimos vencer o mal.”

9) Moral

O Bem venceu o mal.

A coragem é fundamental para vencer os obstáculos.

Capítulo 3 - A Segunda guerra Mágica (Anexo 4)

1) Exposição

“Nunca falei dos meus pais!”

“Pois agora vou falar. [...] são os melhores do mundo.”

2) Acontecimento desencadeador

“Eu e a Vanessa decidimos mostrar-lhes o mundo Mágico cheio de Magia e coisas fantásticas.”

3) Complicação

“A minha mãe disse: - [...] não costumam acontecer, nem existir!”

“[...] a minha mãe transforma-se numa sereia e o meu pai num feiticeiro”

“A minha mãe como sereia ficou no mar vigiando [...]. E o meu Pai foi conosco.”

4) Resolução

“Decidimos ir para a grécia.”

5) Exposição

“Là era tudo mais calmo. havia deuses do amor, do inferno, do céu e de muitas outras, coisas[...] ”

6) Complicação

“[...] mas o pior è que os deuse estavam foriosos uns com os outros.”

7) Resolução

“Então disse à minha irmã, chama as fadinhas e os gnomos.”

8) Acontecimento desencadeador

“Foi então que entretanto eles chegaram. As fadas deram duas varinhas ao Fábio e Vanessa para que usassem magia para se defemderem.”

9) Resolução

“ E os gnomos ofereceram-se, serem nossos soldados ficando de vigia na Grécia caso acontece-se algum incidente.”

“ Então disse à minha irmã: - Vanessa vamos precisamos de reunir outro exercito. [...] tínhamos que ajudar Zeus.”

“ - Vamos lá Zeus precisa da nossa ajuda - disse Vanessa.”

10) Fim

“Foi quando Fábio e Vanessa decidiram ir para a sua segunda guerra Magica”

É nesta riqueza de encadeamentos sucessivos que o princípio da metamorfose tem lugar “fadas e gnomos, sereias, dragões, unicórnios, guerras mágicas” mundos cheios de magia, de sobrenatural, de feitiçaria e bonecas que roubam a alma às pessoas; enfim

sucessivamente o bem vence o mal, servindo exatamente para conferir sedução, tomando os sentidos, caminhos e veredas que o leitor/ escrevente pretende. Encontrando soluções, resolvendo conflitos, tudo é possível nesta abertura simbólica reveladora ora de possíveis, ora de impossíveis realidades. Mas, para além dos vários tipos de fantasia sustentados por Bartolussi (1987)³⁴⁷, é a fantasia mítica com cenários da antiga Grécia que distingue este texto dos textos anteriores.

O levantamento dos conectores aproxima-se dos utilizados nos textos anteriores - e, mas, depois, de repente - sendo o de concessão - entretanto - a novidade deste texto. O aluno revela capacidade de possuir uma escrita inserida simultaneamente na realidade e na fantasia.

Os *paracosmos*, como já referimos, deram a expressão a uma imaginação carregada de analogias e simbolismos necessários à *esfera analógica* do homem para que se possa completar a *esfera de mestria*.

Em suma, apesar de sabermos que apenas um aluno conseguiu este resultado, continuaremos a acreditar que a escola deve permitir o alargamento dos horizontes e as expectativas dos alunos proporcionando-lhes modelos narrativos e poéticos que lhes permitam ir mais além de uma cultura frequentemente despersonalizada.

Apenas um aluno realizou as tarefas todas que havíamos proposto ao grupo de estudo, o que significava concretamente escrever uma narrativa. Este aluno escolheu adaptar o seu texto àquilo que ele interpretou, ser um conto. Apesar de escasso o resultado final, no tocante à produção escrita de uma narrativa, consideramos contudo que o feito não representa um ato menor.

O aluno em questão tinha evidenciado, ao longo dos contactos estabelecidos no decorrer das atividades um gosto particular pela leitura, sobretudo por obras cuja temática abordasse as grandes civilizações da antiguidade. A sua apetência pelo *maravilhoso e pela fantasia*, de acordo com a definição que se propõe, para estes conceitos, no presente estudo. Em investigação qualitativa, ou investigação naturalista, sabemos, porém, que analisar um elemento isolado não constitui um ato vão. Ademais, atendendo à instituição com a qual trabalhamos, cada caso é definitivamente diferente dos outros, contrariando um lugar-comum que nos propõe que *nenhum homem é uma ilha*.

Na Casa da Tapada da Renda, cada jovem, apesar da tenra idade - 12/ 16 anos - carrega uma história de vida que faz dele um ser, à partida, totalmente só. À instituição cabe, em linha e interação com todas as parcerias, que procura ou consegue estabelecer, quebrar esse isolamento.

A tarefa é conseguida enquanto os jovens estão a cargo da instituição, porque o envolvimento dos jovens nas aulas, nas atividades circum-escolares e extraescolares, conquistam a sua atenção e motivam-nos para a participação nas diversas ações de socialização e aprendizagem que lhes são propostas. Contudo, apesar da motivação

³⁴⁷ BORTOLUSSI, M. (1987). *Análisis teórico del cuento infantil*. Madrid: Editorial Alhambra

intrainstitucional e escolar (ou comunitária) funcionarem para quebrar as barreiras de isolamento, que cada aluno traz, como um escudo protetor, à chegada à instituição, não é suficiente para se obterem patamares de sucesso escolar, educativo ou de literacia, na maior parte dos casos.

Todos os jovens receberam a mesma atenção, sendo que alguns por características pessoais aderiram melhor que outros às propostas de atividades que se fazem. Também observámos que alguns tinham hábitos de agressividade e falta de regras de autodisciplina ou autocontrolo. Grande parte do trabalho de professores e educadores incidia, portanto, nesta conquista diária para melhorar a competência relacional. Quando nas escolas de ensino regular se pode dedicar a maior parte do tempo ao currículo e ao enriquecimento do currículo; na Casa da Tapada da Renda cuida-se de afetos desestruturados, de autoestima e de construção de uma imagem de si relacionada com um universo novo, o da cidadania.

Apesar da sensibilidade que todas estas questões contêm, os casos que observámos, os jovens com quem realizámos as atividades representaram aos nossos olhos uma história de sucesso, porque sempre que articulámos com eles nos acolheram como um elemento da sua Casa, não solicitando nada mais que aceitação e respeito mútuo. O que foi muito fácil alcançar. Além disso, também leram, escreveram, uns mais que outros, descobriram novos conceitos, assim, acreditamos que aprenderam.

Considerações Finais

Uma escola onde se ensina e se aprende, onde se desperta a curiosidade para outros saberes será uma Escola capaz de um desempenho coeso, onde os valores circulam e vigoram, pelo modo como os sujeitos interagem no próprio espaço educativo.

Da participação solicitada à intervenção direta

Sempre que recebíamos, na BMCB, os jovens alunos da Casa da Tapada da Renda, o (re)conhecimento mútuo crescia, assim como convicção de que podíamos fazer algo mais, por eles. Era sentimento estabelecido entre todos os elementos da equipa pedagógica da BMCB que estes jovens podiam ter uma atenção mais dedicada e que podíamos procurar, com eles, uma forma de melhorar algumas das suas competências culturais, competências comunicativas, e rentabilizando às aprendizagens escolares, desenvolver as suas capacidades nos domínios da leitura, da escrita e da literacia.

Numa das vindas dos jovens da Casa à BMCB, apercebemo-nos de que um deles, adolescente, não sabia ler nem escrever. Mas este facto, por si só, não poderia vir a ser alvo de uma intervenção direta ou isolada da nossa parte. Contudo, não o podíamos ignorar. Assaltaram-nos se desde logo as questões mais simples porque é que não sabia ler nem escrever? O que é que a escola estava a fazer para que conseguisse aprender? Qual a função de uma Biblioteca num caso como este?

Atendendo a que não era nosso intuito substituímo-nos à escola, dialogando com os professores e educadores que acompanhavam os jovens, propusemos o desenvolvimento de uma atividade cujo motivo fosse o uso da língua portuguesa, mas que apelasse a algo mais. Escolhemos o *Dia da Poesia* para partilhar alguns conteúdos que envolvessem, perceção de informação, leitura e escrita; procurando, através das palavras sentidas, as palavras deles (da sua produção textual) e as palavras de poetas (na leitura dos poemas propostos por nós), despertar o gosto pela leitura. Os Professores concordando, planificámos a primeira atividade, de que damos conta no nosso estudo, que decorreu na BMCB, em dia e hora determinados, enquadrada na Semana da Leitura, planificada pela escola, na qual encaixámos o *Dia da Poesia*, na BMCB.

Abril de 2010; falámos de poesia, de como a palavra viajou pelo tempo e pelo espaço até nós; como entre a Idade Média e a atualidade variaram e se sucederam modelos e formas de construir textos poéticos, com motivações tão diversas; como a expressão do amor, ou do escárnio, a celebração de um mito ou de um grande feito, a influência que umas culturas tiveram sobre outras, muito sucintamente se falou de civilização árabe, poesia provençal, renascimento, barroco, romantismo, géneros poéticos, Surrealismo e escrita automática. A atividade concebida, devia decorrer numa manhã só e não podia desmotivar os jovens, para que no final não quisessem saber nunca mais sobre poesia. Motivação. A questão central seria, como motivar os jovens para a aprendizagem que nos preparávamos a propor-lhes.

A opção passou por lhes perguntar que livros lhes interessavam mais, trazê-los e juntar-lhes outros. Despertámos a sua curiosidade com livros antigos, do Século XVI, juntamente com aqueles que nos solicitaram. O mote era o livro, a motivação era a palavra, os objetivos foram: promover a leitura e proporcionar a produção de texto a poesia, passando pela escrita automática à maneira dos surrealistas.

A atividade decorreu da melhor forma, está descrita no nosso estudo como sendo a Primeira Atividade realizada com o grupo de estudo, atividade essa que envolveu a técnica surrealista da *escrita automática*, resultando na produção de pequenos textos, cujo formato se aproxima do *Cadavre Exquis*.

Assim começou, com resultado positivo o estudo que aqui se conclui. À primeira atividade, seguiram-se outras, que não aprofundámos em sede de estudo, mas que permitiram ligar os vários momentos de que expusemos os trabalhos realizados. Para este estudo trouxemos aquelas cuja produção textual individual nos foi permitindo compreender que alguma mudança se operava no desempenho dos jovens alunos da Casa da Tapada da Renda ao longo do ano. Por ser este, um lugar onde os jovens estavam sob tutela administrativa do Instituto da Segurança Social, colocados ali por matérias deferidas pela Justiça, era necessário respeitar as regras e normas da Casa, por isso solicitámos, às instituições responsáveis, autorização para realizar a nossa investigação. A resposta foi sempre favorável.

Para a segunda atividade necessitávamos ativar conhecimentos prévios dos alunos, mas igualmente despertar o seu sentimento relativo à palavra e à articulação das palavras entre si. Da palavra ao texto. Com um pendor marcadamente literário, o objetivo principal seria promover o gosto pela leitura e pela escrita.

Apresentámos em traços gerais o *Surrealismo* aos jovens. Explicámos, de modo sucinto, as perspetivas quanto à escrita e às Artes que André Breton e outros escritores e artistas plásticos introduziam no mundo artístico, sobretudo em Paris, nos anos 1924 a 1930, prolongando-se, posteriormente, no espaço e no tempo. No nosso estudo demos conta da questão surrealista, na ótica muito restrita de André Breton, mas também de como o próprio Surrealismo vence fronteiras geográficas e temporais, apesar do seu mentor.

Centrando na *escrita automática* o trabalho realizados nas duas primeiras atividades de escrita, a segunda atividade já mais condicionada porque decorria da leitura e utilização de textos propostos, para a produção de novos textos, mantínhamos a ênfase no fluir da palavra no texto, associando a vertente atinente à liberdade que a poesia possibilita, a uma outra vertente decorrente do significado da palavra, signo, significante e significado estavam presentes na construção desta atividade, bem como na sua apresentação aos alunos, numa aceção de metacognição sobre o que lhes era proposto fazer, como e para quê. Parece-nos que, através das evidências recolhidas, nos textos que resultam das atividades realizadas, se observa a capacidade demonstrada por

alguns alunos de usarem as palavras em plena consciência do seu valor lexical, sintático e polissémico.

O percurso entre a face lúdica da *escrita automática* e o desenvolvimento de uma competência de escrita, com alguma elaboração, parece-nos ter sido realizado com sucesso pela maior parte dos jovens.

Recordando um autor que muito citámos e cuja reflexão crítica nos ocupa ainda compreendemos bem o que De Closets descreve de forma muito concreta, acerca dos tempos e dos modos como a aprendizagem ocupa, ou deveria ocupar, um espaço primordial na realidade vivencial do ser humano. Acompanhando o seu desenvolvimento intelectual durante um número de anos determinado, para este autor a aprendizagem é o “primeiro ofício que todos nós temos de exercer - e exercê-lo durante vinte anos. A infância, a adolescência, a juventude organizam-se em torno de diversas fases de uma mesma aprendizagem - Ensino Básico, Ensino Secundário, Universidade. Se não se pede aos jovens que produzam é porque se lhes pede que aprendam.”³⁴⁸

Ocupando um espaço basilar na condução de aprendizagens, o docente é, também, um ser cujo crescimento e desenvolvimento se faz ao ritmo do trabalho que realiza com os aprendentes. A educação necessita de muitas componentes para se perfazer e produzir resultados; um dos parâmetros centrais nesta equação será, seguramente, quanto a nós, a motivação para aprender, desencadeador frequentemente pela motivação para ensinar, se considerarmos o professor como um ser em devir, que não se pode excluir do processo de ensino- aprendizagem.

Professor e aluno necessitam, tanto um como o outro, de motivação para que as aquisições necessárias à construção do saber encontrem um terreno de ancoragem e sedimentação da matéria basilar, para que o conhecimento se transforme em saber. A motivação do aluno pode/ deve ser despoletada pela motivação do professor em promover no seu discípulo a curiosidade relativamente ao conteúdo, o gosto pela aprendizagem, a vontade de aprofundar um determinado domínio do saber, capaz de ativar a necessidade de prosseguir cada vez mais o âmbito de matérias que se deseja abranger.

A formação de professores, inicial e contínua contém resposta, muitas respostas, que devem continuar a ser enriquecidas e postas em prática para que a educação, desejavelmente, melhor continuadamente; Jack Lang (2003: 450) remete para

“La formation des maîtres constitue un levier d’évolution de notre société, que nous voulons plus juste, plus solidaire, plus généreuse. Face à un monde qui évolue sans cesse, face à la mutation des publics scolaires devenus plus hétérogènes et plus difficiles, face aux nouvelles attentes des familles, il convient, plus encore que par le passé, d’aider les enseignants à porter chaque enfant, chaque

³⁴⁸ DE CLOSETS, F. (2002) *A Felicidade de Aprender - e como ela é destruída*. Lisboa: Terramar, p.7

adolescent au plus haut niveau possible, à combattre la fatalité sociologique, à susciter chez tous le goût du savoir et de la culture, à apprendre aux jeunes qui leur sont confiés à travailler ensemble dans la sérénité.”³⁴⁹

Jack Lang aborda muito claramente a questão da inclusão social, num mundo que tende a excluir aqueles que não se enquadram nos modelos previstos pelo status quo, de continuum social. Em consonância com este autor e outros que citámos no correr do nosso estudo, a escola pode reproduzir modelos sociais elitistas tendentes a excluir os menos dotados quer pelos ambientes socioculturais de origem, quer pelas mais diversas razões conducentes à sua marginalização relativamente à norma.

No contexto deste estudo, foi-nos possível trabalhar com jovens que, a não ser a escola e a instituição que os acolhia estariam votados a circunstâncias de marginalização social potencialmente degradantes para eles.

O facto de termos conseguido concluir o projeto, dentro de um ambiente não propício, à partida, a abordagens portadoras de maior exigência, ao nível cognitivo e comportamental, constituiu por si só um motivo de sucesso.

E se no caso concreto da produção escrita de um texto, que solicitámos a todos os alunos, apenas um concretizou a tarefa, mas depois de terminado o tempo definido para a interação que nos propúnhamos realizar dentro de um prazo estabelecido previamente, não consideramos esta questão como um fracasso ou insucesso. O aluno (identificado com o número 9) escreveu um texto que nos entregou como sendo um conto, conto este que integra o nosso estudo: *O Sobmundo - A Boneca a Boneca na Cave*. Este texto contém todas as características do conto, acrescentando-se-lhe características surrealizantes inspiradas pela leitura do conto *O Menino e o Caixote* de Mário-Henrique Leiria. Este aluno revelou sempre um interesse maior que os seus colegas pelos livros e pela leitura; também soubemos que era dos poucos alunos que mantinha um relação de afeto recíproca com a família, cuja separação do jovem se deveu sobretudo a circunstâncias de carácter socioeconómico, sendo a sua colocação na Casa decidida para que fosse salvaguardado o melhor interesse do jovem.

A atividade de continuação do conto teve grande adesão também. *O Menino e o Caixote* foi o texto de Mário-Henrique Leiria que mais seduziu a turma e permitiu a mais abundante e interessante produção textual. Dos 12 alunos, 9 conseguiram realizar a tarefa proposta de continuação do conto. Interiorizando de forma individual o sentido ou sentidos contidos, alguns acompanharam o raciocínio da intriga, completando a narração de forma muito linear; outros, como se descreve no estudo, souberam ler para lá do explicitado, compreenderam a ironia e os aspetos lúdicos contidos na atitude de humor negro que envolve todo o conto. Alguns alunos introduziram figuras próprias no pequeno texto que redigiram.

³⁴⁹ LANG, J. (2003) *Une École Élitaire Pour Tous*, Saint-Amand: Editions Gallimard, p. 450

Gestos que mudam realidades... Na casa da Tapada da Renda

Além de acompanhar estes alunos no âmbito do nosso estudo, também pudemos partilhar com eles outros projetos em que estiveram envolvidos, realizados quer na BMCB, quer na Casa da Tapada da Renda.

O Projeto: *Gestos que mudam realidades ... Na casa da Tapada da Renda* que envolveu a BMCB, o Estabelecimento Prisional de Castelo Branco, a Equipa Coordenadora do Programa para a Erradicação do Trabalho Infantil - PETI, as Escolas de São Vicente da Beira, permitiu-nos refletir sobre o mundo em que vivemos, considerando as circunstâncias atinentes às vivências dos jovens abrangidos pelo nosso grupo de estudo. No âmbito deste projeto foram realizadas atividades que também implicavam a leitura e a escrita, mas implicavam também uma leitura sobre o mundo. Cada grupo refletia sobre temas que se centravam no combate à exclusão social, resultando a iniciativa numa exposição de texto realizados pelos grupos onde cada composição escrita versava sobre a circunstância proposta: a exclusão social, sendo que cada um expunha de forma muito pessoal os seus pontos de vista. Também aqui intervém a metacognição, concretamente no despertar de uma consciência social em que o sujeito reflete sobre o tema, sobre o mundo, mas também sobre si e sobre as suas circunstâncias.

Estes projetos foram sempre acompanhados por professores, técnicos da segurança social, assistentes sociais, psicólogos. Além de uma conferência em que explicámos o modo como a Biblioteca é essencialmente um espaço à disposição de todos: professores, educadores, famílias, crianças e adultos; onde apresentámos o nosso Plano Anual de Actividades que promove desde Iniciativas lúdico-culturais e educativas para a primeira infância, a colóquios, conferências, encontros com escritores, apresentação de livros por editores etc.; pudemos também organizar e expor os trabalhos dos jovens envolvidos pelos Programas: PETI e PIEF dos Concelhos de Castelo Branco e do Teixoso.

Assim sendo, não só houve lugar a exposição de trabalhos, como também os jovens que os realizaram puderam explanar o seu envolvimento em todo o projecto. Pedagogos, técnicos e alunos falaram do modo como conceberam as diversas peças que expunham. Desde documentos audiovisuais, que serviam de suporte às conferências, a objectos artísticos produzidos para ilustrar o tema, à própria conferência em que o conteúdo revelava a importância da temática e como cada um se esforçava por corresponder aos pressupostos, todos demonstraram como e quanto, cada um à sua escala podíamos fazer os *Gestos que mudam realidades*.

Gostamos de pensar como Patrício (1995: 14) que “Antes da ideia de escola cultural está a ideia de educação cultural. Na sua formulação essencial, esta ideia consiste em afirmar o carácter essencialmente cultural do ato e do processo educativo.”³⁵⁰

³⁵⁰ PATRÍCIO, M. F. (1995) *A Questão Metodológica à Luz da Escola Cultural*. In - CARVALHO, A.D. (org.) (1995) *Novas Metodologias em Educação*. Porto: Porto Editora, p.14

Escola e Educação, dois conceitos que pertencem de forma tão intrínseca um ao outro que difícil será conceber um sem o outro; a Escola é parte integrante do universo da Educação e é na Escola que a Educação se materializa, assim nos testemunha um passado de séculos, e “Formar pessoas integralmente é, pois, formá-las culturalmente”³⁵¹, como expõe com total pertinência Manuel Ferreira Patrício (1995: 19). A Cultura é a argamassa que consolida saberes escolares e circum-escolares. E a escola pressupõe uma cultura base, na qual a construção das componentes educacionais se vai sedimentando,

“A educação coloca o problema das formas e modos de relacionamento do ser humano com a cultura. Se a cultura nasce da atividade criadora do homem e esta é espontânea e livre, então é necessário radicar na liberdade do educando o processo educativo. Mas a cultura também necessita de tradição, então tem de haver formas organizadas de transmissão do legado cultural acumulado pela humanidade. A sociedade é depositária desse legado. É ela que promove, governa e garante a funcionalidade do processo de transmissão cultural. Há, pois, aqui duas formas de relacionamento do homem com a cultura: uma que tem a sua raiz na liberdade individual e outra que a tem na compulsão social.”³⁵²

Da palavra ao texto. Do lúdico ao discurso organizado. A Escrita Automática apontava rumos a explorar que nos entusiasmavam à medida que a resposta/reação que obtínhamos do grupo confirmava os nossos pressupostos. E a primeira reação que nos deixou mais à vontade com o prosseguimento das tarefas foi precisamente a surpresa e satisfação que nos revelavam as reações dos Jovens quando líamos o resultado do seu envolvimento na atividade de Escrita Automática. Timidamente, num primeiro momento, só alguns deixavam que se lessem os seus textos, mas progressivamente, compreendendo que não havia ali nenhuma intenção de derisão, todos quiseram que os seus trabalhos fossem lidos, em voz alta. Alguns pediam-nos para lermos, outros quiseram ler eles próprios. Este simples facto diz muito do processo de aproximação, interação, partilha e aprendizagem que se foram desenvolvendo; diz muito do crescimento pessoal e da conquista de autoestima, que provavelmente contribuiu para esse crescimento. Deles e nosso.

Nesta parceria múltipla em que tivemos a possibilidade de nos envolver com a Casa da Tapada da Renda, houve, como atrás se refere, múltiplas etapas de colaboração. Inicialmente solicitados pelos Professores, que no seu mais puro papel de Educadores quiseram que a BMCB entrasse no universo dos jovens da Casa, pareceu-nos que podíamos passar a ser para eles um pouco mais que um espaço com livros, CDs, DVDs, computadores, acesso à Internet.

³⁵¹ PATRÍCIO, M. F. (1995) *A Questão Metodológica à Luz da Escola Cultural*. In - CARVALHO, A.D. (org.) (1995) *Novas Metodologias em Educação*. Porto: Porto Editora, p.19

³⁵² Idem

Quisemos ser, igualmente parceiros deles, dos jovens, proporcionar-lhes um lugar onde se pode ter acesso às modernas tecnologias, mas também à cultura, à palavra partilhada; acima de tudo um lugar onde eles pudessem livremente desfrutar de todas as ofertas, mas simultaneamente um espaço onde o seu rasto não ficasse vazio.

Queríamos pertencer ao universo educacional deles mas que eles também enriquecessem o nosso com a sua presença, com a sua passagem. Uma mensagem ficou: “partilha”. De que valerá um saber, um conhecimento, uma aprendizagem se não for para os podermos partilhar e com isso crescermos e fazermos crescer.

O ano letivo correu célere, recebemos os Jovens da Casa da Tapada da Renda e deslocámo-nos diversas vezes à Casa para trabalhar em torno da Escrita Criativa, com a turma de Jovens que fora alvo das diversas partilhas ao longo do tempo. Atendendo às características da colocação destes Jovens no Centro de acolhimento Casa da Tapada da Renda, alguns permanecem por períodos diferentes de outros, atendendo às medidas aplicadas pelas outras tutelas (Justiça e Segurança Social). O espaço e modelo de aprendizagem destes Jovens segue o modelo do Ministério da Educação, sendo que estão organizados em turmas, respeitando os diferentes Ciclos de Ensino. Todos estes Jovens se enquadram no Ensino Básico, alguns no 2º Ciclo, outros no 3º Ciclo, conforme o seu posicionamento de acordo com o grau de aprendizagem.

Cada Jovens tem expectativas próprias face à vida, face à escola, face à realidade. Cada um traz consigo mundos diferentes, sofrimentos e vivências que lhe são próprios, esperanças e desesperanças.

Oriundos de famílias mais ou menos estruturadas, sem que apliquemos nenhum juízo de valor a estas palavras, a realidade deles é que nos foi indicando o modo como devíamos conviver, interagir e partilhar as tarefas propostas. Todas as tarefas foram propostas e não impostas e os professores de Português e Área de Projeto partilharam as tarefas connosco.

O objetivo perseguido de passar da escrita automática à produção escrita, com criatividade, foi demonstrado numa apresentação final, numa Mostra de Atividades realizada na Freguesia de Lourical do Campo, na primavera de 2011. Integrados nas várias atividades de carácter social, onde a Casa da Tapada da Renda mostrou uma bancada cheia de objetos produzidos pelos Jovens, lado a lado com outros produtos artesanais locais realizados pelos utentes do Centro de Dia ou mesmo por artistas e artesão da localidade, para além do nosso projeto - apresentado sob o formato de uma pequena conferência. Nesse momento expositivo, tivemos oportunidade de explicar o nosso envolvimento, desde a primeira hora, com a BMCB, até aos momentos mais recentes de trabalho criativo em torno da escrita. Para concluir o que íamos apresentando acerca da criatividade, da escrita, e do automatismo inerente à escrita automática, de como pode ser um motor para a desinibição perante o texto, perante o impulso do escritor, fizemos um desafio aos presentes que aceitaram realizar connosco

um pequeno exercício de Escrita Automática. De todas estas etapas damos conta nos anexos que juntamos ao nosso estudo.

Para finalizar desejamos acompanhar este pensamento de Guilherme de Oliveira Martins quando recorda que:

“Em 16 de Novembro de 1945, em Londres, nasceu um ideal. No Acto Constitutivo da UNESCO diz-se, assim, que «a dignidade do homem exige a difusão da cultura e a educação de todos em vista da justiça, da liberdade e da paz», existindo, «para todas as nações, os deveres sagrados a cumprir num espírito de mútua assistência». No fundo, «uma paz apenas fundada em acordos económicos e políticos dos governos não levaria à adesão unânime, durável e sincera dos povos» - pelo que a «paz deve ser estabelecida com fundamento na solidariedade intelectual e moral da humanidade».³⁵³

À força inspiradora destas palavras: *liberdade, paz, assistência mútua entre nações e entre pessoas, solidariedade intelectual e moral entre os seres humanos*, acrescentamos o direito à educação para todos, no pleno usufruto da cidadania e dos direitos humanos.

³⁵³ Martins, G. de O. *Educação ou Barbárie?* Lisboa: Editora Gradiva, p.215

Bibliografia

ABRAMOVICH, Fanny (2004). *Literatura Infantil. Gostosuras E Bobices*. São Paulo: Editora Scipione.

Abreu, I., Sequeira, A. P., Escoval, A. (1990) *Ideias e Histórias - Contributos para uma Educação Participada*. Lisboa: Edição - Instituto de Inovação Educacional

ADAM, J.-M. e REVAZ, F. (1997) *Análise da Narrativa*. Lisboa: Edição Gradiva.

ARELLANO YANGUAS, Villar (1996). “La Biblioteca, Espacio Motivador De Hábitos Lectores En La Población Infantil E Juvenil”, In CERRILLO, Pedro & GARCIA PADRINO, Jaime (Coord.). *Hábitos Lectores Y Animación A La Lectura*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 85-90.

AUSUBEL, D. P. (2000). *The acquisition and retention of knowledge: A Cognitive View*, Kluwer Academic Publishers. (Trad. E coord. Teopisto, L., (2003). *Aquisição e retenção de conhecimentos Uma perspectiva cognitiva*. Lisboa: Plátano Editora

AZEVEDO, F. & SARDINHA, M. G. (2013). *Didática e Práticas A Língua e a Educação Literária*. Guimarães: Opera Omnia.

AZEVEDO, F. (2006a). *Literatura Infantil E Leitores. Da Teoria Às Práticas*. Braga: Instituto de Estudos da Criança.

AZEVEDO, F. (2006b). *Literatura Infantil: Recepção Leitora E Competência Literária*, In AZEVEDO, F. (Coord.). *Língua Materna E Literatura Infantil. Elementos Nucleares Para Professores Do Ensino Básico*. Lisboa: Lidel, pp. 11-32.

AZEVEDO, F. (2007). “Construir E Consolidar Comunidades Leitoras Em Contextos Não Escolares”, In AZEVEDO, Fernando (Coord.). *Formar Leitores. Das Teorias Às Práticas*. Lisboa: Lidel, pp. 149-164.

AZEVEDO, F. (2011). *Poder, Desejo, Utopia. Estudos Em Literatura Infantil E Juvenil*. Braga: CIFPEC-Universidade do Minho.

AZEVEDO, F. (coord.), Mesquita, A., Balça, A., Silva, S. (2011) *Globalização na Literatura Infantil - Vozes, Rostos e Imagens*, Edição Lulu Entreprises, Raleigh, N.C., Estados Unidos de América. 18 - *Para além das Bibliotecas Escolares: As tecnologias de Informação na Promoção da Literatura Infantil*, Gomes, P.R., Pais, A.P., Sardinha, M. da G.

AZEVEDO, F. (2013). *Clássicos Da Literatura Infantil E Juvenil E A Educação Literária*. Guimarães: Opera Omnia.

BAKHTIN, M. (1992) *Estética da Criação Verbal*, São Paulo: Martins Fontes.

BARTHES, R. (1981). *O Grau Zero da Escrita - seguido de Elementos de Semiologia*, Lisboa: Edições 70, pp.105-111.

- BARTHES, R. (1957). *Mythologies*. Paris: Editions du Seuil.
- BÁRTOLO, V. (2004) *Aprendizagem, Ensino e Dificuldades da Língua* In - LOPES, J, VELASQUEZ, G., FERNANDES, P. e BÁRTOLO., *Motivação para a Leitura*, Coimbra: Quarteto, pp. 139-183.
- BENAVENTE, A. Et al (1996). *A Literacia em Portugal - Resultado de uma Pesquisa Extensiva e Monográfica*, Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço Educativo, Conselho Nacional de Educação, Lisboa, p. 3.
- BERNSTEIN, B. (1967). *Social Structure, Language and Learning*. In - Passon. H. Gold.
- BLOOM, H. (2002). *O Cânone Ocidental*. Lisboa: Temas e Debates.
- BOGDAN, R. e BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora, p.16-106
- BORGES, J.. L. (2010). *Este Ofício De Poeta*. Lisboa: Editorial Teorema.
- BORTOLUSSI, M. (1987). *Análisis teórico del cuento infantil*. Madrid: Editorial Alhambra.
- BRETON, A. (1985). *Manifestes du Surréalisme - édition complète*, Société Nouvelle des Éditions Pauvert : Évreux , pp. 9-317.
- BRETON. A. (1991). *L'Amour Fou*. Paris : Gallimard
- BRETON. A. (1991). *Nadja*. Paris : Gallimard
- BRETON. A. (1994). *Entrevistas*. Lisboa : Edições Salamandra.
- CALVINO, I. (s.d), *Seis Propostas para o Próximo Milénio Lições Americanas*, Lisboa: Teorema, pp. 50-51.
- CALVINO, Í. (1994). *Porquê Ler Os Clássicos*. Lisboa: Teorema.
- CALVINO, Í. (2010). *Sobre O Conto De Fadas*. Lisboa: Teorema.
- CANUTO, M. (2013) *A Escrita como um Processo de Aprendizagem*, in - Revista do Movimento da Escola Moderna, N.º 1, 6ª Série, Lisboa, pp. 65-66.
- CARMO, C. I., (2003) *Tensão narrativa e subversão do poder no conto brevíssimo de Mário-Henrique Leiria*, Revista forma breve 1, Universidade do Algarve, pp. 205-213.
- CARNEIRO, V. e MATTES, M. G., *Linguística e Filosofia: redefinindo o conceito de narrativa contemporânea*, da Tese de Doutoramento em Linguística, da Universidade Federal do Ceará: *Por uma redefinição da narrativa à luz da narratologia contemporânea*, Biblioteca do Centro de Humanidades da referida Universidade.

- CARVALHO, A. D. (org.) (1995) *Novas Metodologias em Educação*. Porto: Porto Editora.
- CARVALHO, J.A. B.(1999). *O Ensino da Escrita - da Teoria às Práticas Pedagógicas*, Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia, Braga: Universidade do Minho.
- CERRILLO, P. (2003a). “Lectura Y Escritura Creativa”, in CERRILLO, Pedro & YUBERO, Santiago (Coord.). *La formación De Mediadores Para La Promoción De La Lectura*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 113-122.
- CERRILLO, P., LARRAÑAGA, E. e YUBERO, S. (2003). “Libros, Lectores Y Mediadores”, In CERRILLO, P. e YUBERO, S. (Coord.). *La Formación De Mediadores Para La Promoción De La Lectura*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 229-236.
- CESARINY, M. (1977). *Textos de Afirmação e Combate do Movimento Surrealista Mundial*. Lisboa: Editora Perspectivas e Realidades.
- CESARINY, M. (1985). *As Mãos na Água a Cabeça no Mar*. Lisboa: Assírio e Alvim, p. 7-277.
- CESARINY, M. (1997). *A Intervenção Surrealista*. Lisboa: Assírio e Alvim, p. 9-15; 134-159.
- CIVITA, V. (1973). *Enciclopédia Abril*. São Paulo: Abril S.A. Cultural e Industrial, p. 436.
- CHÉNIEUX-GENDRON, J. (1992). *O Surrealismo*. São Paulo: Martins Fontes
- COLOMER, T. (1998). *La Formación Del Lector Literario. Narrativa Infantil Y Juvenil Actual*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- COPE, B. e KALANTZIS, M. (2000) *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. Oxon: Routledge Taylor and Francis Group, p. 3.
- DATIA, C. S. M. (2012). *Actos de Crueldade: Os Contos do Gin-Tonic de Mário-Henrique Leiria*. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras, Tese de Mestrado em Estudos Românicos, Literatura Portuguesa.
- DE CLOSETS, F. (2002) *A Felicidade de Aprender - e como ela é destruída*. Lisboa: Terramar
- DELORS, J. et al (1996). *L'Éducation: Un Trésor Est Caché Dedans, Rapport à l'UNESCO de la Comission Internationale sur l'Éducation Pour le Vingt et Unième Siècle*. Paris, p.35.
- DOLTO, F. (1985). *La Cause des Enfants*. Paris: Éditions Robert Laffont

- DUPLESSIS, Y. (1983). *O Surrealismo* - Serrão, L. F. (trad.) Lisboa: Editorial Inquérito, p.28-30.
- DUROZOI, G. e LECHERBONNIER, B. (1976). *O Surrealismo - Teorias, Temas, Técnicas*. SILVA, E.M.M.A. (trad.) Coimbra: Livraria Almedina, pp. 116-269.
- ECO, U. (1989a). *Obra Aberta*. Lisboa: Difel.
- ECO, U. (1989b). *Sobre Os Espelhos E Outros Ensaios*. Lisboa: Difel.
- ECO, U. (1993). *Leitura Do Texto Literário, Lector In Fabula*. Lisboa: Editorial Presença.
- ECO, U. (1994). *Seis Passeios No Bosque Da Ficção*. Lisboa: Difel.
- ECO, U. (2002). *A Biblioteca*. Lisboa: Difel.
- ECO, U. (2003). *Sobre Literatura*. Lisboa: Difel.
- ELLIOT, J. (1993). *El Cambio Educativo Desde La Investigación-Acción*. Madrid: Ediciones Morata, S. L., p. 67
- FERNANDES, J. V. (2001) *Saberes, Competências, Valores e Afectos Necessários ao Bom Desempenho Profissional do(a) Professor(a)*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, pp. 182-183.
- FERRAZ, E. (1995). «Surrealismo» - in *Enciclopédia Verbo Luso-Brasileira de Cultura* coordenação Chorão, J. B., Departamento de Enciclopédias da Editorial Verbo, Sociedade Científica da Universidade Católica Portuguesa, p. 244.
- FONSECA, V. (1998) *Aprender a Aprender - A Educabilidade Cognitiva*. Lisboa: Editorial Notícias, p. 9.
- FOSNOT, C. T. (1999). *Construtivismo e Educação - Teorias, Perspectivas e práticas*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos - Instituto Piaget.
- FREIRE, P. (1996) *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*, São Paulo: Editora Paz e Terra, 3.^a Edição, p. 95.
- GOYETTE G. e LESSARD-HÉBERT M. (1988). *La Investigación-Acción - Funciones, Fundamentos e Instrumentación*. Barcelona: Editorial Laertes, pp. 26-114.
- GASPAR, C.S.J. (2011). *Cooperação Biblioteca pública / Biblioteca Escolar: Modos de Operacionalização e Resultados*. Covilhã: Universidade da Beira Interior, pp. 11- 13.

- GOMES, P.R., PAIS, A.P., SARDINHA, M. G. (2011). *Para além das Bibliotecas Escolares: As tecnologias de Informação na Promoção da Literatura Infantil*. In - AZEVEDO, F. MESQUITA, A., BALÇA, A., SILVA, S. (coords.) *Globalização na Literatura Infantil - Vozes, Rostos e Imagens*, Edição Lulu Entreprises, Raleigh, N.C., Estados Unidos de América; - 18, pp.331 -337
- GONÇALVES, S. M., OSÓRIO, P. (2013). *O Processo Linguístico da Compreensão em Leitura: entre a Construção do(s) Discurso(s) e a sua De(s)codificação. Breves Achegas para o Contexto de Língua não Materna*. In - Caderno Seminal Digital, Ano: 19, nº 19, V. 19 (Jan-Jun/2013) - Covilhã: Universidade da Beira Interior
- GOODWIN, A. P. & GILBERT, J. K., CHO, S.-J. (2013). *Morphological Contributions to Adolescent Word Reading: An Item Response Approach*, *Reading Research Quarterly*, 48(1), 39-60.
- GUIMARÃES, F. (1992). *Simbolismo, Modernismo e Vanguardas*. Porto: Lello e Irmão - Editores, pp.6-7.
- GUTHRIE, J. T. e WIGFIELD, A. (1997). *Reading engagement: A Rationale For Theory And Teaching* - In Guthrie, J. T. e Wigfield, A. (Eds). *Motivating Readers Through Integrate Instruction*. Newark: International Reading Association, pp. 1-12.
- GUTHRIE, J. T., KLAUDA, S. L. e HO, A. N. (2013). *Modeling the Relationships Among Reading Instruction, Motivation, Engagement, And Achievement For Adolescents*, *Reading Research Quarterly* 48(1), 9-26.
- HALL, S. (1998) *A identidade cultural na Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2a. edição
- HARVEY, D. (2002) *Condição Pós-Moderna*. São Paulo: Edições Loyola, 11a. edição
- IONESCO, E. (1981), *Rhinocéros*, Collection Folio, Gallimard, Paris.
- IRWIN, J. (1986). *Teaching Reading Comprehension Processes*. Englewood, New Jersey, Prentice-Hall.
- JAUSS, H. R. (1978). *Pour Une Esthétique De La Réception*. Paris: Gallimard.
- NOVAK, J. D. e GOWIN, D. B. (1996), *Aprender a Aprender*, Edições Plátano: Lisboa, pp.24 - 170.
- KAFKA, F. (1975), *A Metamorfose*, Livros de Bolso Europa-América, Lisboa.
- KRISTEVA, J. (1969). *Recherches Pour Une Sémanalyse*. Paris: Seuil.
- KRISTEVA, J.(1978). *Séméiotiké: Recherche pour une Sémanalyse*. Paris: Éditions du Seuil.

- LABOV, W. (1972). *Language in the inner city. Studies in the Black English Vernacular*. Philadelphia: The University of Pennsylvania Press.
- LANG, J. (2003) *Une école élitare pour tous*, Saint-Amand : Editions Gallimard
- LEIRIA, M.-H. (2007). *Contos do Gin-Tonic*. Lisboa: Editorial Estampa, 6ª Edição
- LYOTARD, J.F. (1998) *A Condição Pós-Moderna*. Rio de Janeiro: José Olympio, 5a. edição
- MACHADO, C. (2009/2010) *Uma Vanguarda Fora do Tempo - A Situação Aporética do Surrealismo Português - VI Congresso Nacional Associação Portuguesa de Literatura Comparada / X Colóquio de Outono Comemorativo das Vanguardas - Universidade do Minho*, pp. 1-21.
- MARINHO, M. de F. (1987). *O Surrealismo em Portugal* - Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda
- MARTINS, G. de O. *Educação ou Barbárie?* Lisboa: Editora Gradiva
- MARTINS, F. C. (1990). *Poesia Simbolista Portuguesa*. Lisboa: Editorial Comunicação
- McCLELLAND, J.L., e Rumelhart, D. E. (1981) *An Interactive Activation Model of Context Effects in Letter Perception: Part 1. An Account of Basic Findings* - In - *Psychological Review*, vol. 88, number 5 Septiembre, pp. 375-407.
- MOISÉS, M. (2002). *As Estéticas Literárias em Portugal*. Vol III. Aéc XX. Lisboa: Editorial Caminho, pp 311-367.
- MOIRAND, S. (1990) *Une Grammaire des Textes et des Dialogue*. Paris: Hachette F.L.E.
- MORGADO, M. & PIRES, M. N. (2010). *Educação Intercultural e Literatura Infantil - Vivemos num Mundo sem Esconderijos*. Lisboa: Edições Colibri.
- MORRIS, C. (1971). *Writings on the general theory of signs*. Paris: The Hague -Mouton .
- MOUNIN, G. (1973). *A Linguística do Século XX*. Lisboa: Editorial Presença.
- MURPHY, R. (1999) *Theorizing the Avant-Garde - Modernism, Expressionism, and the Problem of Postmodernity*. New York - Melbourne: Cambridge University Press.
- NIZA, I. (2002). *Concepções Sobre a Aprendizagem e o Ensino da Escrita*, in *Escola Moderna*, Revista n.º 14 - 5ª Série.
- NOT, L. e BRU, M. (1995). *Noções de Método, Sistema e Modelo em Didáctica: Referências para a Organização da Variabilidade das Condições de Aprendizagem*. Toulouse: Universidade Le Mirail. In - Carvalho, A. D. (org.) (1995) *Novas Metodologias em Educação*. Porto: Porto Editora, pp. 25-56.

- NOVOA, A., POPKEWITZ, T. S. (org.) (1992). *Reformas Educativas e Formação de Professores*. Lisboa:EDUCA - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação - Universidade de Lisboa
- NOVAK J. D. e GOWIN D. B. (1996). *Aprender a Aprender*, Edições Plátano: Lisboa, p.56.
- NUTTIN J. (1961). *Problèmes de Psychologie de la Motivation Humaine*, In: Revue Philosophique de Louvain. Troisième Série, Tome 59, N° 62, pp. 365-366.
- PATRÍCIO, M. F. (1995) *A Questão Metodológica à Luz da Escola Cultural*. In - Carvalho, A.D. (org.) (1995) *Novas Metodologias em Educação*. Porto: Porto Editora, pp. 11-18.
- PAZ, Octávio (1982). *O Arco e a Lira*, Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- PERRAUDEAU, M. (1996). *Piaget Aujourd'hui - Réponse à une Controverse*. Paris: Armand Colin Éditeurs
- PERRAUDEAU, M. (2000). *Os Métodos Cognitivos em Educação - Aprender de Outra Forma na Escola*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos - Instituto Piaget
- PERRENOUD, P. (1997). *Pédagogies Différenciées: des Intentions à l'Action*. Issy-Les-Moulineaux: ESF - Éditeur
- PIERRELÉE, M. D. e BAUMIER, A. (1999). *Pourquoi vos Enfants s'Ennuient en Classe - Une Place pour Chacun dans un Collège pour Tous*. Paris: Éditions La Découverte Et Syros, pp. 84-93.
- PINTO, M. G. L. C. (1996) *O Estudo Nacional de Literacia: do Recado que Encerra às Políticas de Intervenção que evoca*; in Porto: Revista da Faculdade de Letras «Línguas e Literaturas», Vol. XIII, pp. 357-406.
- QUIVY, R. [et al] (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- RATO, R. M. S. T. (2012) *Competência Literária e Literacia na Escola do Século XXI*. Covilhã: Universidade da Beira Interior - Tese para a obtenção do Grau de Doutor em Letras
- REIS C. (1981). *Textos Literários do Neo-Realismo Português*, «Textos Literários», Lisboa, Seara Nova: Editora Comunicação, p. 129.
- REIS, C. e Lopes, A.C.M. (1991) *Dicionário de Narratologia*. Coimbra: Livraria Almedina, 3ª edição, pp. 76- 364.
- REVOL, N. (2000). *Maldito Prof.* Porto: Campo das Letras Editores
- RIO-TORTO, G. (2004). *Verbos e nomes em Português*. Coimbra: Almedina.

- ROSA, J.M. (2004) *Colégio de S. Fiel (1852 - 1910) Ecos de Memória*. Coimbra: Edição Grupo de Arqueologia e Artes do Centro, pp. 13-71.
- RUIVO, J. e Carrega, J. (2014). *Políticas Educativas em Portugal - Contributos para a História do Sistema Educativo*. Castelo Branco: RVJ-Editores
- RUMELHART, D. (1975). "Notes on Schema for Stories". In D. Bobrow e M. Collins (Eds). *Representing and Understanding: Studies in Cognitive Science*. New York, Academic Press.
- SARAIVA, A.J. e Lopes, Ó. (1978). *História da Literatura Portuguesa*. Porto: Porto Editora, 10.^a Edição, p.7 - 116.
- SENA, J. (1978). *Dialécticas Aplicadas da Literatura*. Lisboa: Edições 70, p.397.
- SANTOMÉ, J. T., PARASKEVA, J. M., Apple, M. W. (2003) *Ventos de Desescolarização - A Nova Ameaça à Escolarização Pública*. Lisboa: Plátano Editores
- SILVA, V. M. A. (1992). *Teoria da Literatura* - Coimbra: Livraria Almedina, 8.^a edição, pp. 19-181.
- SILVA, V. M. de AGUIAR (2010). *As Humanidades, Os Estudos Culturais, O Ensino Da Literatura E A Política Da Língua Portuguesa*. Coimbra: Almedina.
- SILVESTRE, O. (2002). *Pai Tardio - Ou de Como Cesariny Inventou Pascoaes*. In - *Teixeira de Pascoaes - Obra Plástica*. Vila Nova de Famalicão: Catálogo da Exposição - Centro de Estudos do Surrealismo - Fundação Cupertino de Miranda.
- SOBRAL, L. M. (1984). *Surréalisme Périphérique- Actes du Colloque Portugal, Québec, Amérique Latine: un Surréalisme Périphérique?* Montréal: Université de Montréal, Faculté des Arts et des Sciences, Département d'Histoire de l'Art
- TAVARES, M., (2007) *Da Poesia de Buñuel ao Cinema de García Lorca*. In - *Graphos*. João Pessoa, v. 9, n. 1, Jan./Jul./2007, pp. 13-33
- TEIXEIRA, M., OSÓRIO, P., SOARES, I. (2010). *O Conhecimento Explícito da Língua: o seu Estatuto em Manuais Escolares Portugueses do 1º Ciclo do Ensino Básico*, *Polifonia*, Cuiabá, MT, v.17, n.21, p.31-52, jul./Dez.
- THORNDIKE, P. (1977). "Cognitive Structures" in *Comprehension and Memory of Narratives Discourse*. *Cognitive psychology*, vol.9, p. 77-110.
- VAN DIJK, TEUN A., (1987). "La Pragmática De La Comunicación Literaria", In ANTONIO MAYORAL, José (Ed.). *Pragmática De La Comunicación Literaria*. Madrid: Arco/Libros, pp. 171-194.

VIRMAUX, A. e O. (1987). *André Breton - Qui Êtes-Vous?* Lyon: La Manufacture

WITTGENSTEIN, L. (1976). *Philosophical Investigations*, Oxford: Basil Backwell, pp. 371-373.

Outros Documentos

A.M.D.G. (1958) *Colégio de S. Fiel - Nótula Comemorativa, reunião dos seus antigos alunos em 25 de Maio de 1958*. Castelo Branco: Tipografia Semedo.

Conselho da Europa (2001). *Colecção: Perspectivas Actuais/Educação: Níveis Comuns de Referência: escala global*. Porto: Edições Asa, p. 49.

Conselho Nacional de Educação (2004) *As Bases da Educação - Seminário Lei de Bases da Educação*. Lisboa: Edição Conselho Nacional de Educação - Ministério da Educação

Declaración de posición ASCD 2008.

Dicionário Universal de Língua Portuguesa (2002), Texto Editora, 8ª Edição, Lisboa, p.846.

Dicionário Universal de Língua Portuguesa, Texto Editora, 8ª Edição, Lisboa. 2002: 846.

Diversos (2000) *Enciclopédia Luso-Brasileira de Cultura* Edição Sec. XXI. Lisboa: Editorial Verbo
Fonseca, M. C. e Marçalo, M. J. (2010) *Gramática Prática da Língua Portuguesa*.
Universidade de Évora.

MARTINHO, F.J.B. (2005). *Biblos*. Lisboa: Enciclopédia Verbo da Literatura de Língua Portuguesa. Vol. 5, pp. 833-834.

Ministério da Educação e Ciência - Gabinete do Ministro - Despacho normativo n.º 6/2014 in *Diário da República*, 2.ª série – N.º 100 – 26 de maio de 2014, pp. 13-449.

Ministério da Justiça e dos Cultos - Serviços Jurisdicionais e tutelares de Menores - *Monografia do Reformatório de S. Fiel*, Tipografia do Reformatório de Vila do Conde, 1931, pp. 5-6.

Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, Decreto-Lei n.º 16/2011 de 25 de Janeiro, que classifica a instituição como *Centro Educativo de São Fiel - Tapada da Renda*, *Diário da República*, 1ª Série - N.º 17 - 25 de Janeiro de 2011, pp. 497-501.

WEBGRAFIA

[http://bibliowiki.com.pt/index.php/Contos_do_Gin-Tonic_\(Estampa,_1973\)](http://bibliowiki.com.pt/index.php/Contos_do_Gin-Tonic_(Estampa,_1973))

[http://bibliowiki.com.pt/index.php/Contos_do_Gin-Tonic_\(Estampa,_1981\)](http://bibliowiki.com.pt/index.php/Contos_do_Gin-Tonic_(Estampa,_1981))

<http://omeninoeocaixote.blogspot.pt/>

http://www.vidaslusofonas.pt/mario_h_leiria.htm

<https://www.google.pt/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=conto+o+menino+e+o+caixote+de+Mario+Henrique+Leiria&start=10>

<http://seer.uniritter.edu.br/index.php/cenarios/article/download/285/198>

<http://rmoura.tripod.com/socedu.htm>

<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/viewFile/4/4>

http://area.dgfdc.min-edu.pt/gramatica/qecr_competencia_linguistica.htm (Consultado em Agosto 11.2014)

<http://pt.scribd.com/doc/47770872/6-COMPETENCIAS> (Consultado em Agosto 11.2014)

<http://curriculosem.wikispaces.com/Componente+Comunicativo> (Consultado em Agosto 11.2014)

<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/481/1/Jos%C3%A9%20Brand%C3%A3o%2073-92.pdf> (Consultado em Julho 28.2014: 77)

<http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4810> (Jun20.2014)

Moura, R.(?), in *A Organização Escolar: Desigualdades e Inovação*, Revista Inovação, vol. 13, N.º 2-3 - in <http://rmoura.tripod.com/socedu.htm> (Consultado em Agosto 20.2014)

Nóvoa, A. e Bandeira, F. (2005) *Evidentemente: histórias da educação*. Texto: *O Melhor Professor não é o que mais Ensina, é o que mais faz Aprender*, Porto: Editora Asa. <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4810> (Consultado em Junho 20.2014)

http://area.dgfdc.min-edu.pt/gramatica/qecr_competencia_linguistica.htm (Consultado em Agosto 11.2014)

<http://curriculosem.wikispaces.com/Componente+Comunicativo> (Consultado em Agosto 11.2014)

<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/viewFile/4/4>

<http://pt.scribd.com/doc/47770872/6-COMPETENCIAS> (Consultado em Agosto 11.2014)

<http://seer.uniritter.edu.br/index.php/cenarios/article/download/285/198>

<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/481/1/Jos%C3%A9%20Brand%C3%A3o%2073-92.pdf> p. 77 (Consultado em Julho 28.2014)

A.A.V.V. (2006). *School Libraries Student Achievement In Ontario: A Study By Queen's University And People For Education*. The Ontario Library Association.

http://www.accessola.com/data/6/rec_docs/137_eqao_pfe_study_2006.pdf,
(Consultado em Dezembro 12.2010)

<http://eric.ed.gov/?id=ED257113>

http://area.dgfdc.min-edu.pt/gramatica/qecr_competencia_linguistica.htm (Consultado em Agosto 11.2014)

http://assets.cambridge.org/97805216/48691/frontmatter/9780521648691_frontmatter.pdf

http://books.google.pt/books?id=bOapL0Sm1pMC&pg=PA176&lpg=PA176&dq=Eretz+zavat+chalav+ud%E2%80%99vash&source=bl&ots=nuheUgerm9&sig=rHHVYZaPzle2QlaShxfR97iid_A&hl=pt-

<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/viewFile/4/4>

<http://www.gave.min-edu.pt/np3/157.html> (Consultado em Maio 5.2014)

<http://www.pisa.oecd.org> (Mai.5.2014) file:///C:/Users/Utilizador/Desktop/PISA-programa%20Internacional%20de%20avaliacao_1.pdf

<http://www.portugal-ocde.com/ocde.php> (Mai.5.2014)

[http://www.projavi.mec.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=64&fileName=PISA2012_PrimeirosResultados_PORTUGAL.pdf](http://www.projavi.mec.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=64&fileName=PISA2012_PrimeirosResultados_PORTUGAL.pdf) (Mai.5.2014; páginas 9 - 10)

[http://www.projavi.mec.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=64&fileName=PISA2012_PrimeirosResultados_PORTUGAL.pdf](http://www.projavi.mec.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=64&fileName=PISA2012_PrimeirosResultados_PORTUGAL.pdf) (Mai.5.2014; página 14)

[http://www.projavi.mec.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=64&fileName=PISA2012_PrimeirosResultados_PORTUGAL.pdf](http://www.projavi.mec.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=64&fileName=PISA2012_PrimeirosResultados_PORTUGAL.pdf) (Consultado em Maio 5.2014; página 14)

Teixeira, M., Osório, P., Soares, I. (2010) *O Conhecimento Explícito da Língua: o seu Estatuto em Manuais Escolares Portugueses do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Cuiabá: Polifonia, MT, v.17, n.21, p.31-52, jul./dez., pp. 35 - 38

<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/viewFile/4/4>

Nóvoa, A. e Bandeira, F. (coord.) - *Evidentemente: histórias da educação*. Texto: *O Melhor Professor não é o que mais Ensina, é o que mais faz Aprender*, Editora Asa, Porto: 2005. <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4810> (Consultado em Junho 20.2014)

Moura, R. (2000). *A Organização Escolar: Desigualdades e Inovação*, Revista *Inovação*, vol. 13, N.º 2-3 - in <http://rmoura.tripod.com/socedu.htm> (Consultado em Agosto 20.2014)

Mata, L., Monteiro V. e Peixoto, F. (2009) *Motivação para a Leitura ao Longo da Escolaridade*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Revista *Análise Psicológica* (2009), 4 (XXVII): 563-572,

http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?pid=S0870-82312009000400010&script=sci_arttext.

Infopédia [Em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2014.

Disponível na www: <URL: <http://www.infopedia.pt/lingua-portuguesa/polissemia> (Jun.12.2014)

Freebody, 1992; Freebody & Luke, 1990,

<http://www.readingonline.org/research/lukefreebody.html>

Carvalho, J. A. B. (1999) *O Ensino da Escrita, da Teoria às Práticas Pedagógicas*. Braga: Universidade do Minho

<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/481/1/Jos%C3%A9%20Brand%C3%A3o%2073-92.pdf> (Consultado em Julho 28.2014), pp. 41-140.

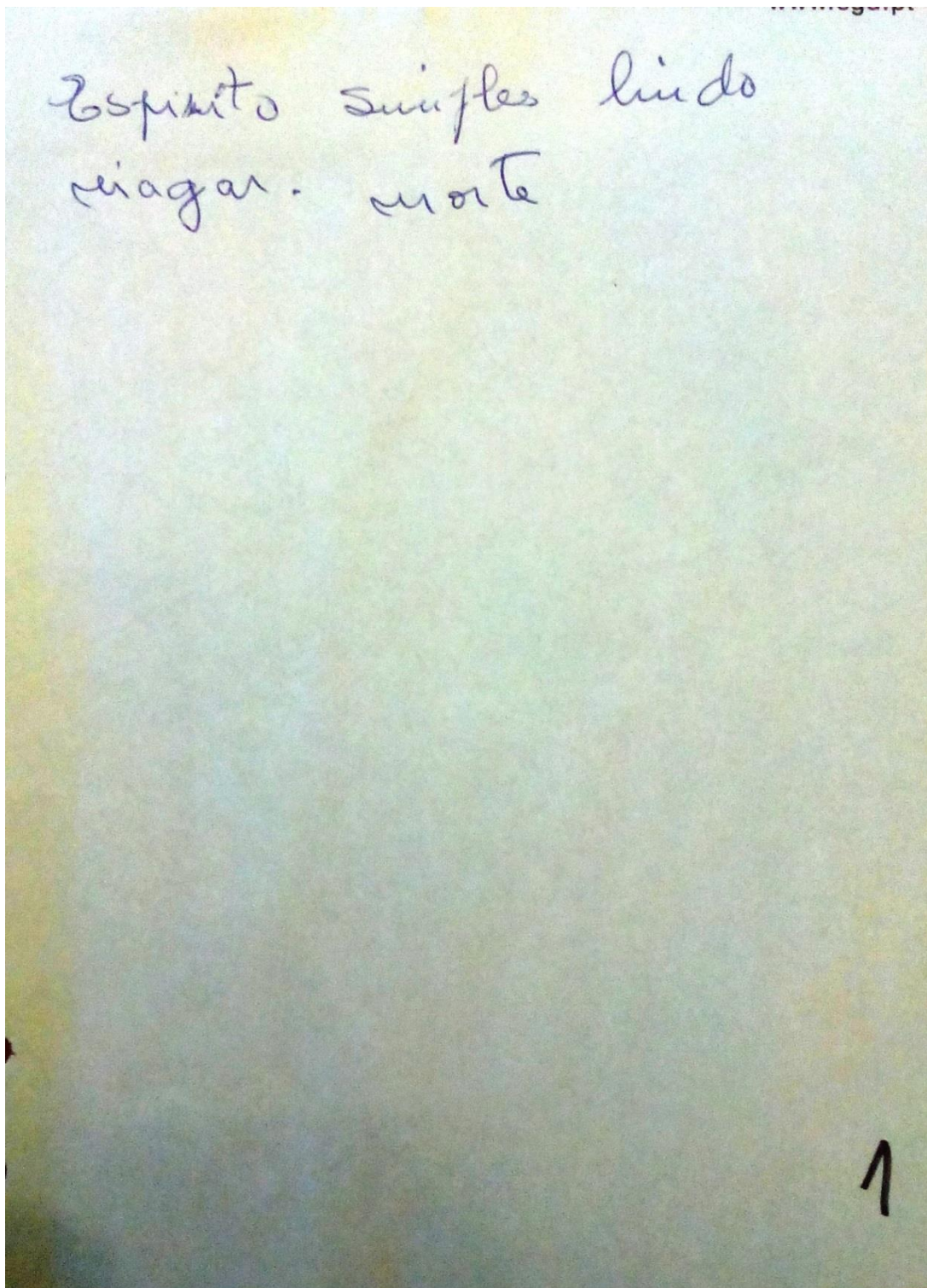
Alves, M. (s/d) *Governança Educacional e Gestão Escolar: Reflexos na Responsabilidade Social da Educação*. <http://uescolagestao.files.wordpress.com/2012/02/artigo-governac3a7a-educacional-ucb.pdf> (Consultado em Setembro 2.2014), pp. 1-4.

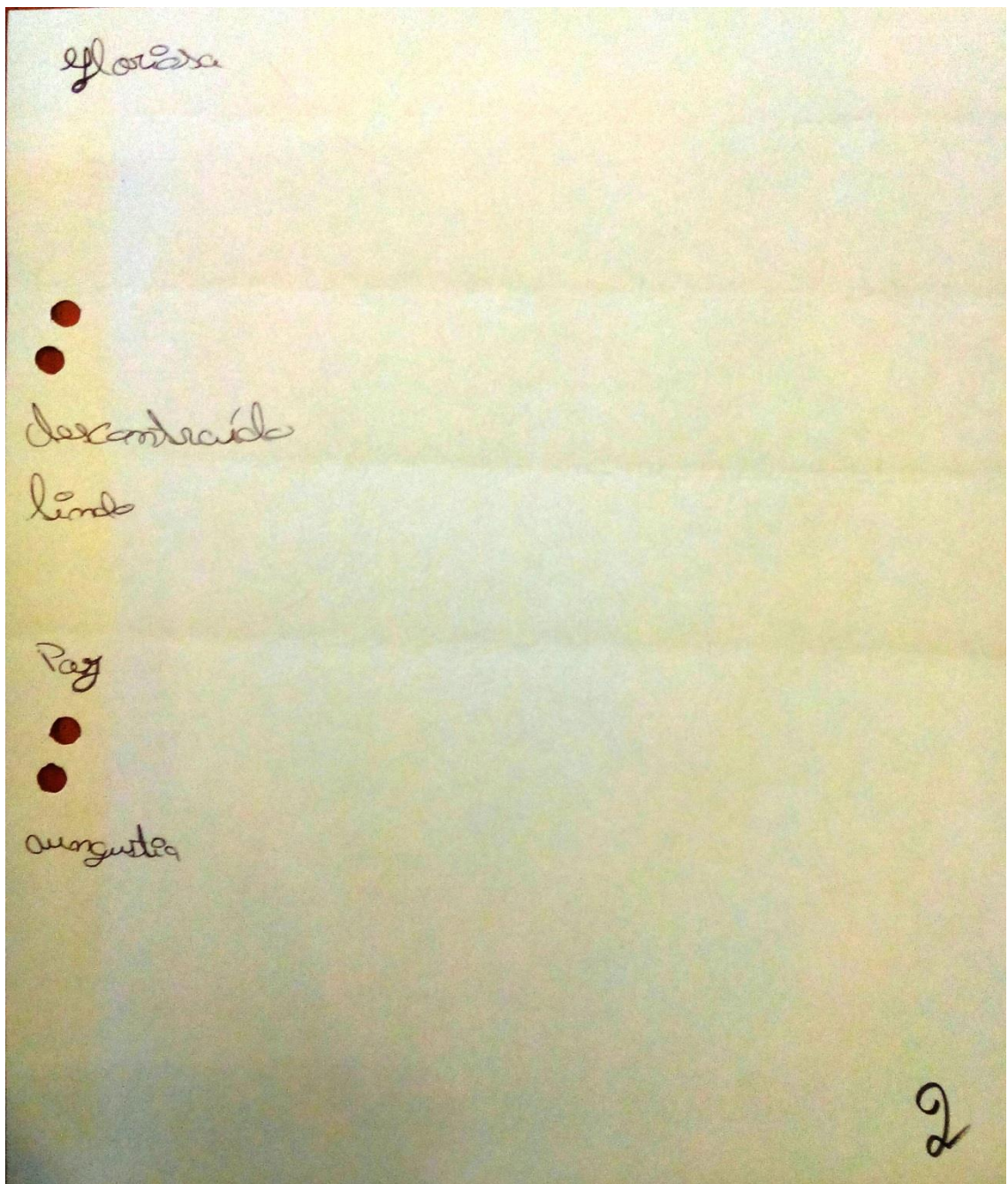
Michele Root-Bernstein Imaginary Worldplay as an Indicator of Creative Giftedness

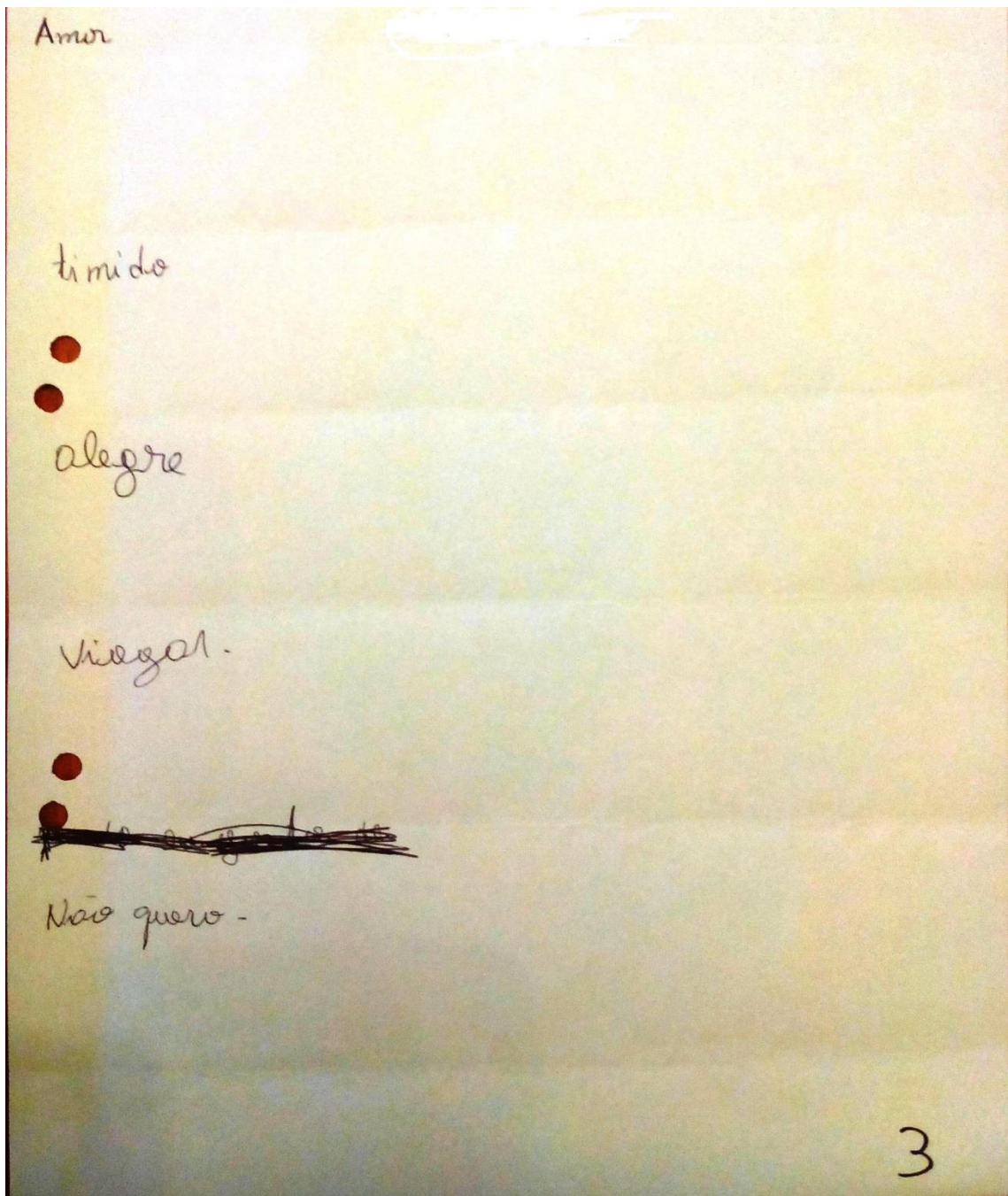
http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4020-6162-2_29#page-1

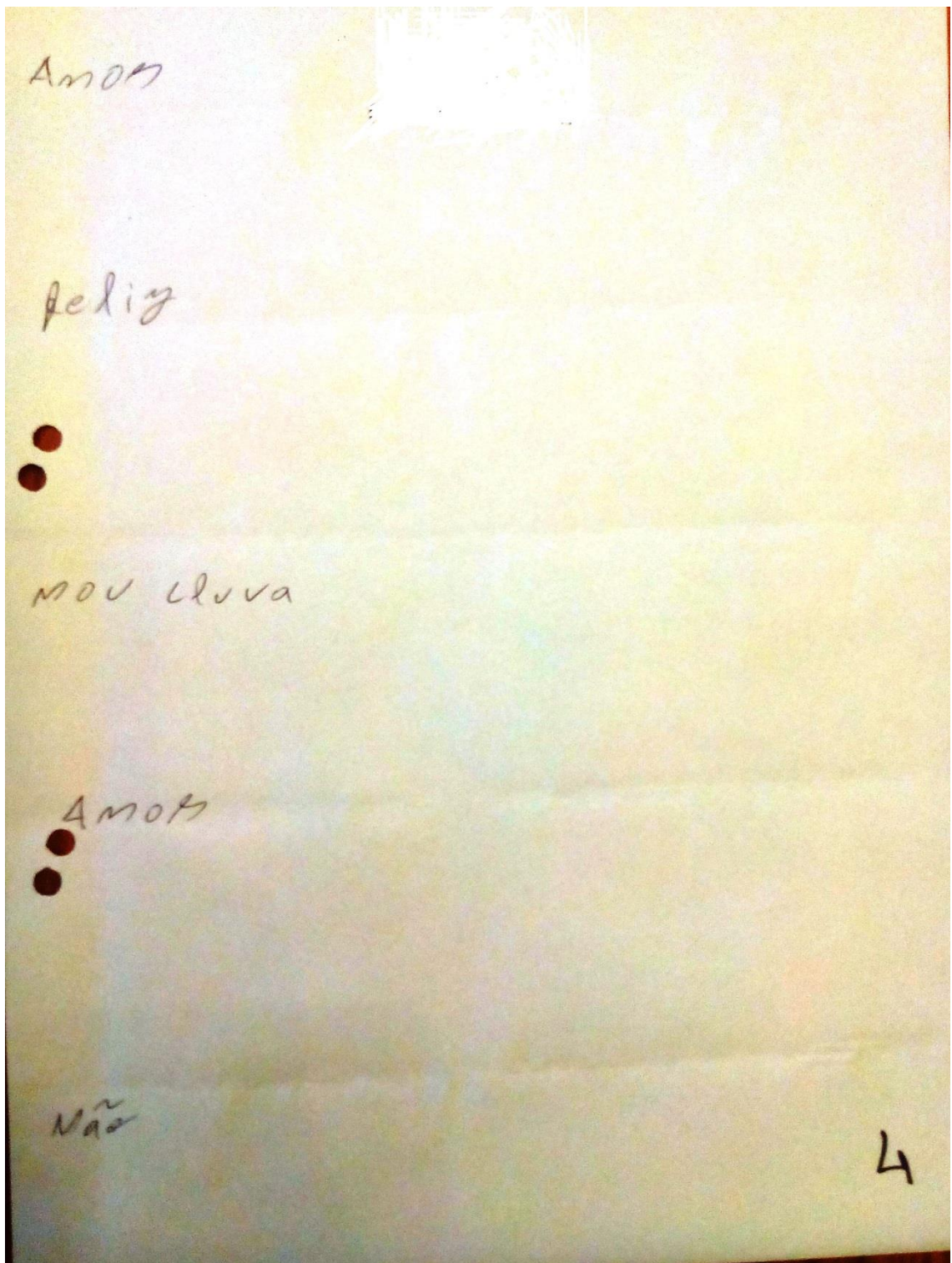
Anexo 1

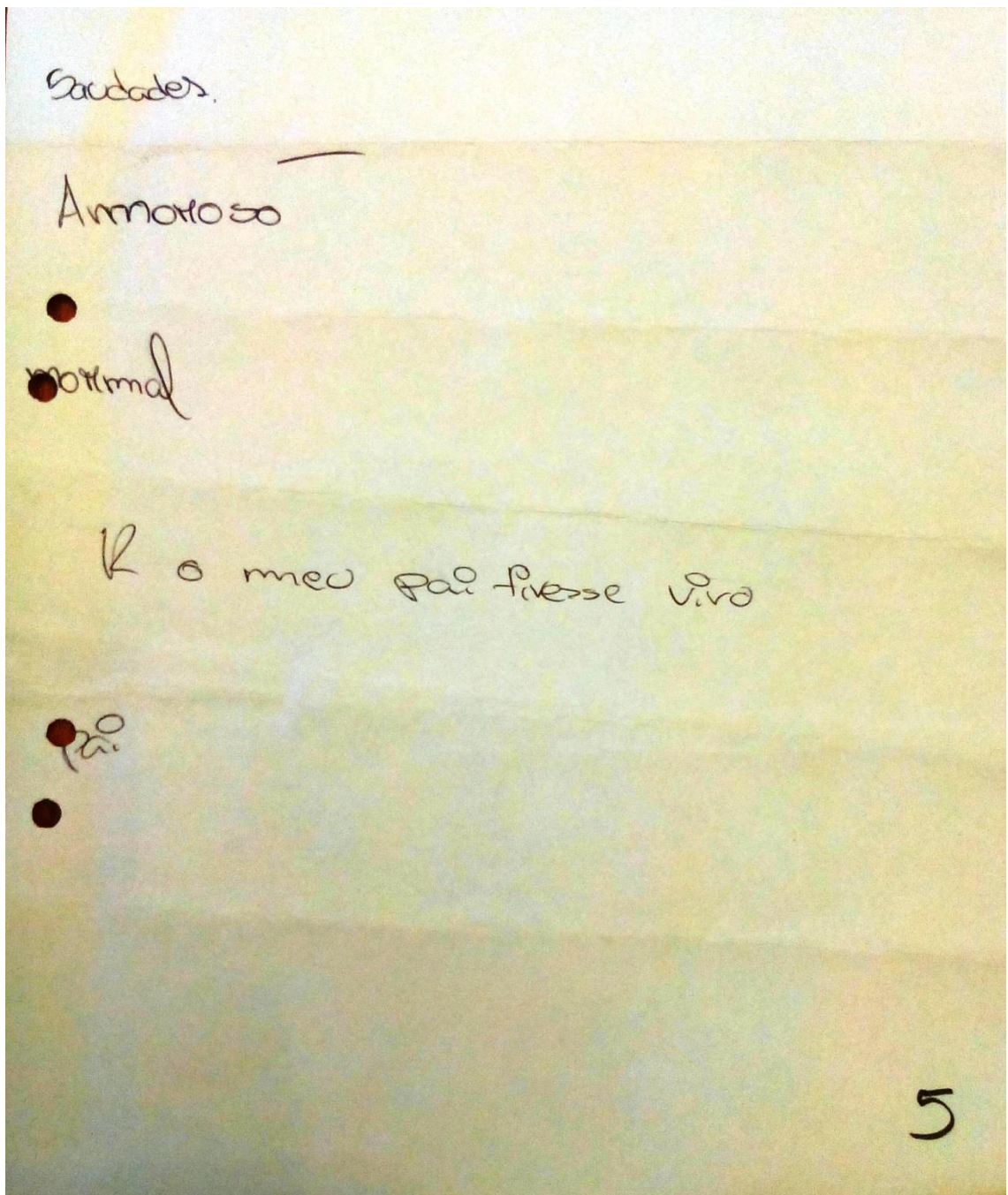
Primeira atividade - *Escrita Automática* (3.6.1)



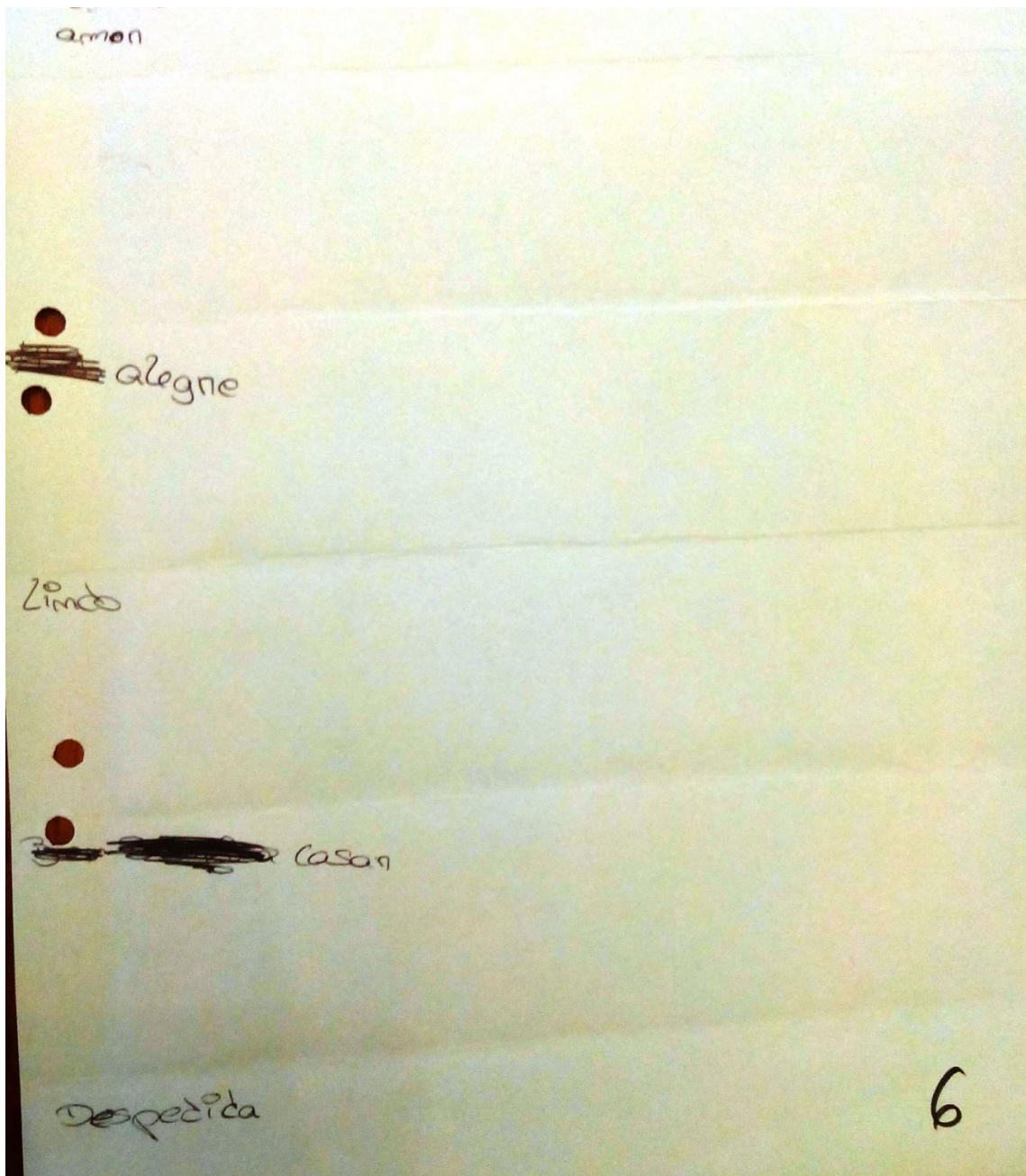




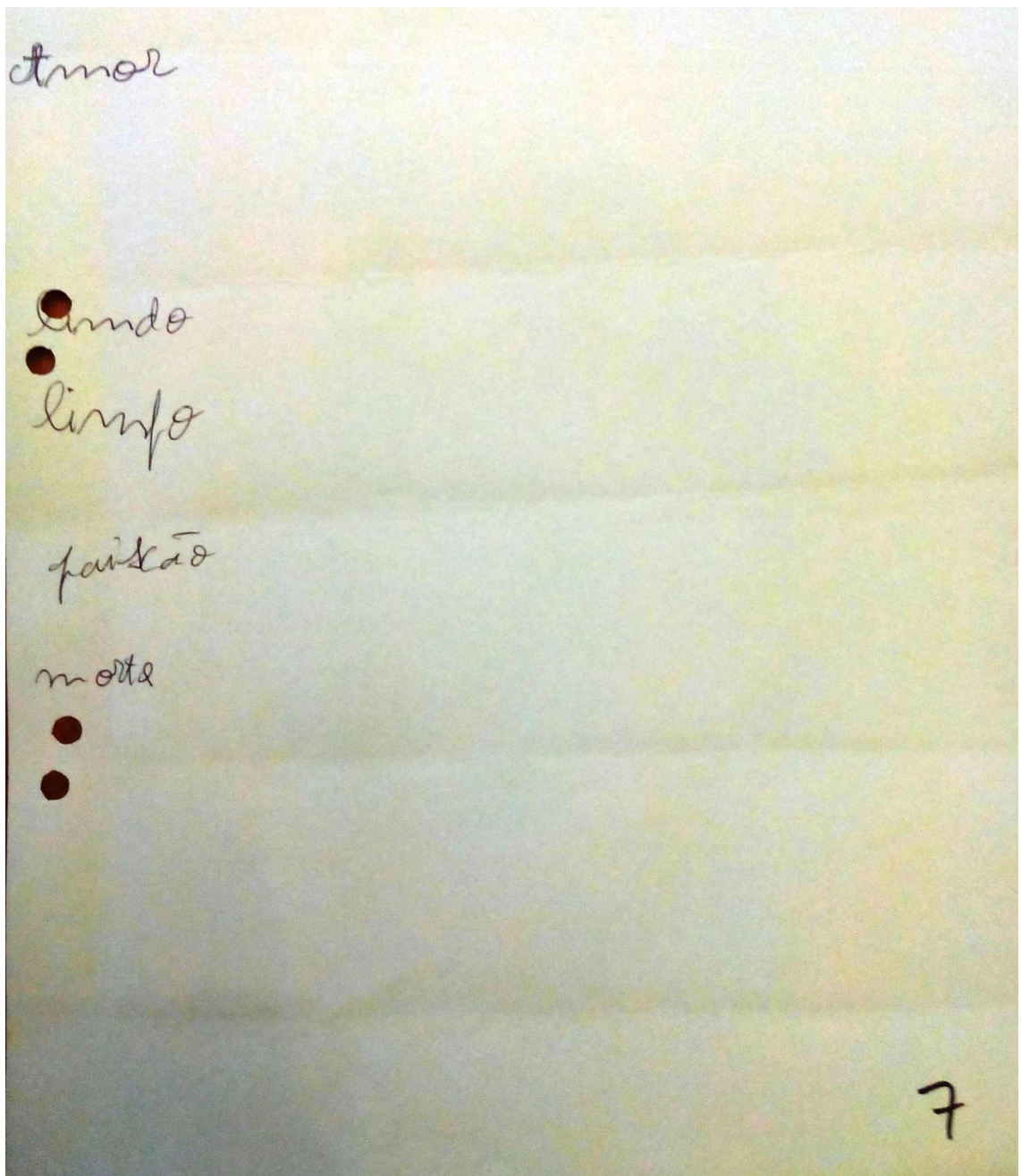


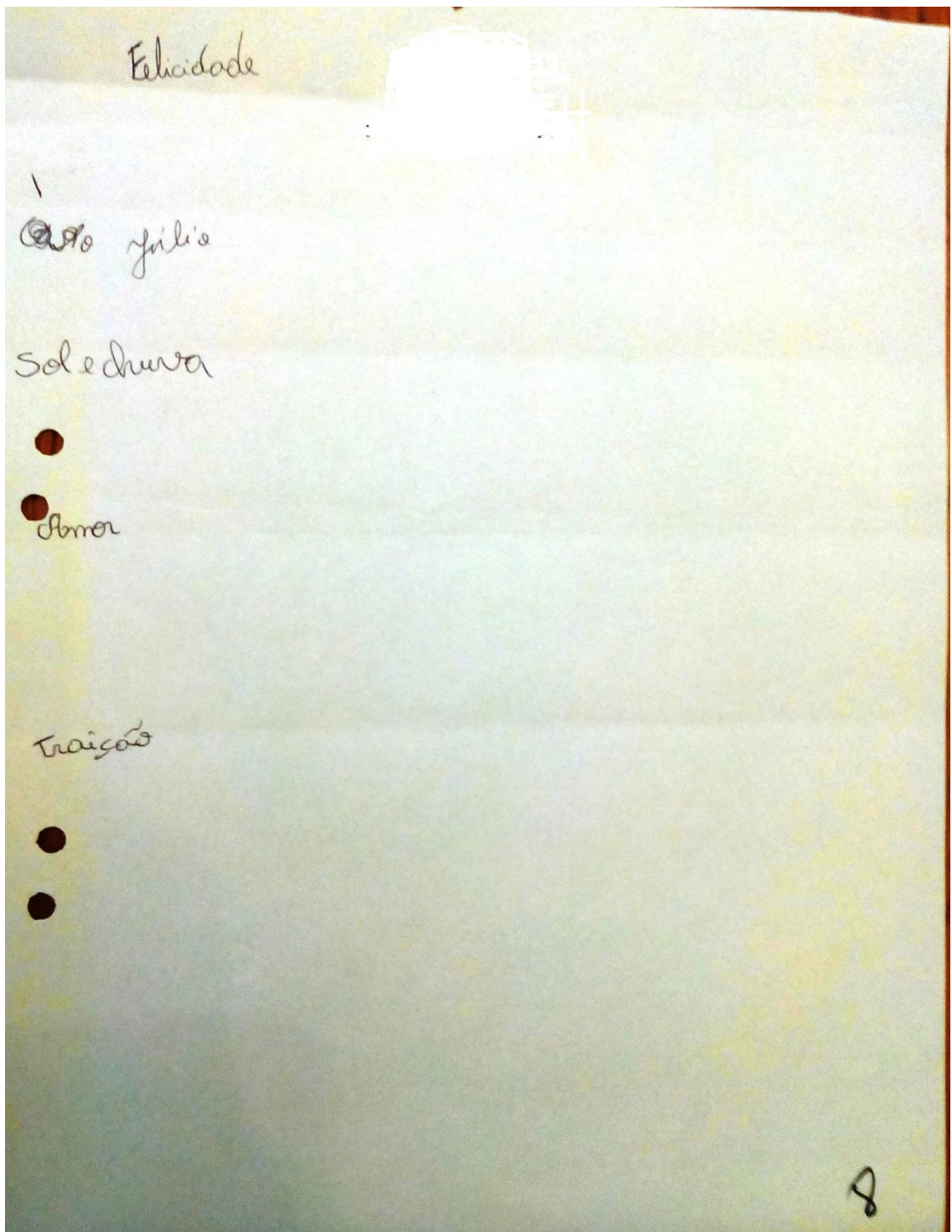


Aluno 6



Aluno 7





preto

● bonito

●

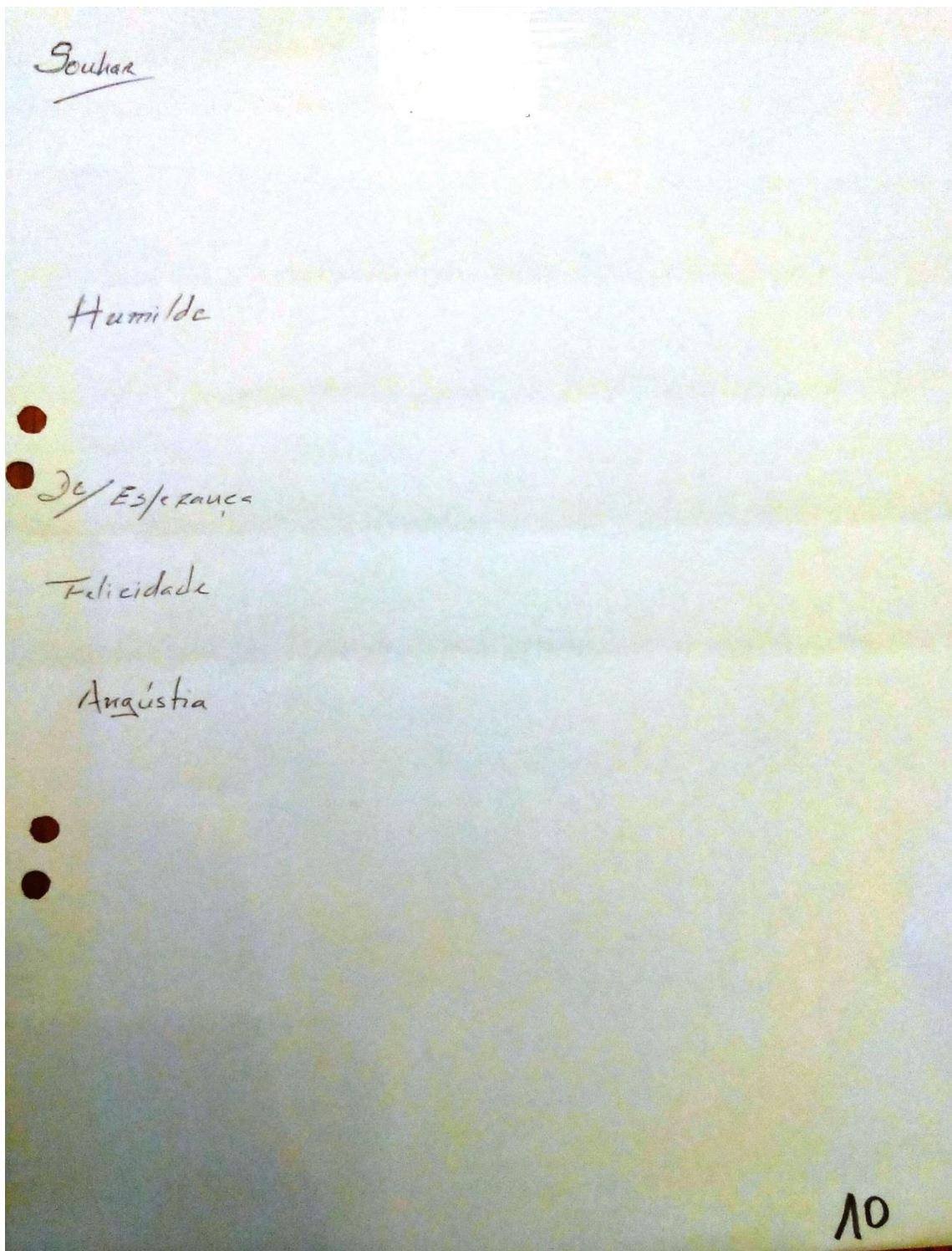
manicêdo

● rã

●

balde

9



solidão

- amiga

-

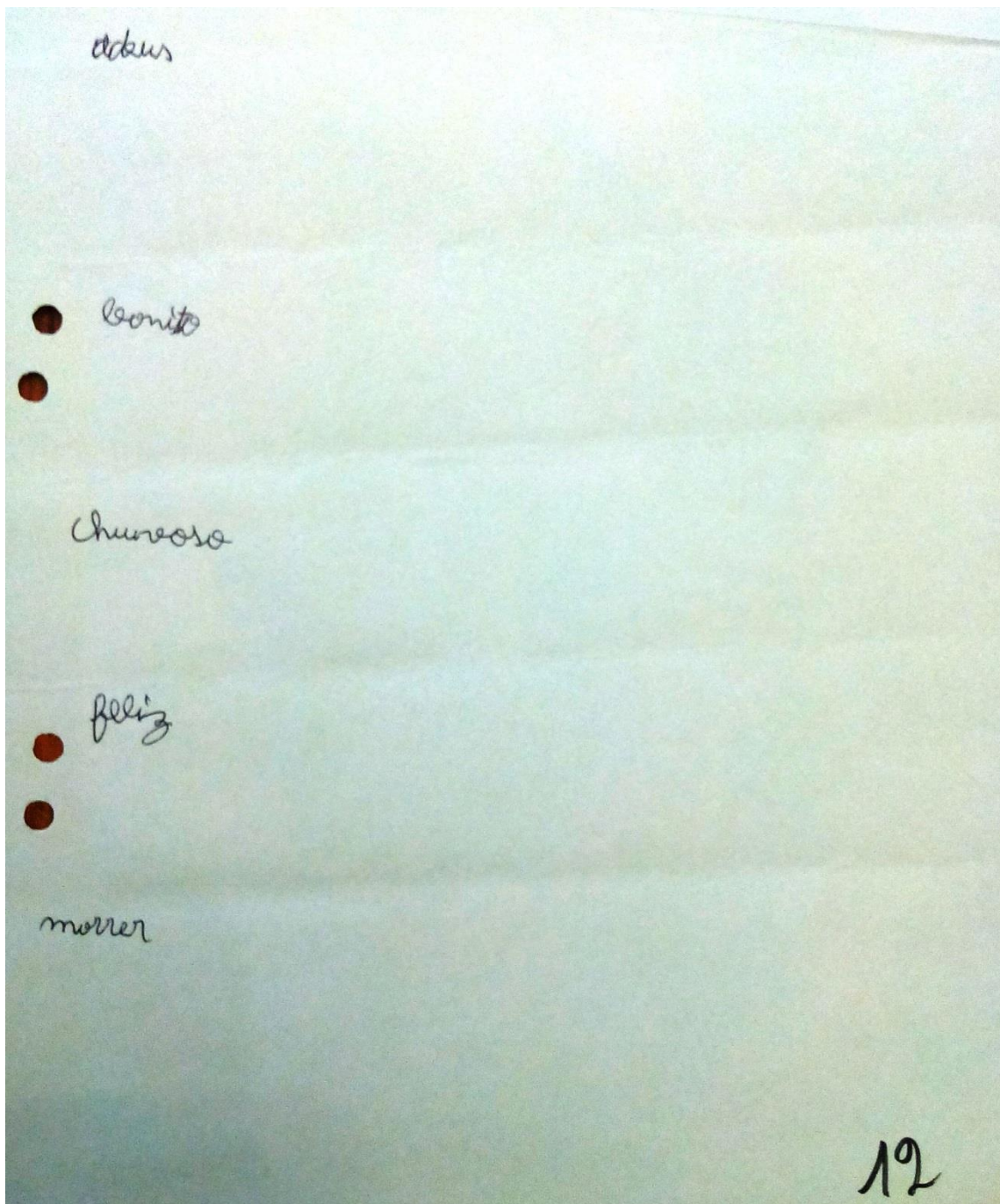
alegre

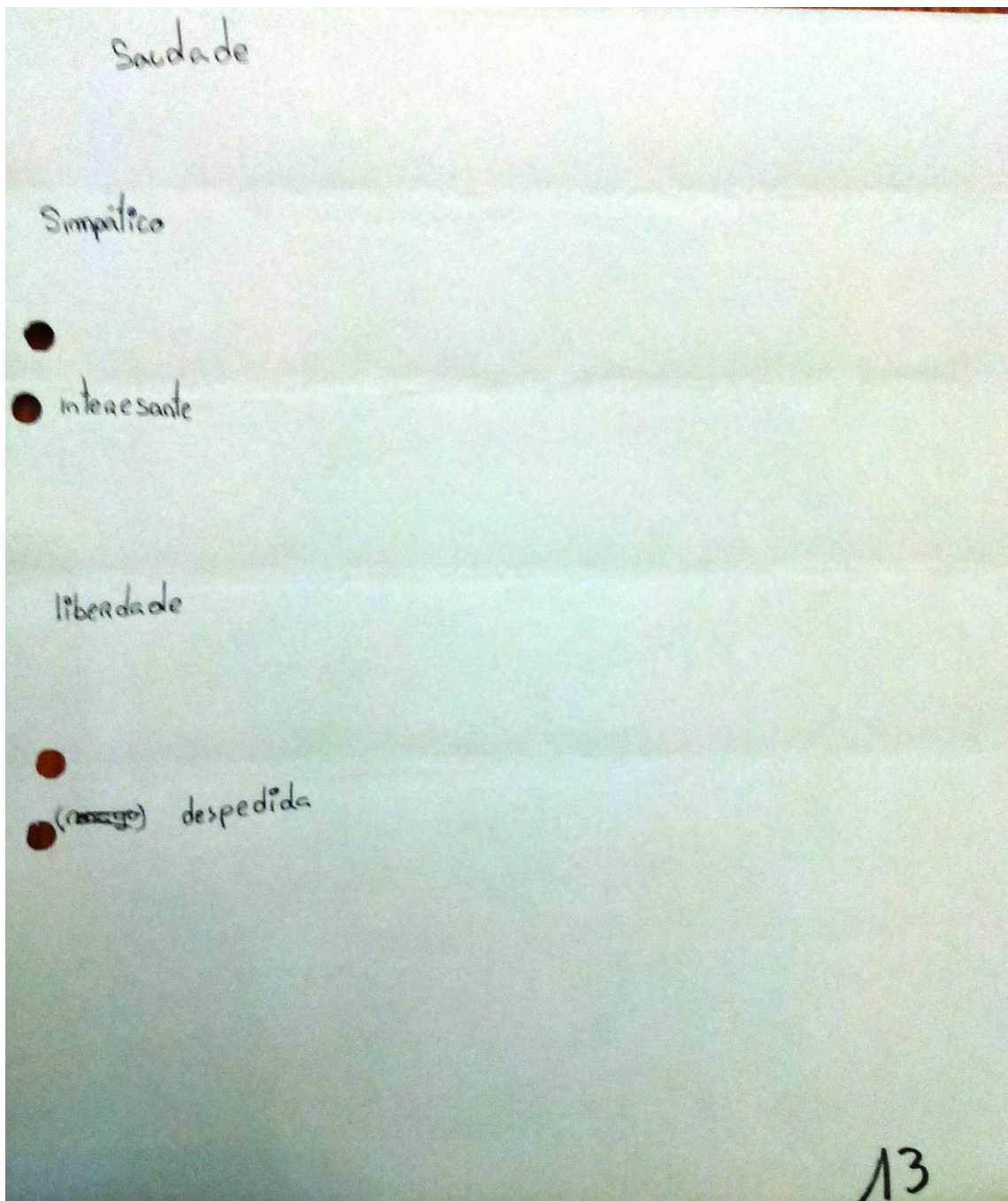
- viagem

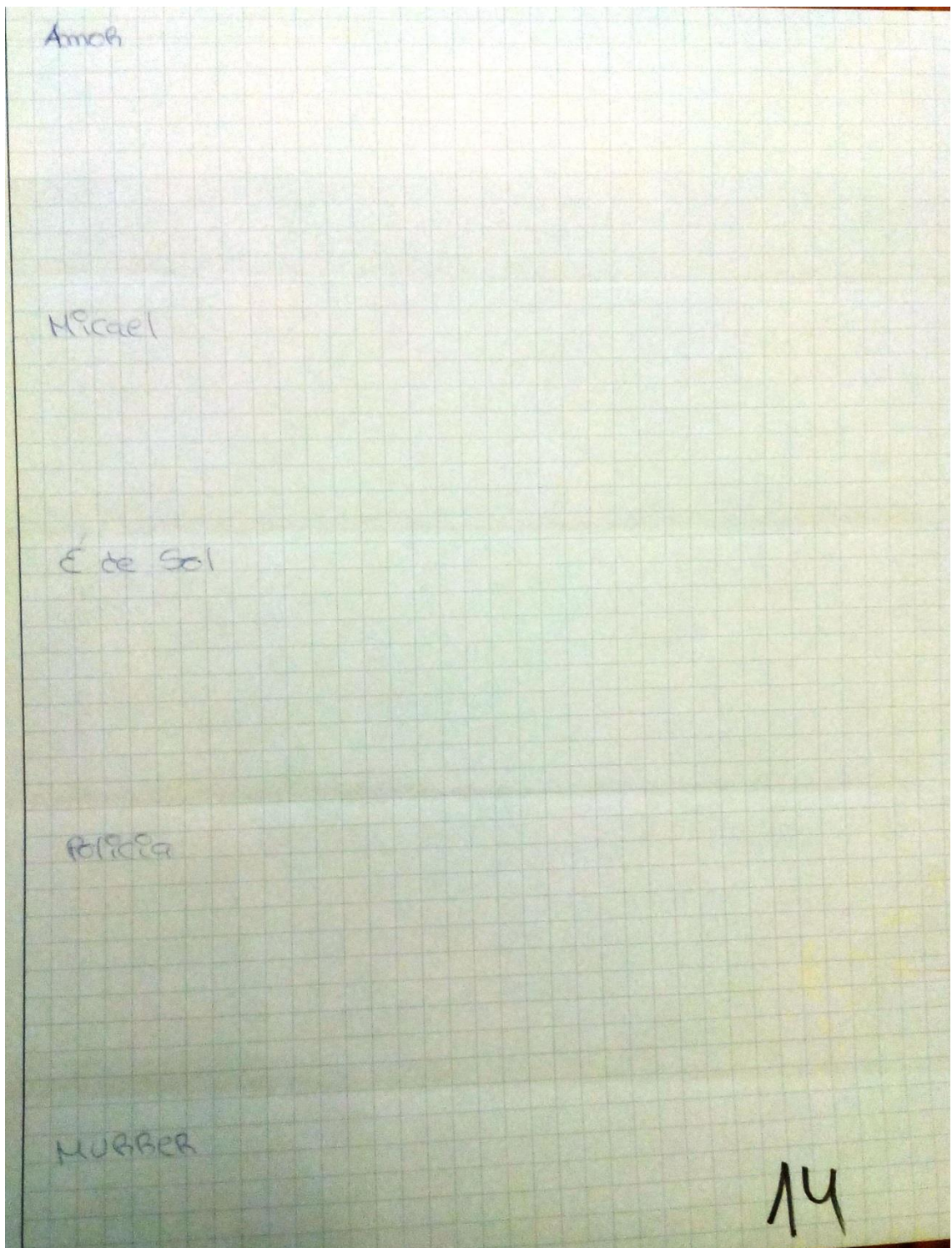
-

morte

11

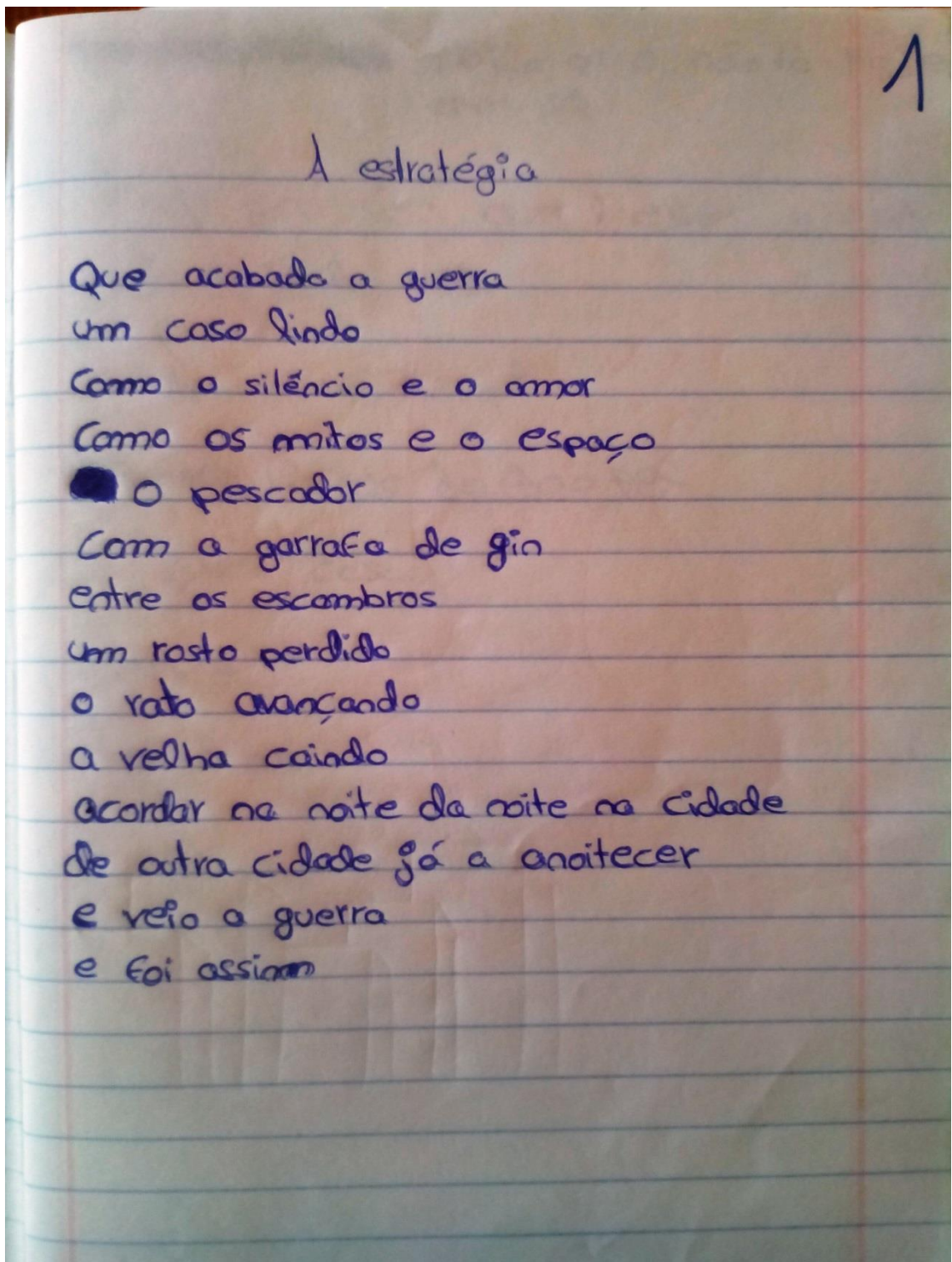






Anexo 2

Segunda Atividade - *Distribuição de Poemas - Produção textual (3.6.2.)*



A estratégia

Que acabou a guerra
um caso lindo
Como o silêncio e o amor
Como os mitos e o espaço
● O pescador
Com a garrafa de gin
Entre os escombros
Um rosto perdido
O rato avançando
A velha caindo
Acordar na noite da noite na cidade
de outra cidade já a anoitecer
e veio a guerra
e foi assim

Evocação

2

Abandonado

que parte

xato Parando

velha rasgando

Pelo voo dos Passaros migradores

até chegar o momento muito maximal

mafeleão

Logo em ação

mimimos encontros

distâncias muito curtas

mão tinham alarecido

que fazer?

do mar em maré cheia

Pegada na ~~areia~~ areia.

Ida sem volta

3

do vendedor ambulante das sortidas
e esperar a noite com exatidão
falando a contento
é levar a imbução
granito negro e dia
dizem lua e olegua
a garoufa e o vadoalho
da Pesca e do trabalho
a Pereira vinda
num tempo já esquecido
o Roto comendo
a vella dizendo
que agora mesmo se vão de Potida
e de laes da viagem da viagem
sempre comecada

Gim sem tónica
na Coma
~~Cama a mulher~~
na garrafa de gim
Sorriso de mulher
ao sol poente
A Velha dormindo
A Velha e sentida

4

O que dizem os teus olhos

Como o fog e o pavar

Como a força e o cansaço

foi pra a cama

com a mulher

atrás da ~~de~~ duma

de mulher

o rato roendo

a velha gritando

de putar no primeiro comboio efectivo

da manhã de outra cidade a entardecer

5.1

O que dizem os teus olhos

Como o fogo e o pavor

Como a força e o cansaço

foi pra a cama

com a mulher

atrás da ~~deusa~~ deusa

de mulher

o rato roendo

a vella gritando

de putar no primeiro comboio efectivo

da manhã de outra cidade a entardecer

O que dizem os teus olhos. 6.1

como o fogo e o pavon.
como a fofça e o cambaço

— / / — // — // —
Gim sem tónica

Foi para cama.
com a mulhen

— // — // — // —
Evocação

Atras de uma dama
de mulhen

O nato noedo
velha gaitando

Cegamega
para
crianças

Ída sem Volta

do vendedor ambulante das sortes
e esperar a noite com exactidão
falando a contento
é levar a instrução
granito negro e dia
dizem lua e alegria
a farroupa e o rodavalho
da Pesca e do trabalho
a preta viada
nom tempo já esquecido
o rato comendo
a velha dizendo
que agora mesmo se vão de partida
e depois da viagem da viagem sempre conhecida

Cegariega Para Crianças

O rato calando

A velha gritando

Onde talvez seja o lugar habitual
no caminho designadamente antecipado

Pôs o bone

Um caso pindo

Vontade de cantar

e querer amar

na cama

O Presidente da mação

até aos ombros

envolto em algas

A velha olhando

O Rato fazendo

Evocação

69

Sorriso
Partir
os demônios
em maré
que parte
na areia,
tods estão
cantando
ou mar recitado
Distante
Ao sol poente
Barco
Atrás
que manchas
de mulher
Vazio
A solidão
os escombros
do mar
até aos ombros
perdido
Solar
ainda
para
o sinal
entra

Gin Sem Tônica

Na cama

Uma garrafa de gin
Sorriso de mulher

ao sol quente

a melha dormindo

a melha sentindo sentido

Acordas na cidade logo de manhã

adormeces ao aviso da madrugada

pergunta o general

sempre tenho dito

simples descobertas

coisas tão vulgares

~~que fazem~~ telefonaram

até que enfim

!

11

Evocação

abandonado

que parte

o rato parando

a velha rosnando

pelo voo dos passaros migradores

até chegar o momento muito matinal

napoleão

Logo em ação

minimos encontros

distancias muito curtas

não tinham aparecido

Que fazer?

do mar em maré cheia

Pegada na areia.

O Estratégia

Que acabou a guerra
um caso lindo

Como o silêncio e o amor
como os muros e o espaço

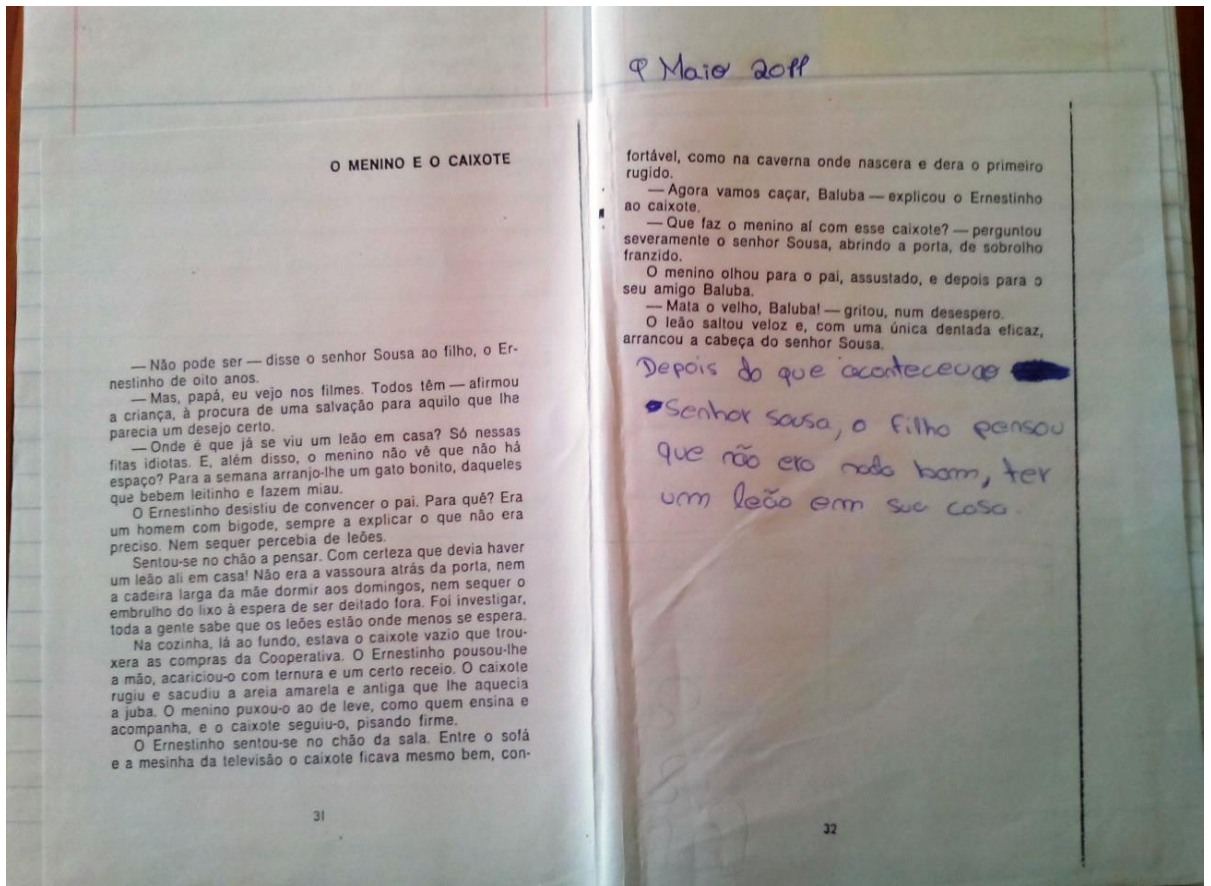
~~foi fora a casa~~ o pescador
com a garrafa de gin
entre os escombros
um resto perdido

o rato avançando
a velha ainda

acordar na noite da noite na cidade
de outra cidade já a acontecer
e veio a guerra
e foi assim

Anexo 3

Terceira Atividade - *Continuação do Conto o Menino e o Caixote* (3.6.3)



O MENINO E O CAIXOTE

— Não pode ser — disse o senhor Sousa ao filho, o Ernestinho de oito anos.

— Mas, papá, eu vejo nos filmes. Todos têm — afirmou a criança, à procura de uma salvação para aquilo que lhe parecia um desejo certo.

— Onde é que já se viu um leão em casa? Só nessas fitas idiotas. E, além disso, o menino não vê que não há espaço? Para a semana arranjo-lhe um gato bonito, daqueles que bebem leite e fazem miau.

O Ernestinho desistiu de convencer o pai. Para quê? Era um homem com bigode, sempre a explicar o que não era preciso. Nem sequer percebia de leões.

Sentou-se no chão a pensar. Com certeza que devia haver um leão ali em casa! Não era a vassoura atrás da porta, nem a cadeira larga da mãe dormir aos domingos, nem sequer o embrulho do lixo à espera de ser deitado fora. Foi investigar, toda a gente sabe que os leões estão onde menos se espera.

Na cozinha, lá ao fundo, estava o caixote vazio que trouxera as compras da Cooperativa. O Ernestinho pousou-lhe a mão, acariciou-o com ternura e um certo receio. O caixote rugiu e sacudiu a areia amarela e antiga que lhe aquecia a juba. O menino puxou-o ao de leve, como quem ensina e acompanha, e o caixote seguiu-o, pisando firme.

O Ernestinho sentou-se no chão da sala. Entre o sofá e a mesinha da televisão o caixote ficava mesmo bem, con-

fortável, como na caverna onde nascera e dera o primeiro rugido.

— Agora vamos caçar, Baluba — explicou o Ernestinho ao caixote.

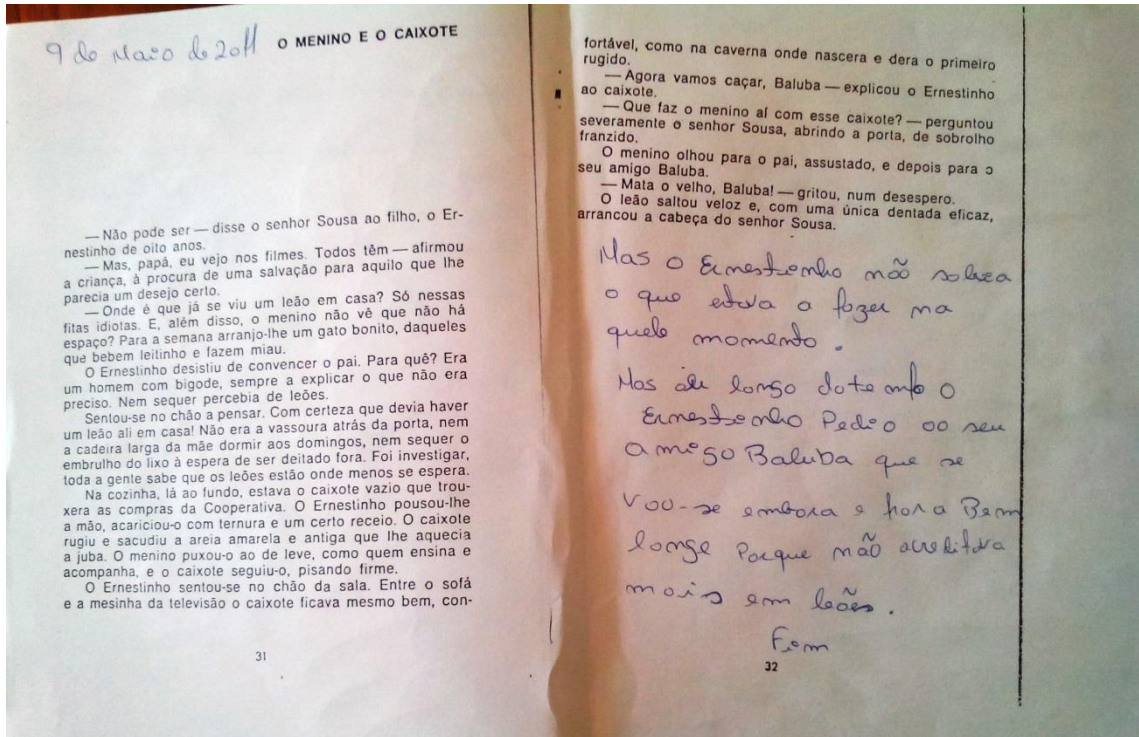
— Que faz o menino aí com esse caixote? — perguntou severamente o senhor Sousa, abrindo a porta, de sobrolho franzido.

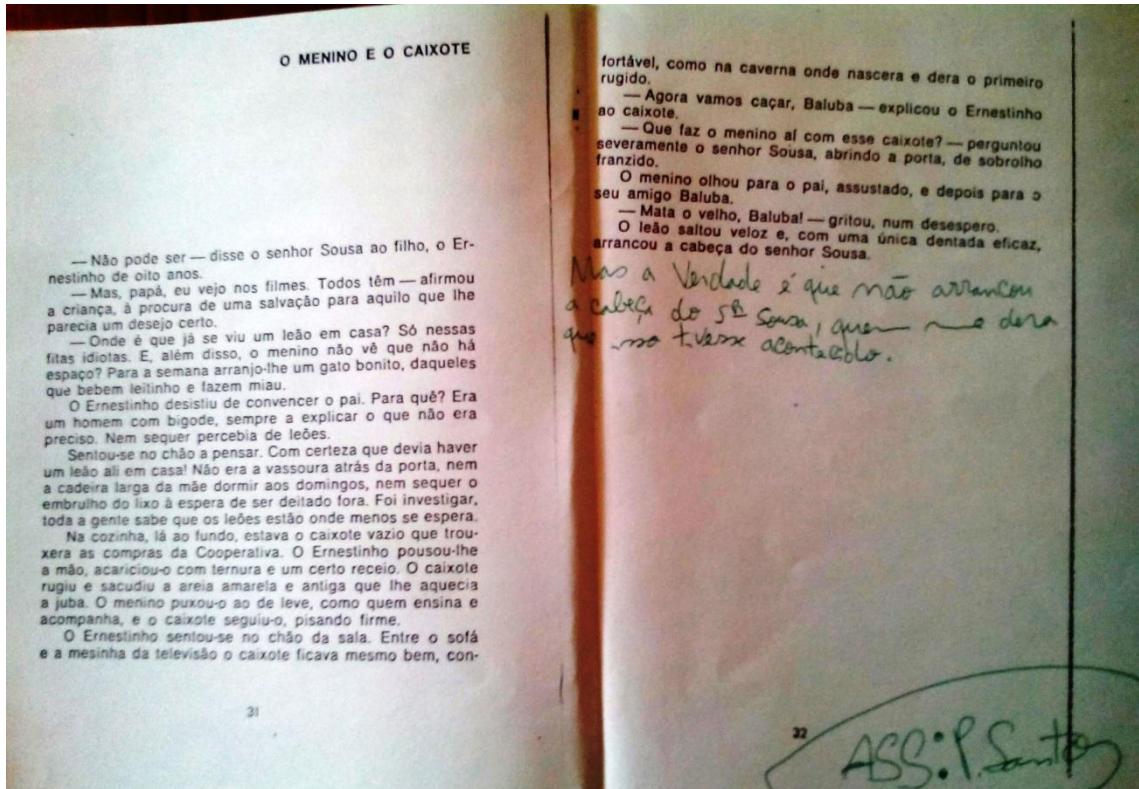
O menino olhou para o pai, assustado, e depois para o seu amigo Baluba.

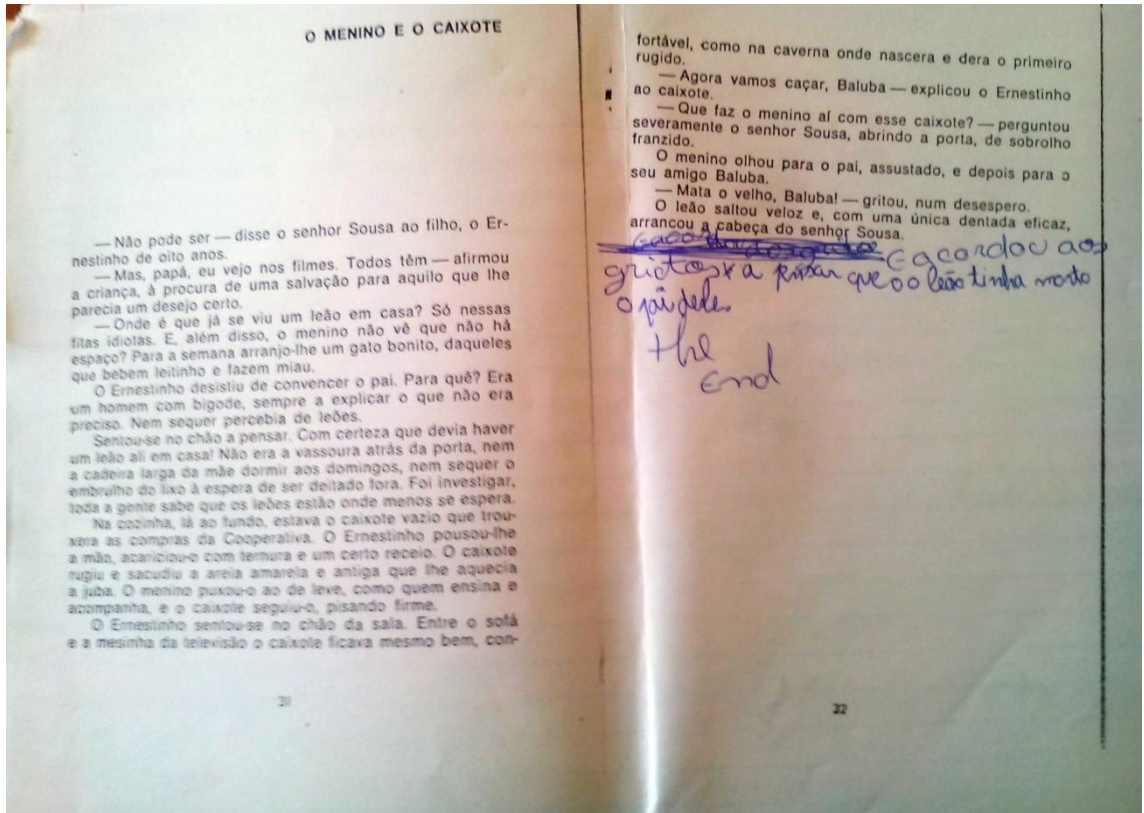
— Mata o velho, Baluba! — gritou, num desespero.

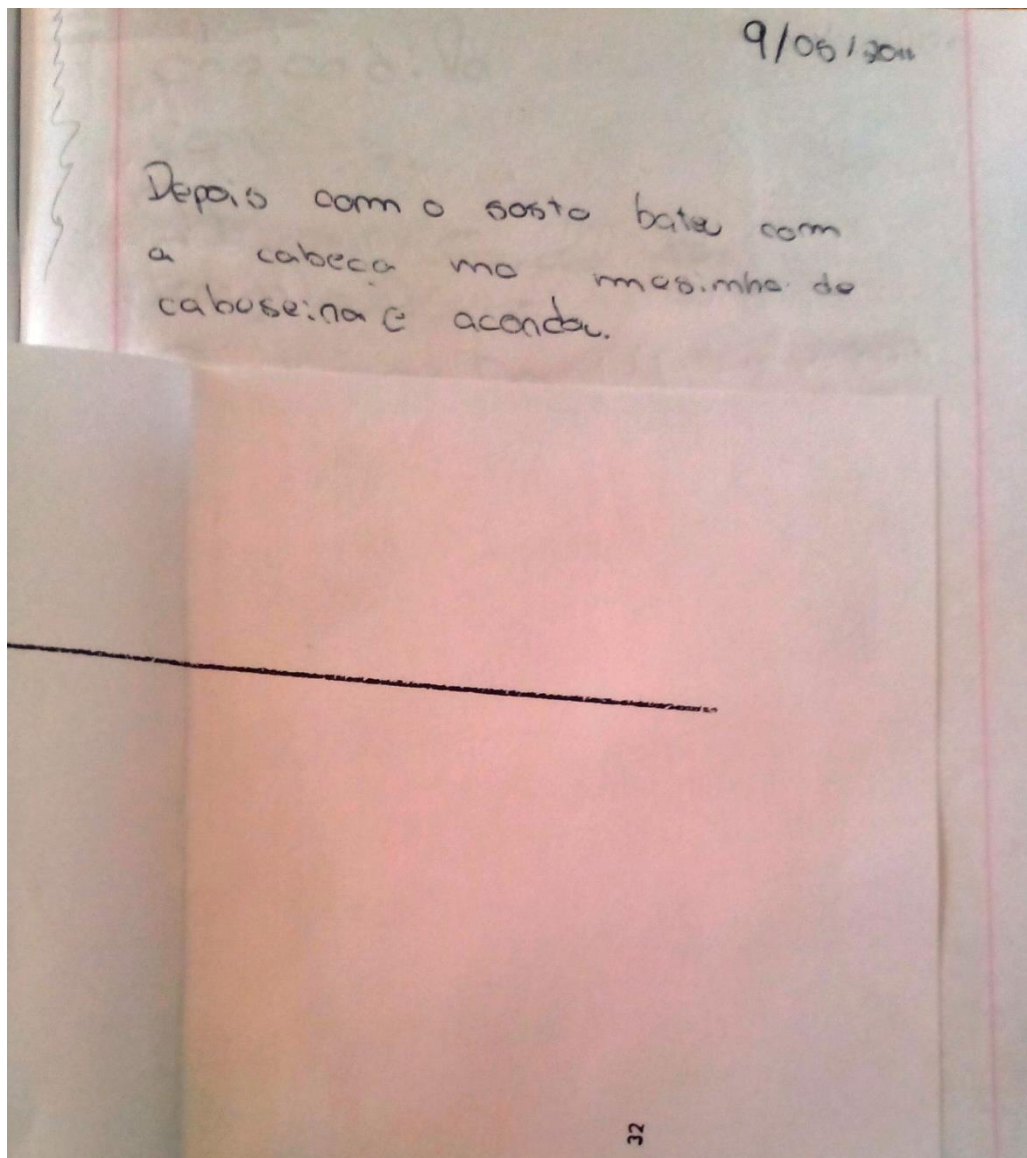
O leão saltou veloz e, com uma única dentada eficaz, arrancou a cabeça do senhor Sousa.

Quando de repente avise
o pai mata a descer pela
chamime; que como de
Penda lhe deu um tubo
de cola Para colar a cabeça
do senhor Sousa.









Nessa altura entrou pela porta um cientista pouco famoso dizendo que tinha inventado uma maneira de separar os nomes e nessa altura entrou uma senhora que se chamava Dr^s Cristina-Granada então o cientista pegou no nome da doutora Cristina Granada e utilizou a Granada para matar o leão e viveram na cave para sempre por causa dos destroços ~~da~~ feitos pela Granada.

P.S => o cientista tornou-se ^{famoso} ~~famoso~~ depois de morrer

9 Maio 2011

O Memimo e o Calxote

~~o Calxote~~

O leão saltou veloz e, com uma única dentada arrancou a cabeça do Senhor Sousa. E só mão arrancou a cabeça ao filho do Senhor Sousa porque obedeceu uma fogueira, e a apaixonou-se a primeira vista...

O MENINO E O CAIXOTE

— Não pode ser — disse o senhor Sousa ao filho, o Ernestinho de oito anos.

— Mas, papá, eu vejo nos filmes. Todos têm — afirmou a criança, à procura de uma salvação para aquilo que lhe parecia um desejo certo.

— Onde é que já se viu um leão em casa? Só nessas fitas idiotas. E, além disso, o menino não vê que não há espaço? Para a semana arranjo-lhe um gato bonito, daqueles que bebem leite e fazem miau.

O Ernestinho desistiu de convencer o pai. Para quê? Era um homem com bigode, sempre a explicar o que não era preciso. Nem sequer percebia de leões.

Sentou-se no chão a pensar. Com certeza que devia haver um leão ali em casa! Não era a vassoura atrás da porta, nem a cadeira larga da mãe dormir aos domingos, nem sequer o emburruado do lixo à espera de ser deitado fora. Foi investigar, toda a gente sabe que os leões estão onde menos se espera.

Na cozinha, lá ao fundo, estava o caixote vazio que trouxera as compras da Cooperativa. O Ernestinho pousou-lhe a mão, acariciou-o com ternura e um certo receio. O caixote rugiu e sacudiu a areia amarela e antiga que lhe aquecia a juba. O menino puxou-o ao de leve, como quem ensina e acompanha, e o caixote seguiu-o, pisando firme.

O Ernestinho sentou-se no chão da sala. Entre o sofá e a mesinha da televisão o caixote ficava mesmo bem, con-

fortável, como na caverna onde nascera e dera o primeiro rugido.

— Agora vamos caçar, Baluba — explicou o Ernestinho ao caixote.

— Que faz o menino aí com esse caixote? — perguntou severamente o senhor Sousa, abrindo a porta, de sobrolho franzido.

O menino olhou para o pai, assustado, e depois para o seu amigo Baluba.

— Mata o velho, Baluba! — gritou, num desespero.

O leão saltou veloz e, com uma única dentada eficaz, arrancou a cabeça do senhor Sousa.

Mas tudo não passou de uma ideia estranhíssima que quis transmitir. O pai acabou-lhe por arranjar um gato para ler mo que dava.

Mas a pouco e pouco o menino foi sendo amigo do gato, e tão carinhoso que vocês nem imaginam.

Os sentimentos do menino para o gato. O pai acabou por ficar contente ao ver as duas dançarem

tão bem, que ficou mais aliviado de não ter

de lidar com a ideia de "Mata o velho, Baluba!"

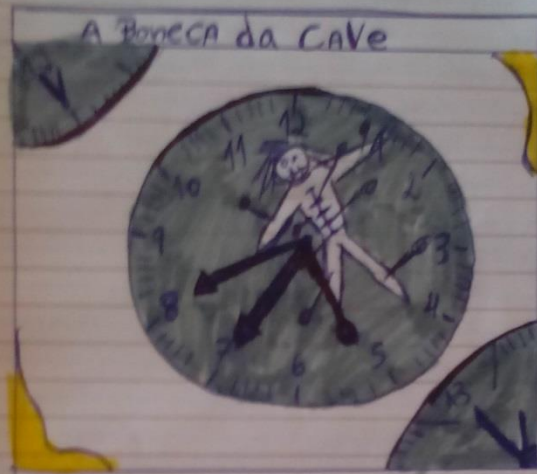
Anexo 4

Quarta Atividade - *Produção de um Conto* (3.6.4)

O Sobmundo - a Boneca na Cave



O
Submundo



Um livro elaborado Por:
Fábio Manuel Domingues
Ferreira

Índia

- A Boneca da Leme 1
- As seguintes aventuras de Zolito e Vanessa 2
- A Segunda guerra mágica 3
- A Maldição 4
- Tudo acaba 5

Um livro feito e
elaborado por Talia Ferreira

Capítulo 1

A Boneca da Cave

Era uma vez dois irmãos chamados Fábio e Vanessa que viviam numa pequena vila.

A Vanessa tinha 11 anos e era muito curiosa e o Fábio era muito brincalhão e tem 13 anos.

Num dia Sol foram jogar à Bola para a Horta, todos contentes.

Ao jogar à Bola, Vanessa viu um pequeno Barulho vindo ao longe.

Então Fábio e Vanessa decidiram ir investigar. Quando daí por ela, dem uma pequena e antiga cave.

Quando devafente ouviram uma voz dizendo, que se não fugissem naquele momento, ficariam, com azar para toda a restas das vidas deles os dois.

A saída da cave encontraram uma pequena Boneca, a qual Vanessa gostou muito dela e então decidiram levá-la.

Vanessa dormia no quarto ao pé das escadas.

Os seus pais dormiam no quarto perto da cozinha, e o Fábio dormia ao pé do quarto da sua irmã Vanessa.

Com tanto Barulho no corredor, Vanessa acordou.

Então decidiu ir dar uma espreitada!

Foi quando viu a Boneca que trouxe-se da cave com uma faca a dizer (olá).

Mas tudo não passou de um sonho. Vanessa contou aos pais, mas eles não acreditaram nela.

Então Fábio e Vanessa decidiram devolver os dois a Boneca à mãe.

Mas nem tudo acabava ali, pensava Vanessa. Nesse mesmo dia à noite era o dia em que os seus pais iam jantar fora, um jantar romântico, aquele que faz semanas que não iam a um jantar destes.

Quando os pais foram jantar fora, Fábio e Vanessa ficaram sosinhos em casa.

Mas Vanessa não deixava de estar com receio, de ter outro pesadelo naquela noite estranha.

Ao ver um filme de comédia, Vanessa e Fábio,

ouvaram bater à porta, Vanessa e Fábio, a Vanessa não quis ir abrir a porta, mas Fábio, teve de ir e então perguntou:

- Quem é? - disse Fábio.

- Sou eu a pessoa de quem vocês mais precisam para os estudos da Vanessa.

- Mas a Vanessa não conhece ninguém! - disse Fábio com um tom sério.

- O pai tem a sua Boneca Malhada, deixa a minha irmã em paz! - disse a Boneca fingindo ser, o Fábio.

Foi quando Fábio se apercebeu de que era a Boneca.

Foi à cozinha ninguém estava lá.

Foi ao quarto dos seus pais, e nada, não havia ninguém.

Foi ao quarto da irmã e viu a sua irmã amarrada ao pé da sua cama, mas ela não estava só, e então perguntou:

Quem estás? - disse Fábio.

Seu um visitante! - disse a Boneca com uma voz
meiga

Então Perguntei-lhe:

É o que queres? - disse com uma voz sã.

Quero a tua irmã - Foi quando a Falta viu a
Boneca a aproximar-se dele.

Então abriu as mesquinhas do meu quarto
e lá a Boneca ardeu que acedeu por mover, mas
a alma dela roubada de outra pessoa, Soluvinen.
Mas disse à minha irmã que isto não foi o fim,
foi apenas o começo para todas outras coisas ainda
mais piores e Boas' de que estas.

Final do Primeiro

① capítulo

As seguintes aventuras de Fábio e Vanessa



As seguintes aventuras de Fábio e Vanessa!

Capítulo 2

Quando cheguei ao quarto da minha irmã e dei-lhe as cartas que estavam à volta dela. Pude imensas desculpas por não ter acreditado nela, mas não tive outra hipótese, porque este tipo de coisas não existem. Eu e a minha irmã decidimos voltar a casa e investigar.

Entretanto à saída da casa encontramos,

um livro, tal e qual, como a situação, da Boneca.

Mas desta vez decidi ser eu a pegar neste livro.

Eu e Vanessa fomos para o quarto ver o livro e descobrimos como libertar seres mágicos e plantas e pedras mágicas.

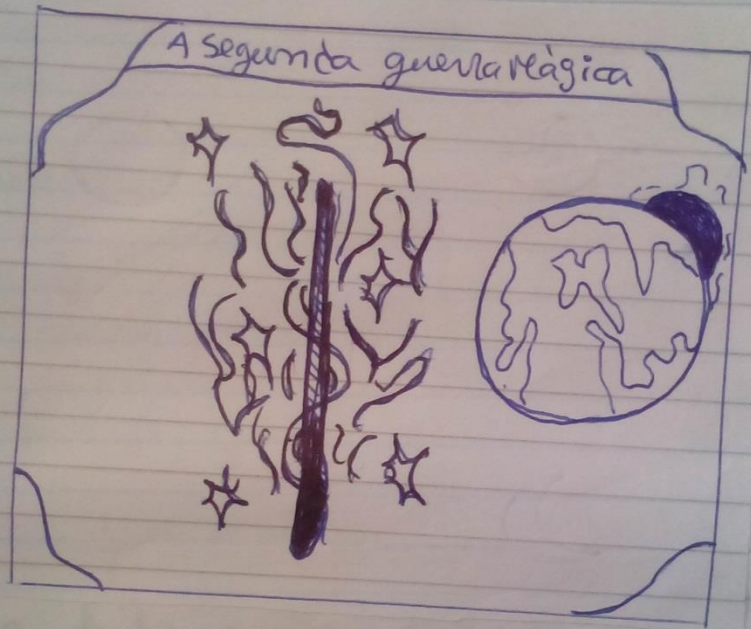
Mas também havia criaturas más e aqui o mal se descobriu isto, queria logo este livro.

Existia neste livro, serpis, gnomos, fadas, feiticeiros, dragões, unicórnios, e pegasus.

Mas antes disso já o mal estava a preparar a sua entrada para a sua segunda vingança. Após esta noite o livro foi roubado.

Então disse:

Vanessa prepara-te temos uma batalha a travar acho que é desta vez que conseguiremos vencer o mal.



A segunda guerra Mágica

Uma vez falei dos meus pais e
Pai agora vou falar.

Pois agora vou digo que a minha mãe e o
meu pai são os melhores do mundo e

Eu e a Vanessa decidimos mostrar-lhes o
mundo Mágico cheio de magia e coisas fantásticas.

A minha mãe disse:

- Oh! este tipo de coisas não costumam acontecer,
nem existir!

Então disse Fábio:

- Podes ver ao início pensava que era um sonho.

Então foi quando os nossos pais nos ajudaram
digo, a minha mãe transformou-se num ser e o
meu pai num feiticeiro

A minha mãe como sereia ficou ao mar vigiando
todos os passos que lá avia. E o meu pai foi
lençoso.

Decidimos ir para a grécia.

Lá era tudo mais calma.

havia deuses de amor, de inferno, do céu e
de muitas outras, coisas, mas o pior é que os
deuses estavam fofos uns com os outros.

Então disse a minha mãe,

chama as fadinhas e os gnomos.

Foi então que entretanto eles chegaram.

As fadas deram duas vintinhas ao Fábio e
Vanessa para que usassem magia para se
defenderem.

E os gnomos ofereceram-se, serem nossos
Soldados ficando de vigia na grécia para
acontecer algum incidente.

Éctá disse à minha irmã:

- Vanessa vamos precisarmos de reunir outro exército.
A revolta dos deuses era contra Hades, então neste
caso precisamos que ajude Zeus.
Vamos lá Zeus precisa da nossa ajuda - disse Vanessa.

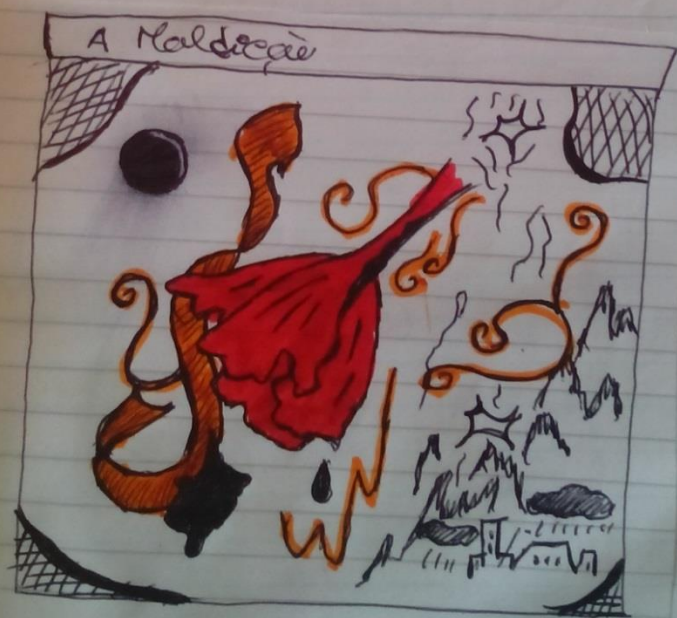
! Foi quando Fátio e Vanessa decidiram ir para
a sua segunda guerra Ráfige

Um livro baseado em
factos, subentendidos -

livro a publicar:

A PUBLICAR
AS Fadas do Meu Jardim





Anexo 5

- . De Pedido de Autorização ao Diretor do ISS-CB**
- . Parecer favorável da Diretora para Realização do Estudo e Legislação Vigente no Tocante ao Funcionamento da Instituição**
- . Parecer do Diretor do ISS-CB Autorizando a Realização da Investigação**
- . Direção-geral de Reinserção Social - Ministério da Justiça - Tutela do Centro Educativo de S. Fiel, Casa da Tapada da Renda (2007)**
- . Morada da Direção-Geral de Reinserção Social - Ministério da Justiça - Tutela do Centro Educativo de S. Fiel, Casa da Tapada da Renda em CB**
- . Portaria n.º 1460-a/2009 de 31 de Dez .- Estabelece as Tutelas do Centro Educativo S. Fiel, Casa da Tapada da Renda (1)**
- .Portaria n.º 1460-a/2009 de 31 de Dez - Estabelece as Tutelas do Centro Educativo S. Fiel, Casa da Tapada da Renda (2)**
- . Decreto-Lei n.º 16/2011 de 25 de Jan. - Estabelece as Tutelas do Centro Educativo S. Fiel, Casa da Tapada da Renda (1)**
- Decreto-Lei n.º 16/2011 de 25 de Jan. - Estabelece as Tutelas do Centro Educativo S. Fiel, Casa da Tapada da Renda (2)**
- .Centro Educativo de S.Fiel, Casa da Tapada da Renda - Parcerias Sociais, Conferência sobre Abandono Escolar Promovida pelo PETI - Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (recorte, Jornal Reconquista)**

Pedido de Autorização ao Diretor do ISS-CB

Exmo. Sr. Director
De Segurança Social de Castelo Branco
Dr. José Joaquim Antunes
Rua da Carpalha, 2-A
6000-164 Castelo Branco

Assunto: Pedido de autorização para desenvolvimento de trabalho de Investigação

No contexto do doutoramento que me encontro a desenvolver no Departamento de Letras, da Universidade da Beira Interior, desejava realizar actividades com diversos públicos, utentes da Biblioteca Municipal de Castelo Branco. Sendo os alunos do Lar de Infância e Juventude Especializado, da "Casa Tapada da Renda" - Lourical do Campo - um dos grupos com quem já tive o privilégio de trabalhar, aquando das suas diversas visitas à Biblioteca Municipal de Castelo Branco, venho por este meio solicitar a possibilidade de desenvolver com eles outras actividades do mesmo género.

As actividades desenvolvidas no passado ano lectivo (2009/2010), a pedido dos Professores destes mesmos jovens, e dinamizadas por mim, no auditório da Biblioteca Municipal de Castelo Branco, versavam sobre estudos literários em que, numa das sessões foi abordada a temática da "poesia", de uma forma muito escolar e com os necessários cuidados pedagógicos, e na outra se abordou a questão do combate à "pobreza e exclusão social", sendo os jovens acompanhados por Professores da "Casa da Tapada da Renda" e pelas Professoras do PIEF.

Atendendo a que o estudo que me proponho desenvolver no contexto do meu doutoramento respeita ao Surrealismo e à leitura da obra "Contos do Gin Tónico" de Mário Henrique Leiria, desejava agora realizar com os jovens curtas sessões de *leitura e recriação de texto*, nas quais recorreria a alguns dos contos do livro supracitado, que já consta como obra de referência da Literatura Portuguesa do Século XX.

Pretendo, com este meu estudo, uma vez que abordo a questão da *leitura e da (re)criação literária* em diversos contextos, incluir este grupo de jovens alunos do 2º e do 3º ciclos, entre outros, que também escolhi, não em termos do seu meio escolar, mas pela sua relação de leitores com a Biblioteca Municipal. Com efeito é nesta vertente de trabalho cultural em prol da comunidade leitora, partido da promoção da leitura que se faz nas Bibliotecas públicas, que eu desejo realizar este meu estudo, no qual gostaria de incluir este grupo específico.

Outros grupos, de outras instituições escolares, serão igualmente integrados e convidados a participar, em sessões análogas, que programarei com cada instituição.

Grata pela atenção dispensada, com amizade,

Castelo Branco, 11 de Janeiro de 2011

Cristina Graucada

Direção-geral de Reinserção Social - Ministério da Justiça - Tutela do Centro Educativo de S. Fiel, Casa da Tapada da Renda (2007)

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA
DIRECÇÃO -GERAL DA ADMINISTRAÇÃO DA JUSTIÇA

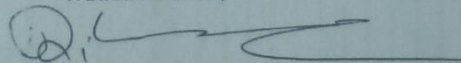
Ofício - circular n.º 45/2007
DGAJ/DSAJ
Data: 24 de Julho de 2007

Assunto: Nova estrutura e contactos da Direcção-Geral de Reinserção Social.

Com a finalidade de divulgar a nova estrutura e os contactos da Direcção-Geral de Reinserção Social, segue em anexo a lista completa das moradas das suas unidades flexíveis.

Deverá o senhor secretário de justiça, ou quem legalmente o substituir, dar conhecimento aos senhores funcionários de justiça em serviço na respectiva secretaria judicial ou serviços do Ministério Público, que o presente ofício-circular se encontra disponível para consulta no sítio da DGAJ.

A Directora-Geral,



(Helena Mesquita Ribeiro)

"Todos têm direito a que uma causa em que intervejam seja objecto de decisão em prazo razoável e mediante processo equitativo"
Constituição da República Portuguesa artº 20 nº4

Av. 5 de Outubro, 125 - 1069 - 044 Lisboa . Telef.: 21790 62 00 . Fax: 21 790 64 60 . E-Mail: comisio@dga.jm.pt . website: www.dga.jm.pt

Morada da Direção-Geral de Reinserção Social - Ministério da Justiça - Tutela do Centro Educativo de S. Fiel, Casa da Tapada da Renda em CB

Moradas dos Serviços da Direção-Geral de Reinserção Social				
SERVIÇOS CENTRAIS	Avenida Almirante Reis, 101	1150-013 Lisboa	Tel. 213 176 100	Fax. 213 176 171
Delegação Regional de Lisboa	Rua Augusto Rosa, 42	1149-074 Lisboa	Tel. 218 814 500	Fax. 218 814 555
Equipa de Setúbal 1	Rua Frei Antonio Chagas, 4 - R/C, Bairro de Montalvão	2900-088 Bairro de Montalvão	Tel. 265 535 902	Fax. 265 535 901
Equipa de Setúbal 2	Rua Miguel Pais, 35-A	2830-326 Barreiro	Tel. 212 073 725	Fax. 212 075 316
Equipa de Setúbal 3	Rua Galleu Saúde Correia, 1 - B - Pragal	2800-561 Almada	Tel. 212 739 200	Fax. 212 739 209
Equipa Lisboa Tutelar Educativa 1	Avenida Almirante Reis, nº 59 - 3º	1150-011 Lisboa	Tel. 213 593 070	Fax. 213 593 079
Equipa Lisboa Tutelar Educativa 2	Rua Dr. Higinio de Sousa, 12 - São Pedro de Panaferrim	2710-486 Sintra	Tel. 214 827 390	Fax. 214 827 399
Equipa de Lisboa Penal 1	Rua Augusto Rosa, 42	1149-074 Lisboa	Tel. 218 814 559	Fax. 218 814 566
Equipa de Lisboa Penal 2	Avenida Visconde Valmor, 69 - 3º	1050-239 Lisboa	Tel. 217 971 137	Fax. 217 971 146
Equipa de Lisboa Penal 3	Rua Dr. Higinio de Sousa, 12 - São Pedro de Panaferrim	2710-486 Sintra	Tel. 219 235 999	Fax. 219 235 524
Equipa de Lisboa Penal 4	Rua Alfonso Sanches, 34	2750-282 Cascais	Tel. 214 827 390	Fax. 214 827 399
Equipa de Lisboa Penal 5	Avenida Almirante Reis, 59 - 4º	1150-011 Lisboa	Tel. 213 192 890	Fax. 213 192 899
Equipa de Lisboa Penal 6	Avenida Chabi Pinheiro, 9 Loja	2700-191 Venda Nova	Tel. 214 767 930	Fax. 214 767 939
Equipa da Lezíria do Tejo	Rua Capelo Ivens, 76 - A - 1º	2000-039 Santarém	Tel. 243 328 922	Fax. 243 328 916
Equipa de Lisboa EP'S 1	Rua Marques Fronteira, 52	1070-298 Lisboa	Tel. 213 872 948	Fax. 213 857 371
Equipa de Lisboa EP'S 2	Estabelecimento Prisional de Tires	2785-636 Tires	Tel. 214 440 767	Fax. 214 443 448
Equipa de Lisboa EP'S 3	Quinta Bom Despacho, Est. Prisional Sintra	2714-515 Sintra	Tel. 219 233 119	Fax. 219 242 240
Delegação Regional do Norte	Rua Joaquim Kopke, 64	4200-346 Porto	Tel. 225 076 000	Fax. 225 501 485
Equipa do Cávado	Praceta Florbela Espanca, 4 e 5	4704-539 Braga	Tel. 253 615 042	Fax. 253 260 819
Equipa de Alto Trás-os-Montes	Avenida João da Cruz, Casa 1074	5300-178 Bragança	Tel. 273 302 710	Fax. 273 332 633
Equipa do Ave	Avenida de Londres, Bloco 2/C - R/C	4810-100 Guimarães	Tel. 253 520 840	Fax. 253 520 849
Equipa de Entre Douro e Vouga	Av. Dr. Renato Araújo, 441 - 2º Edif. Centro Coord. Transportes	3700-244 S. João da Madeira	Tel. 256 378 647	Fax. 256 829 415
Equipa do Tâmega	Avenida Egas Moniz - Edif. do Tribunal Judicial	4564-001 Penafiel	Tel. 255 729 680	Fax. 255 729 681
Equipa do Porto EP's	Rua Monte do Vale, 855 e 853 - Loja Ballo	4485-700 São Mamede de Infesta	Tel. 229 579 530	Fax. 229 537 378
Equipa do Porto Penal 1	Rua Santa Catarina, 895 - 4 Esq	4000-455 Porto	Tel. 222 085 775	Fax. 223 322 870
Equipa do Porto Penal 2	Rua Santa Catarina, 895 - 4 Dto	4000-455 Porto	Tel. 222 085 775	Fax. 223 322 870
Equipa do Porto Penal 3	Palácio da Justiça - Rua Conselheiro Veloso da Cruz, 801	4400 Vila Nova de Gaia	Tel. 223 707 750	Fax. 223 715 746
Equipa do Porto Penal 4	Rua Nossa Senhora de Fátima, 14	4420-214 Gondomar	Tel. 224 634 733	Fax. 224 634 750
Equipa do Porto Penal 5	Rua Dr. Leonardo Coimbra, 213	4490-621 Póvoa de Varzim	Tel. 252 600 940	Fax. 252 600 949
Equipa do Douro	Rua Santo António - Entrada D - 2º Andar	5000-607 Vila Real	Tel. 259 325 424	Fax. 259 325 898
Equipa Porto Tutelar Educativa	Rua do Meio, 5	4050-372 Porto	Tel. 228 300 358	Fax. 228 300 764
Delegação Regional do Centro	Rua Brigadeiro Correia Cardoso, 73	3000-085 Olivais	Tel. 239 797 600	Fax. 239 797 625
Equipa do Oeste	Rua Hemiciclo João Paulo II, 7 - 1º	2500-212 Caldas da Rainha	Tel. 262 842 546	Fax. 262 842 552
Equipa do Oeste Ep's	Rua António Sérgio, 50 2º Esq.	2500-130 Caldas da Rainha	Tel. 262 823 940	Fax. 262 823 942
Equipa do Baixo Vouga	Praça Marques Pombal, 4 - 2º	3810-133 Aveiro	Tel. 234 424 610	Fax. 234 423 373
Equipa da Beira Sul	Avenida 1 de Maio, 89 - 1 Esq	6000-086 Castelo Branco	Tel. 272 330 670	Fax. 272 330 678

Portaria n.º 1460-a/2009 de 31 de Dez .- Estabelece as Tutelas do Centro Educativo S. Fiel, Casa da Tapada da Renda (1)

8920-(2)

Diário da República, 1.ª série — N.º 252 — 31 de Dezembro de 2009

MINISTÉRIOS DAS FINANÇAS E DA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA E DO TRABALHO E DA SOLIDARIEDADE SOCIAL

Portaria n.º 1460-A/2009

de 31 de Dezembro

No quadro do Programa de Reestruturação da Administração Central do Estado (PRACE) e da orgânica do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, instituída pelo Decreto-Lei n.º 211/2006, de 27 de Outubro, procedeu-se à reestruturação do Instituto da Segurança Social, I. P., através do Decreto-Lei n.º 214/2007, de 29 de Maio, posteriormente alterado pelo Decreto-Lei n.º 163/2008, de 8 de Agosto, tendo os respectivos Estatutos sido aprovados pela Portaria n.º 638/2007, de 30 de Maio.

Entretanto, verifica-se a necessidade de proceder a ajustamentos na sua organização interna, bem como a necessidade de definir a qualificação e grau dos cargos dirigentes específicos do ISS, I. P., de forma a adequar à realidade e à forma de organização desconcentrada dos seus serviços.

Assim:

Ao abrigo do disposto no artigo 12.º da Lei n.º 3/2004, de 15 de Janeiro:

Manda o Governo, pelos Ministros de Estado e das Finanças e do Trabalho e da Solidariedade Social, o seguinte:

Artigo 1.º

Alterações aos Estatutos do Instituto da Segurança Social, I. P.

Os artigos 3.º, 4.º, 23.º, 28.º e 30.º dos Estatutos do Instituto da Segurança Social, I. P. (ISS, I. P.), aprovados pela Portaria n.º 638/2007, de 30 de Maio, passam a ter a seguinte redacção:

«Artigo 3.º

[-]

1 — Os Serviços Centrais, o CNP, o CNPRP e os centros distritais são unidades orgânicas que se subordinam hierarquicamente ao conselho directivo.

2 —

3 —

4 —

5 — Os Serviços Centrais organizam-se em unidades orgânicas designadas por departamentos ou gabinetes, dirigidos por directores de departamento.

6 — Os Serviços referidos nos números anteriores podem ser desagregados em subunidades orgânicas de hierarquia inferior, designadas por unidades e núcleos, dirigidas, respectivamente, por directores de unidade e de núcleo, não podendo o número total de unidades e núcleos ser superior, respectivamente, a 115 e 241.

7 — O conselho directivo pode criar, modificar ou extinguir as subunidades referidas no número anterior, até aos limites nele fixado, incluindo unidades ou núcleos na sua directa dependência.

8 —

Artigo 4.º

[-]

1 —

2 —

3 —

4 — Os estabelecimentos integrados sob a actual gestão de outras entidades são identificados no anexo n.º 1 aos presentes estatutos, observando-se o disposto no número anterior quando, por qualquer motivo, regressem à gestão directa do ISS, I. P.

5 — Por motivos devidamente fundamentados, os estabelecimentos integrados podem ser temporariamente encerrados por deliberação do conselho directivo.

6 — O número máximo de directores dos estabelecimentos integrados sob gestão directa, actualmente fixado no anexo n.º 2, pode ser alterado pelo conselho directivo em função da mudança, por qualquer motivo, do tipo de gestão dos estabelecimentos integrados do ISS, I. P., e tem como limite máximo a totalidade destes estabelecimentos.

Artigo 23.º

[-]

1 —

2 —

3 —

4 — O director de segurança social do CNP é coadjuvado por um director adjunto que o substitui nas suas ausências e impedimentos.

Artigo 28.º

[-]

1 —

2 —

3 —

4 — Cada um dos directores de segurança social dos centros distritais é coadjuvado por um director adjunto que o substitui nas suas ausências e impedimentos, excepto os directores de segurança social dos Centros Distritais de Lisboa e do Porto, que são coadjuvados, cada um, por dois directores adjuntos de segurança social, devendo neste caso os directores designar quem os substitui nas suas ausências e impedimentos.

Artigo 30.º

[-]

1 — Os serviços do ISS, I. P., podem ainda organizar-se em sectores e equipas, a constituir por deliberação do CD, não podendo o número total de sectores e equipas ser superior, respectivamente, a 125 e 410.

2 — Os sectores são equipas de trabalho essencialmente técnico cujos elementos a afectar são, no mínimo, de 75 %, pertencentes à carreira de técnico superior, chefiados por um chefe de sector.

3 — As equipas são constituídas para o desenvolvimento de processos administrativos, chefiadas por um chefe de equipa, cujos elementos a afectar são pertencentes maioritariamente às carreiras de assistente técnico e de assistente operacional.»

Portaria n.º 1460-a/2009 de 31 de Dez - Estabelece as Tutelas do Centro Educativo S. Fiel, Casa da Tapada da Renda (2)

3 — Podem candidatar-se aos procedimentos de recrutamento e selecção para titulares de cargos de chefe de sector os trabalhadores com relação jurídica de emprego público da carreira de técnico superior que reúnam competência técnica e aptidão para o exercício de funções de direcção, coordenação e controlo, experiência profissional e formação adequadas ao exercício das respectivas funções.

4 — Podem candidatar-se aos procedimentos de recrutamento e selecção para titulares de cargos de chefe de equipa os trabalhadores com relação jurídica de emprego público integrados, no mínimo, em carreira de grau de complexidade funcional que reúnam competência e experiência adequadas ao exercício das respectivas funções.

Artigo 31.º

Equipas de projecto

1 — Por deliberação do CD podem ser criadas, para o desenvolvimento de objectivos específicos de natureza multidisciplinar e temporária, equipas de projecto, até ao máximo de 20.

2 — Para efeitos do disposto no número anterior, a deliberação do CD deve definir para cada equipa os respectivos objectivos, o período de duração e os recursos humanos a afectar, bem como designar o respectivo coordenador e o estatuto remuneratório que pode ser fixado até à remuneração de director de unidade.

Artigo 31.º-B

Quadro de pessoal dirigente

A estrutura orgânica do ISS, I. P., tem como limite máximo o quadro de pessoal dirigente constante do anexo n.º 2 aos presentes estatutos, sem prejuízo do disposto no n.º 6 do artigo 4.º

CAPÍTULO VII

Disposição final e transitória

(Eliminado.)

Artigo 32.º

Funcionamento

(Revogado.)

ANEXO N.º 1

(n.º 3 do artigo 4.º dos Estatutos)

Estabelecimentos integrados sob gestão directa

Distrito	Estabelecimento
Aveiro	Centro Infantil de Aveiro.
Aveiro	Centro Infantil de Fíles.
Aveiro	Centro Infantil de Santa Maria da Feira.
Aveiro	Centro Educativo Dr. Alberto Souto.
Braga	Centro Infantil de Previdência.
Bragança	Centro de Educação Especial de Bragança.
Castelo Branco	Centro Infantil da Covilhã II A Colmeia.
Castelo Branco	Centro Infantil da Covilhã III Bolinha de Neve.
Castelo Branco	Centro Infantil de Alcains.
Castelo Branco	Centro Infantil de Castelo Branco I.
Castelo Branco	Centro Infantil de Castelo Branco II.
Castelo Branco	Centro Infantil de Ceboleiros de Cima.
Castelo Branco	Centro Infantil do Teixoso O Meu Cantinho.
Castelo Branco	Centro Infantil do Tortosendo Capuchinho Vermelho.
Castelo Branco	Centro Infantil de Unhais da Serra.
Castelo Branco	Lar de Menores e Jovens de Castelo Branco.
Castelo Branco	Centro Educativo de São Fiel — Tapada da Renda.
Coimbra	Centro Acolhimento do Loreto (Instituto de Cegos do Loreto).
Évora	Casa Pia de Évora.
Évora	Lar dos Pinheiros.
Guarda	Infantário Favo de Mel — Manteigas.
Leiria	Centro Infantil de Mira d' Aire O Pinguim.
Leiria	Lar Residencial de Alcobaca.
Lisboa	Casa da Alameda.
Lisboa	Casa da Boavista.
Lisboa	Casa da Fonte.
Lisboa	Casa das Marés.
Lisboa	Casa de Repouso de Cascais.
Lisboa	Casa do Lago — Centro de Acolhimento de Emergência.
Lisboa	Centro Comunitário de Telheiras.
Lisboa	Instituto da Sagrada Família da Madorna — Centro de Acolhimento Temporário Francisca Lindoso.
Lisboa	Centro de Apoio a Deficientes Visuais.
Lisboa	Centro de Apoio Laboral de Benfica.
Lisboa	Centro de Apoio Social de Lisboa.
Lisboa	Centro de Dia do Engenheiro Alvaro de Sousa.
Lisboa	Centro de Estudo e Apoio à Criança e à Família.
Lisboa	Centro de Reabilitação de Paralisia Cerebral Calouste Gulbenkian.
Lisboa	Centro de Reabilitação Nossa Senhora dos Anjos.
Lisboa	Centro Infantil O Roseiral.
Lisboa	Centro Infantil da Parede.
Lisboa	Centro Infantil de Odivelas.
Lisboa	Centro Infantil de Ribamar.
Lisboa	Centro Infantil de Santos-o-Novo.
Lisboa	Centro Infantil Manuel da Maia.
Lisboa	Centro Infantil Olivais Norte.
Lisboa	Centro Infantil Visconde Valmor.
Lisboa	Centro Residencial Arco-Iris.
Lisboa	Instituto Médico Pedagógico e Centro Residencial Condessa de Rivas.
Lisboa	Lar Branco Rodrigues.
Lisboa	Lar da Luz.
Lisboa	Lar de Odivelas.
Lisboa	Lar de Santa Clara.
Lisboa	Recolhimentos da Capital.
Lisboa	Lar Escola Araújo.
Portalegre	Centro Infantil de Santa Eulália.
Portalegre	Centro Infantil de Santo António de Areias.
Portalegre	Centro Infantil de São Lourenço.
Portalegre	Internato Distrital de Nossa Senhora da Conceição.
Portalegre	Internato Distrital de Santo António.
Porto	Centro de Educação Especial de Costa Cabral.
Porto	Centro de Educação Especial de Latim Coelho.
Porto	Centro de Educação Especial de S. José e Campo Lindo.
Porto	Centro de Reabilitação da Arcozia.
Porto	Centro de Reabilitação da Condessa de Lobo.
Porto	Centro de Reabilitação da Granja.
Porto	Centro Infantil Abrigo dos Pequenininhos.
Porto	Centro Infantil de Crestuma.
Porto	Centro Infantil de Santo Tirso.
Porto	Centro Infantil de Valbom.
Porto	Lar de São Miguel.

Decreto-Lei n.º 16/2011 de 25 de Jan. - Estabelece as Tutelas do Centro Educativo S. Fiel, Casa da Tapada da Renda (1)

2 — O notário, ou a sociedade de notários, contribui ainda obrigatoriamente para o Fundo de Compensação com uma comparticipação extraordinária, tendo por base uma percentagem sobre os honorários cobrados, fixada anualmente pela assembleia geral, sob proposta da direcção.

Artigo 58.º

[-]

Os notários, ou as sociedades de notários, devem comunicar ao conselho fiscalizador, disciplinar e deontológico, até ao dia 10 de cada mês, o montante de honorários cobrados no mês anterior.

Artigo 59.º

[-]

Consideram-se deficitários os cartórios notariais, ou as sociedades de notários, que, no decurso de um trimestre, não atinjam de honorários cobrados o valor fixado anualmente pela assembleia geral, sob proposta da direcção.

Artigo 61.º

[-]

1 — Os notários de cartórios deficitários ou as sociedades de notários deficitárias têm direito a uma prestação de reequilíbrio, entregue mensalmente nos termos do contrato de gestão celebrado entre a Ordem dos Notários e a instituição financeira gestora.

2 — O montante da prestação de reequilíbrio é calculada em função do montante dos honorários, apurados trimestralmente, cobrados pelo notário titular do cartório deficitário, ou pela sociedade de notários deficitária.

Artigo 62.º

[-]

1 — O conselho fiscalizador, disciplinar e deontológico deve promover acções de avaliação dos cartórios deficitários e das sociedades de notários deficitárias com o objectivo de apurar se o notário ou os sócios da sociedade de notários colocam no exercício da actividade o empenho e a diligência exigíveis.

2 —

Artigo 63.º

[-]

Sempre que um cartório notarial, ou uma sociedade de notários, sofra prejuízo grave causado por catástrofe natural, acidente ou acto criminoso, a direcção da Ordem dos Notários pode determinar a entrega ao notário, ou à sociedade de notários, de uma prestação extraordinária de reequilíbrio de montante adequado.»

Artigo 6.º

Substituição de referências

As referências a nacionais, notários e profissionais de Estados membros da União Europeia feitas no Estatuto do Notariado devem entender-se como sendo feitas também aos nacionais, notários e profissionais de Estados não membros da União Europeia que sejam signatários do Acordo sobre o Espaço Económico Europeu, nos termos

da Decisão do Comité Misto do EEE n.º 142/2007, de 26 de Outubro, que altera o anexo VII «Reconhecimento mútuo de habilitações profissionais» e o Protocolo n.º 37 do Acordo EEE.

Visto e aprovado em Conselho de Ministros de 11 de Novembro de 2010. — *José Sócrates Carvalho Pinto de Sousa* — *Luís Filipe Marques Amado* — *Manuel Pedro Cunha da Silva Pereira* — *José Manuel Santos de Magalhães*.

Promulgado em 30 de Dezembro de 2010.

Publique-se.

O Presidente da República, ANIBAL CAVACO SILVA.

Referendado em 3 de Janeiro de 2011.

O Primeiro-Ministro, *José Sócrates Carvalho Pinto de Sousa*.

MINISTÉRIO DO TRABALHO E DA SOLIDARIEDADE SOCIAL

Decreto-Lei n.º 16/2011

de 25 de Janeiro

O presente decreto-lei define o regime legal da cedência dos estabelecimentos integrados do Instituto da Segurança Social, I. P., situados no distrito de Lisboa, à Santa Casa da Misericórdia de Lisboa.

A definição de um regime legal da cedência dos estabelecimentos integrados do Instituto da Segurança Social, I. P., tais como casas de repouso, centros de apoio social, centros comunitários, lares e centros infantis, surge no âmbito de implementação de um novo quadro de gestão destes estabelecimentos, introduzido pelo Orçamento do Estado para 2011.

A cedência dos estabelecimentos integrados do Instituto da Segurança Social, I. P., à Santa Casa da Misericórdia de Lisboa prossegue ainda o objectivo do XVIII Governo Constitucional no sentido de dar continuidade à aposta na qualidade e acessibilidade dos serviços às populações, apoiando e viabilizando novos caminhos quanto ao desenvolvimento da rede de equipamentos sociais em parceria público-social.

Assim, por um lado, o presente decreto-lei prevê a cedência temporária dos referidos estabelecimentos localizados no distrito de Lisboa, por um prazo de três anos, à Santa Casa da Misericórdia de Lisboa. Esta instituição assegurará, assim, a gestão das respostas sociais prestadas por aqueles estabelecimentos.

O período de cedência dos estabelecimentos pode ser sucessivamente renovado por iguais períodos, sem prejuízo de poder ser convertida em transmissão definitiva.

Por outro lado, o presente decreto-lei estabelece quais as disposições que devem constar do contrato de gestão a celebrar entre o Instituto da Segurança Social, I. P., e a Santa Casa da Misericórdia de Lisboa e esclarece qual o estatuto jurídico-funcional dos trabalhadores que se encontrem a exercer funções nos estabelecimentos abrangidos pela cedência temporária.

A opção por esta parceria estratégica assenta num modelo de gestão que aproveita a experiência vasta da Santa Casa da Misericórdia de Lisboa na gestão de equipamentos e respostas sociais e os recursos humanos e estabelecimen-

Decreto-Lei n.º 16/2011 de 25 de Jan. - Estabelece as Tutelas do Centro Educativo S. Fiel, Casa da Tapada da Renda (2)

500

Diário da República, 1.ª série — N.º 17 — 25 de Janeiro de 2011

a alínea g) do n.º 1 do artigo 4.º, é transmitido à SCML, por efeito do presente decreto-lei e sem dependência de qualquer outra formalidade.

Artigo 12.º

Alteração à Portaria n.º 638/2007, de 30 de Maio

O anexo n.º 1 da Portaria n.º 638/2007, de 30 de Maio, alterada pela Portaria n.º 1460-A/2009, de 31 de Dezembro, passa a ter a redacção constante do anexo II ao presente decreto-lei, do qual faz parte integrante.

Artigo 13.º

Disposições transitórias

1 — No período compreendido entre 1 de Janeiro de 2011 e a data da celebração do contrato de gestão referido no artigo 4.º, o ISS, I. P., suporta, a título de adiantamento, como operação orçamental, todos os encargos decorrentes do normal funcionamento dos estabelecimentos integrados, incluindo as remunerações dos trabalhadores abrangidos.

2 — Compete à SCML proceder à transferência para o ISS, I. P., no prazo de 60 dias após a celebração do contrato de gestão, das verbas correspondentes aos compromissos financeiros assumidos pelo ISS, I. P., nos termos do número anterior.

3 — No período compreendido entre 1 de Janeiro de 2011 e a data da celebração do contrato de gestão, a receita cobrada é registada pelo ISS, I. P., como operação orçamental.

4 — No prazo de 60 dias após a celebração do contrato de gestão, o ISS, I. P., transfere para a SCML as verbas correspondentes à receita cobrada, nos termos do número anterior.

Artigo 14.º

Produção de efeitos

O presente decreto-lei produz efeitos a 1 de Janeiro de 2011.

Artigo 15.º

Entrada em vigor

O presente decreto-lei entra em vigor no dia seguinte ao da sua publicação.

Visto e aprovado em Conselho de Ministros de 25 de Novembro de 2010. — *José Sócrates Carvalho Pinto de Sousa* — *Fernando Teixeira dos Santos* — *Maria Helena dos Santos André*.

Promulgado em 6 de Janeiro de 2011.

Publique-se.

O Presidente da República, ANIBAL CAVACO SILVA.

Referendado em 11 de Janeiro de 2011.

O Primeiro-Ministro, *José Sócrates Carvalho Pinto de Sousa*.

ANEXO I

(a que se refere o artigo 2.º)

Casa da Alameda.
Casa da Boavista.
Casa da Fonte.

Casa das Marés.
Casa de Repouso de Cascais.
Casa do Lago — Centro de Acolhimento de Emergência.
Centro Comunitário de Telheiras.
Instituto da Sagrada Família da Madorna — Centro de Acolhimento Temporário Francisca Lindoso.
Centro de Apoio Social de Lisboa.
Centro de Dia do Engenheiro Alvaro de Sousa.
Centro de Reabilitação de Paralisia Cerebral Calouste Gulbenkian.
Centro de Reabilitação Nossa Senhora dos Anjos.
Centro Infantil «O Roseiral».
Centro Infantil da Parede.
Centro Infantil de Odivelas.
Centro Infantil de Santos-o-Novo.
Centro Infantil Manuel da Maia.
Centro Infantil Visconde Valmor.
Centro Residencial Arco-Íris.
Instituto Médico Pedagógico e Centro Residencial Condessa de Rilvas.
Lar Branco Rodrigues.
Lar da Luz.
Lar de Odivelas.
Lar de Santa Clara.
Recolhimentos da Capital.

ANEXO II

(a que se refere o artigo 12.º)

ANEXO N.º 1

(n.º 3 do artigo 4.º dos Estatutos)

Estabelecimentos integrados sob gestão directa

Distrito	Estabelecimento
Aveiro	Centro Infantil de Aveiro.
Aveiro	Centro Infantil de Fiães.
Aveiro	Centro Infantil de Santa Maria da Feira.
Aveiro	Centro Educativo Dr. Alberto Souto.
Braga	Centro Infantil de Pevidém.
Bragança	Centro de Educação Especial de Bragança.
Castelo Branco	Centro Infantil da Covilhã III «Bolinha de Neve».
Castelo Branco	Centro Infantil de Alcaíns.
Castelo Branco	Centro Infantil de Castelo Branco I.
Castelo Branco	Centro Infantil de Castelo Branco II.
Castelo Branco	Centro Infantil de Cebolais de Cima.
Castelo Branco	Centro Infantil do Teixoso «O Meu Cantinho».
Castelo Branco	Centro Infantil do Tortosendo «Capuchinho Vermelho».
Castelo Branco	Lar de Menores e Jovens de Castelo Branco.
Castelo Branco	Centro Educativo de São Fiel — Tapada da Renda.
Coimbra	Centro Acolhimento do Loreto (Instituto de Cegos do Loreto).
Évora	Casa Pia de Évora.
Évora	Lar dos Pinheiros.
Guarda	Infantário Favo de Mel — Manteigas.
Leiria	Centro Infantil de Mira d'Aire O Pinguim.
Leiria	Lar Residencial de Alcobaga.
Portalegre	Centro Infantil de Santa Eulália.
Portalegre	Centro Infantil de Santo António de Areias.
Portalegre	Centro Infantil de São Lourenço.
Portalegre	Internato Distrital de Nossa Senhora da Conceição.
Portalegre	Internato Distrital de Santo António.
Porto	Centro de Educação Especial de Costa Cabral.
Porto	Centro de Educação Especial de Latino Coelho.

Centro Educativo de S.Fiel, Casa da Tapada da Renda - Parcerias Sociais, Conferência sobre Abandono Escolar Promovida pelo PETI - Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (recorte, Jornal Reconquista)

Do abandono escolar a alunos com um rumo

Recuperar jovens que estavam em abandono escolar é um dos objectivos do programa Peti. Em Castelo Branco há bons exemplos.

Vera Silva frequenta o curso de estética no Centro de Formação Profissional de Castelo Branco. A aprendizagem começou há dois meses e a jovem de 19 anos diz estar a gostar porque "é como o trabalho". Esta história não seria nada de extraordinário, não fosse o facto de Vera ter abandonado a escola longe de concluir o mínimo da sua formação.

O destino mudou quando as professoras Fátima e Teresa, do Programa para Prevenção e Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil (Peti), bateram à porta da família. Falaram com ela, com os pais e Vera acabou

por voltar à escola.

Hoje é um exemplo para os responsáveis pelo Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF) na Escola Afonso de Paiva, de Castelo Branco. Mas também para outros jovens com o mesmo percurso, razão pela qual foi convidada a dar o seu testemunho no colóquio "Gestos que mudam realidades...", promovido esta semana em Castelo Branco.

Vera até gostava da escola "mas achava as aulas uma seca". Com o PIEF era diferente. A jovem confessa que se sentiu mais integrada por estar entre jovens que como ela também não gostavam da escola ou pelo menos da maneira como aprendiam no chamado ensino tradicional.

Noélia Serrano diz que Vera "mudou atitudes, mudou comportamentos e passou a ver a escola de maneira diferente, de uma forma positiva". A professora da Afonso de Paiva, que coordena localmente o PIEF, explica que os

jovens chegam ao projecto apenas com o primeiro ciclo concluído, o correspondente à antiga quarta classe. E voltam com idades entre os 15 anos e os 18 anos.

O PIEF desenvolve várias actividades "um bocadinho diferentes daquilo que é o ensino tradicional, de maneira a motivarmos o mais possível os alunos para actividades diferentes". No final os alunos ficam certificados com competências ao nível do terceiro ciclo, podendo prosseguir os estudos como aconteceu com a Vera.

O estigma de S. Fiel

Retirar jovens do abandono escolar é também uma das missões da Casa da Tapada da Renda, no Lourical do Campo. O Lar Especializado de Infância e Juventude, que ocupa desde Fevereiro de 2007 o antigo centro educativo de S. Fiel, acolhe jovens

de 16 distritos (à excepção de Castelo Branco e Portalegre) com idades entre os 12 e os 18 anos.

A instituição está integrada no Centro Distrital de Segurança Social e recebe jovens "que estariam no limbo entre a protecção e a delinquência", caracteriza Maria Gabriela Tomás. A directora do lar diz que alguns estavam entregues a práticas de delinquência, mas o objectivo é também prevenir para que outros não entrem por esse caminho.

O trabalho na Tapada da Renda não é fácil, mas o que preocupa os responsáveis é o regresso à sociedade. Há quem esteja de braços abertos a acolher os jovens por exemplo ao nível profissional. Mas ainda existe o estigma de S. Fiel, porque nem toda a gente se apercebeu que este foi extinto e deu lugar a um projecto diferente.

José Furtado