

Manuais
Ironia e transformação:
da leitura à oralidade
A literatura tradicional no 2.º CEB
uma rota possível com *A raposa e a cegonha*
<https://doi.org/10.61248/palavras.vi64.216>

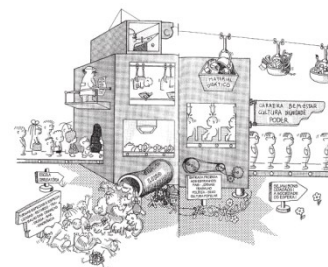
Denise Estrócio
Agrupamento de Escolas de Albufeira, NOVA-FCSH
estrocio@hotmail.com
<https://orcid.org/0009-0000-4217-260X>

Resumo

É consabido que a literatura contribui para a formação integral do ser humano. Mas de que se fala quando se fala de literatura? Que literatura se move em contexto escolar? A literatura ensina-se? Aprende-se? Educa-se? Ainda que ancestrais, estas questões sempre que revisitadas mantêm atual a reflexão sobre o caráter subversivo e desestabilizador do texto literário e sobre o papel da escola enquanto espaço de inquietação, libertação e transformação numa sociedade cada vez mais subjugada aos interesses neoliberais. Neste contexto, apresenta-se a ironia, caracterizada por um registo acentuadamente otimista e democrático, como estratégia de referência para o questionamento, o desenvolvimento do espírito crítico e a subsequente resistência à domesticação do conhecimento. Considerando que a literatura tradicional se constitui terreno fértil para a germinação da ironia, o que aqui se propõe é a análise do lugar desta literatura nos manuais em vigor, a problematização das orientações de trabalho por eles apresentadas e a delineação de uma rota alternativa para o 2.º Ciclo do Ensino Básico. Tomando como *exemplum* a fábula “A raposa e a cegonha”, procura-se assumir a especificidade comunicativa da literatura, resgatar a essência oral dos textos literários tradicionais fixados pela escrita e promover as potencialidades da ironia no texto literário como ferramenta pedagógica para o exercício de uma cidadania humanista, consonante com os valores que se pretendem para o século XXI.

Palavras-chave: fábula; ironia; literatura; 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB)

A Sónia Margarida Moreira Reis



Tonucci (1997[1982], pp. 100-101)

1. Introdução

A literatura recria e subverte a língua e as restantes realidade empíricas, criando regras que lhe são próprias e abrindo-se a infinitas experimentações no sistema semiótico em que se move. Esta abertura, promotora de liberdade e insubmissão, é acentuada pela ironia, estratégia que se estende para além de mera figura verbal e que ultrapassa largamente a dimensão da antífrase. Muito mais do que “dizer o contrário do que se pensa”, definição redutora muitas vezes reproduzida por docentes e manuais escolares, a ironia presentifica ausências, valoriza a intervenção do recetor, transforma o texto num diálogo, facilita o questionamento, permite o exercício democrático a que a arte – e, portanto, também a literatura – convida.

A atual conceção de Escola e a sua perspetivação política em Portugal enfrenta diversos desafios. Um deles reside no antagonismo entre a valorização a formação de cidadão ativos, autónomos e participativos e, por outro lado, a subjugação ao paradigma neoliberal, que condiciona grande parte das vivências a uma lógica mercantilista e silencia as vozes mais disruptivas.

A tradição oral, referida no currículo, mais especificamente nas Aprendizagens *Essenciais* de Português, é sobejamente rica em ocorrências irónicas de diversas estirpes e, assim, potencializadora da disrupção necessária à cidadania democrática.

Apresenta-se, neste artigo, uma abordagem da fábula *A raposa e a cegonha* como pretexto para a revitalização da tradição oral e para um diálogo aberto às interpretações, inquietações e intervenções dos alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). O tutano do artigo organiza-se em cinco partes. Na primeira, denuncia-se a égide empresarial a que a Escola se subordina; na segunda, apresenta-se uma reflexão acerca da importância da literatura para a formação de uma cidadania humanista e do seu lugar no currículo nacional; na terceira, procede-se a um breve enquadramento teórico da ironia enquanto estratégia promotora de um pensamento crítico e criativo; na quarta, revêm-se as especificidades da literatura tradicional, observa-se o seu lugar no currículo, com mais incidência no 2.º CEB, e nos manuais escolares do 5.º ano de escolaridade; na quinta, apresenta-se uma proposta didática para a abordagem da ironia na fábula

A raposa e a cegonha no 5.º ano de escolaridade. As reflexões finais defendem a proposta apresentada e abrem-na como mote para o resgate ou a eclosão do amor pela literatura na escola portuguesa.

2. Escola e lógica empresarial

O cartune escolhido para epígrafe deste artigo elucida, com assertiva mordacidade, uma certa ideia que na civilização ocidental se tem vindo a construir acerca do conceito de *escola*. Embora remonte a 1970, a ilustração assinada por Frato (então pseudónimo de Francesco Tonucci) não poderia ser mais atual, com a denúncia da visão mercantilista do ensino obrigatório como fábrica de futuros operários ou como pré-linha de montagem para mão-de-obra a ser posteriormente qualificada pelo ensino superior. A metáfora ironiza processo e requintes: a formatação do potencial da diversidade, a supervisão e o controlo de programas e recursos pré-determinados, um conceito de *sucesso* que acopla no mesmo nível ideias semanticamente autónomas – “bem-estar”, cultura”, “dignidade” e “carreira”, “poder” –, o menosprezo pelas diferenças ou casos que sobrecarregam o esforço da máquina, o descarte dessas minorias, a proibição de poeiras que possam colocar em causa e danificar a engrenagem, uma sociedade que aceita e normaliza tamanha visão, em direta colisão com os mais básicos valores da democracia.

A denúncia da subordinação da escola à lógica empresarial não é recente. Há vinte e cinco anos, Henry Giroux utilizava a expressão “corporate culture” para referir o conjunto de forças ideológicas e institucionais com vista ao controlo de organizações e à produção de trabalhadores obedientes e de cidadãos passivos, dominados por impulsos individuais, consumistas e competitivos, que, na ausência de uma sociedade civil fortemente estruturada sobre os pilares da democracia, dificultam pensamento crítico e decisões morais (Giroux, 2000, pp. 41, 44). Subjugada a esta cultura empresarial, a escola pública tem vindo a afastar-se da sua missão primordial, enquanto espaço de aquisição de conhecimento e de discussão de valores sociais, em prol de nichos de mercado e interesses mercantis. A influência que o modelo de gestão empresarial e a sua lógica de mercado exercem sobre a educação e a cultura é visível em medidas que nos são familiares: cortes orçamentais, número excessivo de alunos por turma (e subsequente ensino massificado), currículos diferenciados e inconstantes, parcerias com entidades corporativas (empresariais ou estatais) – o que pode comprometer a (ainda parca) autonomia das escolas –, *rankings*, prémios, cursos-relâmpago, resultados imediatos, respostas rápidas, aceleração da produção de pessoas aptas ao mercado de trabalho. Ora, sabemos que o conhecimento não é sectário nem se alimenta de velocidade: os resultados são visíveis.

Esta lógica empresarial imiscui-se igualmente numa prática pedagógica, amplamente criticada, mas continuada, que há mais de meio século Paulo Freire (1968/1994) designou como “educação bancária”, para metaforizar a aplicação do sistema bancário no ensino: o depósito ou transferência de conteúdos, que se

repetem e memorizam, e o lucro a médio/longo prazo, que se traduz em palavras e expressões como “sucesso”, “empregabilidade”, “ser alguém na vida”: os alunos são os fiéis depositários de fragmentos de uma realidade, estática e compartimentada, a que devem adaptar-se e que não devem alterar. A estrutura física do espaço escolar, a configuração da sala de aula, a organização do tempo, a dependência do manual ou a instituição vertical de códigos de conduta são alguns exemplos que se alinham nos princípios deste modelo não problematizador, que reproduz e normaliza desigualdades e padrões viciosos (hierarquias, meritocracia, práticas hegemónicas), sob o pretexto da alegada integração do indivíduo na sociedade contemporânea. Mesmo as escolas ou as orientações da própria tutela que pugnam contra este modelo acabam por se render à padronização do conhecimento sob a égide da avaliação externa.

3. Haverá espaço para a literatura?

Perante este cenário e atendendo à relativização da importância da literatura por um número significativo de alunos que nela não encontra utilidade alguma ou tal como denuncia Alcir Pécora (2015), poderá o seu lugar no currículo ficar comprometido? Afinal, se grande parte da informação constante nos programas escolares está disponível através de um clique, se a literatura não é portadora de conhecimento ou detentora de uma utilidade prática imediata para além da avaliação, se tampouco é promissora de emprego, lucro ou status financeiro, poder-se-á pensar que o lugar do texto literário na escola (e até mesmo fora da escola) estará votada à obsolescência: afinal, a literatura não responde às premências utilitárias do quotidiano. A acusação da literatura e do seu estudo como algo inútil contribuirá para esta ideia e alguns autores reaproveitam-na como provocação: Paul Valéry afirma que o valor da obra literária se reduz a nada (Valéry, 1912, citado por Ettlin, 2011), Thaís Toshimitsu (2019) responde “Para nada” à questão “Para que serve a literatura?”, num claro repúdio à tendência de se atribuir uma utilidade à literatura. Mas, se não serve propósitos pragmáticos, para que serve então a literatura e qual o seu propósito no currículo escolar?

Uma das finalidades mais recorrentemente imputada à literatura é o acesso ao conhecimento: afinal, “«Literatura é uma forma de conhecimento», diz-se comumente” (Pécora, 2018). Alcir Pécora refuta esta ideia nos seus ensaios de 2014 e 2018, esclarecendo que, uma vez alcançado o conhecimento, o instrumento de acesso perde a sua utilidade por ter cumprido a sua função e torna-se dispensável. Sabemos que isso não acontece com a literatura ou com a arte no geral: a ela regressamos – com maior ou menor assiduidade, mas regressamos. E o que ela nos traz é intransferível.

Assumindo o valor intrínseco da literatura, reconhecemos, porém, os seus efeitos no indivíduo; não servindo para nada, a literatura alguma coisa serve: configura a experiência humana, contesta a submissão ao poder, liberta o indivíduo do obscurantismo, contribui para a responsabilidade, expõe as potencialidades da

linguagem e da língua, abre-se ao exercício do pensamento, desconcerta, incomoda, confunde, desorienta. E, o mais importante, deleita.

Todavia, constata-se que o prazer que a literatura pode proporcionar tem-se vindo a perder em terreno escolar e que cada vez menos se reconquista fora dele. Neste sentido, alguns autores e amantes da literatura, como Fernando Pinto do Amaral (1999), Carlos Ceia (1999, 2002) ou Silvina Rodrigues Lopes (2003), refletem acerca do quão ensinável é a literatura, que literatura se ensina, o que se ensina quando se ensina literatura. Já sobre o que tem vindo a acontecer na aula de literatura. Na introdução a *O ensino das literaturas em Português*, Anabela Almeida e Joana Meirim denunciam, por exemplo, o recurso “à paráfrase, ao resumo, mesmo ao spoiler do final do romance” (2023, p. 1). Pinto do Amaral propõe, antes, a espontaneidade como estratégia de eleição para criação das condições propícias à experiência estética e à eclosão do amor pela literatura (1999). Sugere-se, portanto, que a aula de literatura seja essencialmente um ato de sedução. Na verdade, a fruição é passível de se cultivar na sala de aula quando, em vez se reduzir a literatura a esquemas de análise formal, se privilegia a visita aos textos em diálogos entusiasmados, levantando-se hipóteses interpretativas sem a angústia da resposta certa e num convite à argumentação – dinâmica que não se alinha com a realização de um exame ou de uma prova final, mas que implica, antes, um reconhecimento e uma problematização do mundo (Frye, 2000[1957]).

Ora, considerando a porção de liberdade docente perante um programa pré-definido e um cânone espartilhado por linhas de leitura previamente determinadas pela tutela e ensaiadas nos manuais, é desejável que a literatura nas aulas ultrapasse os limiares das convenções, abale certezas, contribua para a educação de uma cidadania democrática, promova uma reflexão sobre língua, história, cultura, sociedade. Neste sentido, poderá agir como motor da «pedagogia libertadora» defendida por Paulo Freire (1994[1968]), um modelo que pressupõe horizontalidade, diálogo, consciencialização e experiência como ponto de contacto, a que a pedagogia crítica acrescenta a premência de denunciar e desafiar o próprio sistema capitalista a que a escola se subjugou (Apple, 2013), impulsionando o desejo de “desbarbarizar a sociedade” (Adorno, 1995[1970], p. 155), de humanizá-la. Afinal, nem o ensino da literatura deverá dissociar-se das questões éticas e políticas que os textos colocam (Lopes, 2003), nem a escola poderá demitir-se da função preconizada por Condorcet (1989[1792]) e, depois, na Comuna de Paris: local de educação independente, livre, gratuita e universal, em prol da justiça, da igualdade, da autonomia, do aperfeiçoamento individual e da sociedade – em suma, alicerce do pensamento e do conhecimento, de valores que se estendem para lá das exigências do mercado do trabalho ou das premências do presente.

Ao superar o código da língua natural e constituir-se como espaço de realização de todas as possibilidades da linguagem (Coseriu, 1991[1968]), a linguagem literária permite a reconfiguração da realidade empírica em algo que, não sendo, poderia ser, isto é, abre-se a todas as possibilidades da realidade. Efetivamente, o carácter subversivo e desestabilizador da linguagem literária

enquanto sistema semiótico modelizante da realidade (Lotman, 1977[1970]) espelha, denuncia, propõe, isto é, potencia a compreensão e subsequente renovação e transformação do Eu e do mundo, o que implica uma postura ativa, dialogante, de quem descodifica a mensagem literária.

4. Ironia: questionamento e cumplicidade

O recurso à ironia é inequivocamente um apelo direto à descodificação do texto em função de um desvelamento nem sempre subtil da entidade emissora dessa ironia.

Importa aqui recordar que, embora comumente restringida a figura de retórica, como tropo, e muitas vezes reduzida ao conceito de antífrase – a ideia de “contrário” sedimentada em muitos manuais de Português – a ironia assume-se como um efeito que resulta de uma combinação de variadíssimos procedimentos retóricos. É consensual na bibliografia teórica que aquilo que caracteriza a ironia não é necessariamente o jogo de opostos, ou de contrários, mas antes a tensão que promove a incongruência, a ambiguidade e a contradição (Berrendonner, 1981; Mercier-Leca, 2003; Muecke, 1970; Schoentjes, 1993). Quando resultante do emprego da antífrase, a ironia convida a uma visão positiva e construtiva do que é eufemisticamente denunciado como errado ou negativo, pois apresenta em simultâneo a alternativa desejada. Enquanto tropo, de palavra ou pensamento, resulta de um processo de metalinguagem e concorre para a vivência do estranhamento, através da construção mental de associações que ultrapassam e alteram o sentido literal do discurso (Lausberg, 1993[1949]).

Sócrates, o filósofo grego, introduzia-a no método dialético com que questionava e esvaziava o lugar das verdades absolutas, não para apresentar uma resposta definitiva, mas antes uma simultaneidade de possibilidades a serem consideradas e debatidas com quem dialogava. Neste processo de comunicação, o investimento a uma receção atenta e inteligente é inegável: movida por um interesse intrínseco, debruça-se sobre as incongruências e contradições para reconstruir o texto, o pensamento. Ao invés de dirimir caminhos, a ironia, figura aporética, abre sentidos e levanta questões que propõem trilhos alternativos a uma visão única do real.

Já a ironia romântica, que ultrapassa a dimensão estritamente verbal e localizável, confronta a linguagem artística com a realidade empírica, caracterizando-se pela intrusão da entidade emissora e pelo rompimento da ilusão artística, através de um discurso de essência autorreflexiva, que fomenta o questionamento e a participação.

O recurso à ironia é, pois, um tributo à entidade recetora, a que se exige uma tripla competência – linguística, enciclopédica e ideológica (Hutcheon, 1981): a sua descodificação exige competências que permitam a identificação dos mecanismos com que se criam os efeitos irónicos, mas também mundivivência e um pensamento criativo e questionador. No processo, estreitam-se laços de cumplicidade, em tempo imediato ou diferido, entre as esferas de enunciação e de receção.

5. A literatura tradicional no 2.º CEB

Com um *corpus* aberto, recriado em diferentes tempos e em diferentes lugares por agentes diferentes, a literatura tradicional assegura a sua vitalidade pela sua dimensão oralizante, que alimenta a variação e a transformação contínua dos textos em função dos seus contextos. Devido à proximidade entre enunciação e receção, esta literatura reúne condições de excelência para se estabelecer uma especificidade da ironia romântica, que Maria Penha Fernandes designou como «mimese irónica», isto é, a capacidade de um texto mimetizar e ao mesmo tempo não mimetizar a realidade, por se assumir como texto (Fernandes, 1995, p. 474). A possibilidade da ocorrência (e recorrência) de intrusões dos polos da comunicação e de uma alternância entre emprego e menção da linguagem expõem o texto como ilusão referencial, explicitam-no como modelização de uma realidade empírica e apresentam-no proposta de alternativa. Cria-se, assim, uma tensão entre dois mundos, o empírico e o ficcional, assumindo-se e simultaneamente renegando-se a predominância de cada um deles.

Em contexto escolar, esta tensão irónica poderá ser honrada pelo diálogo, vivo e real, entre docente e estudantes, extrapolando o fixado no manual escolar ou em qualquer outro suporte, desafiando a uniformização dos conteúdos exigida pela avaliação externa, contrariando a sua redução a um conjunto de conhecimentos formais e resgatando a essência comunicacional e afetiva da literatura.

No entanto, e apesar da riqueza com que a literatura tradicional pode contribuir para a instituição de uma pedagogia dialética e socioconstrutiva, constata-se uma acentuada aridez no terreno da tradição oral em contexto escolar: a abertura sugerida nas orientações curriculares é tímida e inóspita, talvez devido à sobrevalorização da escrita e da voz autoral, a que se agrega o facto de não dispormos ainda de um estudo de fôlego e efetivamente consolidado sobre a tradição oral também das crianças. Escassas são, pois, as ocorrências explícitas nos documentos curriculares, nomeadamente as *Aprendizagens Essenciais de Português*, onde a própria apresentação dos conteúdos revela uma inexatidão terminológica, ao (con)fundir os conceitos de “literatura tradicional” e de “literatura popular” em “textos da tradição popular” (DGE, 2018).

No ensino básico, as breves referências, incluídas no domínio da educação literária, resumem-se, no 1.º CEB, a trava-línguas, lengalengas e contos de fadas e, a partir do 3.º ano, a leitura sobrepõe-se à essência da oralidade: a criança deve ser capaz de “ouvir ler” (DGE, 2018) os textos; no segundo ciclo, a criança deverá “ler integralmente” (DGE, 2018) um conjunto de textos – em que se incluem poemas, lendas, contos e o texto dramático – com o exercício do reconto contemplado no domínio da oralidade (5.º ano); no 3.º CEB, a tradição oral circunscreve-se ao conto – recolhido e estilizado por Teófilo Braga ou por Trindade Coelho – e torna-se facultativa. No currículo comum do ensino secundário, o repertório tradicional desaparece, ocorrendo apenas e muito timidamente numa disciplina opcional de 12.º ano – Literaturas de Língua Portuguesa. Constata-se, portanto, a subversão da natureza da tradição oral, com a apresentação das suas

manifestação como fósseis, fixadas pela escrita, muitas vezes manipuladas, porque estilizadas e literarizadas, destituídas da espontaneidade original e da sua capacidade de variação e atualização. Como sublinha Olga Fonseca, “parece estar a falar-se de oralidade, mas ignora-se que ler não é contar” (Fonseca, 2020, p. 53).

Circunscrevendo o campo de análise ao 5.º ano de escolaridade, verifica-se que a proposta constante nas *Aprendizagens Essenciais* no que à literatura tradicional diz respeito é contemplada nos que os manuais de Português disponíveis para adoção em 2025/2025 (Aparício & Sampainho, 2025; Camedá et al., 2025; Cabral et al., 2025; Costa et al., 2025; Gasparinho et al., 2025; Matos et al., 2025). O Quadro 1 apresenta os títulos dos trinta e seis textos selecionados pelos seis manuais escolares: catorze lendas, treze contos, sete fábulas e dois romances. Destacam-se em negrito os títulos dos textos que surgem em mais que um manual.

Quadro 1 – Seleção de manuais escolares do 5.º ano

• “A Ilha das Sete Cidades” • “A Ilha de Timor” / “Lenda de Timor” • “A meia do Natal” • “A Padeira de Aljubarrota” • “A Lenda dos dez sóis” • “De pé de Moura a Moura Morta” • “Lenda da deusa A-MA” • “Lenda da Serra da Estrela” • “Lenda da Torre da Princesa” • “Lenda das Amendoeiras em Flor” • “Lenda dos três rios” • “O cata-sonhos” • “O milagre das rosas” • “Pedro Sem”	• “A lâmpada escondida” • “A velha e a faveira” • “Comida sem sal” • “D. Coio” • “Frei João Sem Cuidados” • “Os dois amigos” • “O príncipe com orelhas de burro” • “Os quatro músicos” • “Os três coelhinhos” • “Os três irmãos” • “A Bela e o Monstro” • “A Bela Adormecida” • “A Pequena Sereia”	• “A cigarra e a formiga” • “A doninha na despesa” • “A formiga e a pomba” • “O cão, o galo e a raposa” • “O caranguejo e a sua mãe” • “A raposa e a cegonha” • “A raposa e as uvas”	• “A Nau Catrineta” • “A Bela Infanta”
---	--	---	---

Fonte: autoria própria

Apesar da variedade, os textos propostos nos manuais não correspondem a recolhas da tradição transmitidas oralmente, mas sim a adaptações, recriações e recontos, com escassos resquícios do discurso oral, invalidando o recurso à escrita como desbloqueador da memória ou potenciador da recuperação da dinâmica oral.

Verifica-se ainda que os verbos de instrução que nestes manuais se utilizam na sequência dos referidos textos (“associa”, “completa”, “comprova”, “identifica”, “indica”, “numera”, “preenche”, “relaciona”, “refere”, “seleciona”, “transcreve”...) apontam para uma exploração fechada dos textos, espartilhada por linhas de leitura que se cingem à interpretação direta, linguagem, estilo e estrutura, havendo algumas pontes para outros domínios, e alguns convites a dinâmicas interdisciplinares. A formulação da opinião e o estímulo ao espírito crítico são convocados, mas de forma menos expressiva, incidindo sobre o comportamento das personagens ou sobre a moralidade do texto.

5.1. “A raposa e a cegonha”: uma rota possível

A proposta que aqui se apresenta convida a uma abordagem que redignifique a literatura tradicional, restituindo-lhe a vitalidade que a transmissão oral poderá insuflar.

Assim, a partir da exploração das potencialidades da ironia para o exercício do diálogo, da cocriação e do questionamento crítico dos valores subjacente e de uma abordagem dialética e socioconstrutivista da fábula A raposa e a cegonha, deseja-se a extensão, por analogia, e, portanto, a abertura de novos trilhos para a fruição e revitalização de outros textos tradicionais. O *corpus* que aqui se toma como referência são as versões constantes no Arquivo Digital de Literatura Oral Tradicional (ADLOT) e no Memoria Media (e-Museu do Património Cultural Imaterial).

Estas versões, ainda que se apresentem em diferido, honram muitas especificidades da interação oral, uma vez que apresentam o texto tal qual como preferido, sem censura linguística e estilística e sem subjugação à norma padrão. A identidade do emissor e o contexto da recolha são explicitados, com o reconhecimento e a valorização destes aspetos. No ADLOT, onde os textos surgem em registo escrito, é possível observar algumas características da oralidade, como a interpelação ao ouvinte, hesitação por falta de vocabulário, a pronunciação diferente da mesma palavra, a ocorrência de regionalismos e de coloquialismos, a redundância ou a repetição de palavras. No Memoria Media, acrescenta-se à transcrição literária o registo audiovisual, que permite o testemunho da oralidade pura, com o suporte da memória e não da escrita, e que se enriquece com a ocorrência de cinestésias, sotaque, pausas, hesitações, repetições.

Considerem-se ainda no *corpus* de referência para este trabalho as Fábulas de Esopo adaptadas por Alexandra Guimarães (Esopo, séc. VI a. C./ 2016) e as *Fábulas*, de La Fontaine, traduzidas por Maria C. Tavares (La Fontaine, 2008[1668-1694]), que, embora não correspondam a uma versão tradicional, mas sim literarizada, surgem em dois dos manuais analisados, podendo aqui a versão escrita funcionar como catalisadora da memória, da oralidade e da transformação.

Na primeira etapa, o professor torna-se num contador de histórias: é essencial que readeque espaço, corpo e voz a um público que passa a ser seu par. Mesmo optando pela sala de aula e não por um espaço exterior ou pela biblioteca escolar, é importante que o local seja promotor de uma horizontalidade que convide ao diálogo. Sendo a atividade especificamente oral, o professor conta a fábula, socorrendo-se de códigos paraverbais e extraverbais que enriqueçam, complementem e reforcem o policódigo literário, como, por exemplo, o cinésico e o proxémico. É inegável a importância do recurso a expressões faciais, posturas, gestos, uso do olhar, aproximação, distanciação, volume da voz, entoação, silêncio, entre outros.

É nesta etapa que pode ser introduzida uma ironia mais localizada, para provocar o riso e aproximar emissor e recetor, como cúmplices e conhecedores de uma verdade da narrativa que nem as personagens conhecem.

Por exemplo, o recurso, verbal ou não verbal, à antífrase, lança pistas que desnudam as verdades da relação fingida no universo diegético: acompanhar o uso do epíteto “amiga”, a expressão “Uma delícia!”, a frase “Tenho gosto em estar presente” ou a referência às “festas no céu” com um sorriso mais rasgado, uma piscadela de olho ou a entonação certa é uma estratégia que aproxima emissor e recetores enquanto conhecedores das verdadeiras intenções da personagem. Ainda em relação ao recurso à antífrase, um gesto que indique o tamanho real do bico da cegonha (“Ora, a cegonha tem um bico muito pequeno, não é?”), do focinho ou da língua da raposa ou do gargalo da vasilha, em oposição ao adjetivo introduzido na elocução, pode ser promotor do riso.

Outras estratégias presentes nalgumas versões do corpus sugerido consistem no recurso a regionalismos e à linguagem popular (“atão”, “não xei”, “escatchar”, “mijar”, “minha grande cabra”, “Foge, boi, que t’arrebento”), contrastantes com o registo da norma culta privilegiado em sala de aula; a estranheza na relação de amizade, improvável, entre animais de natureza tão distinta; o contraste entre a expectativa de cada personagem e a realidade com que se depara; a comparação inusitada (“Envergonhada como se por uma galinha fosse apanhada”); o uso cirúrgico de diminutivos (“um caldo rarinho num prato rasinho”).

Por outro lado, a ocorrência da ironia romântica permitirá a introdução de apartes ou a interpelação direta, com a subsequente quebra da ilusão referencial e promoção da consciência metadiscursiva (“pois claro, a raposa tem um focinho de cão”, “Olha”, “De que é que havia de ser a merenda?”, “que é para não dizer outra coisa mais feia”, “nem sei como nem sei por donde é que ela agarrou na raposa”). É com o recurso a este tipo de ironia que se prepara o aluno para reflexão em que se demora posteriormente e que num primeiro momento o confrontará com a tensão criada pela mimese irónica: a simultaneidade dos discursos fictício e representativo – existe a realidade diegética e há a realidade empírica, aquela que apresenta a diegética, dois planos que coexistem, que confluem e que se anulam simultaneamente: a raposa e a cegonha são entidades reais; a raposa e a cegonha são personagens e, portanto, entidades fictícias. Aqui, os alunos movimentam-se já numa primeira interpretação do texto e na descoberta das suas subtilidades, refletindo sobre os valores veiculados e sobre as alternativas possíveis. Este é o momento da fruição do texto; o aluno compreende que a literatura pode ser uma fonte de prazer.

A segunda etapa centra-se no aluno, que, perante um conjunto de versões (recolhas fixadas na escrita, adaptações ou recriações) previamente organizadas pelo professor, lê e explora os textos, em situação de uma aprendizagem cooperativa segundo o modelo de JigSaw (Aronson & Patnoe, 1997), que se inscreve na metodologia da Aprendizagem Cooperativa em que, em pequenos grupos, os alunos discutem os problemas e procuram a sua resolução. Numa primeira fase, o problema é apresentado ao grupo de trabalho e a cada aluno desse é atribuída uma tarefa específica que concorre para a resolução do problema. Numa segunda fase, organizam-se os grupos de especialistas, constituídos pelos alunos que compartilham a tarefa específica anteriormente atribuída. Na terceira

fase, cada aluno leva para o seu grupo de origem a resolução do problema, conseguida no grupo de especialistas, e explica-a aos restantes colegas. Na última fase, discutem-se os resultados de cada grupo em plenário de turma. Assim, na segunda etapa da rota que aqui se apresenta, a cada grupo de base é atribuído uma versão por aluno, que a lerá e a explorará em função de orientações constantes num guião que promova o exercício de uma “close Reading” a considerar momentos do texto, aspetos da narrativa, procedimentos retóricos, aspetos da oralidade, indícios de literarização, entre outros. Formam-se, posteriormente, os grupos de especialistas, responsáveis pela leitura e exploração da versão que têm em comum. Depois de discutir os tópicos de trabalho com os seus pares, cada aluno regressa ao seu grupo-base, que, numa grelha comparativa entretanto distribuída pelo professor, regista as semelhanças e as diferenças encontradas entre os textos e a versão apresentada pelo professor.

Quadro 2 – Grelha comparativa das fábulas

Versão	Momentos do texto			Existência de diálogo	Transmissão		Explicação da moral
	Situação inicial	Desenvolvimento	Desfecho		Oral	Escrita	
Contada pelo professor	• A raposa convida a cegonha para almoçar.	• A cegonha não consegue comer, porque a raposa serve o almoço num prato. • A cegonha retribui o convite e serve o almoço numa vasilha estreita. A raposa não consegue comer. • A raposa e a cegonha conversam sobre o que aconteceu. • Ambas ficam envergonhadas.	• Combinam um almoço com recipientes adaptados às características de cada uma.	Sim	• Interação com o público • Perguntas • Hesitações • Repetições • Linguagem familiar • Gestos • Expressões faciais • Comparação com realidades atuais		Não A moral foi descoberta por todos.

Fonte: autoria própria

As entradas que surgem nesta grelha recuperam as orientações constantes no guião entregue aos grupos de especialistas e previamente explicadas pelo professor à turma, com exemplificação baseada na versão apresentada na primeira etapa. Nesta fase, os alunos já sabem preencher a tabela, com respostas de sim ou não (colunas 5 e 8), a delimitação e o resumo das partes do texto (colunas 2 a 4), a identificação da forma de transmissão com justificação e exemplificação a partir de características da oralidade e da escrita identificadas nos textos, onde também podem ocorrer referências a procedimentos retóricos a que os alunos sejam mais sensíveis (colunas 6 e 7). Nesta segunda etapa, o aluno é essencialmente um pensador, que tomará consciência da existência de versões e participará numa reflexão metadiscursiva acerca do papel da oralidade na vitalização do texto, a

tendência natural para a atualização (de valores, linguagem ou referências, por exemplo), a fossilização pela escrita.

Na terceira etapa, em que o aluno é um problematizador, recupera-se a partilha de ideias entretanto iniciada. Regressando aos valores transmitidos e identificados nesta fábula (vingança, falsidade, aparências, ausência de empatia e de consciência intercultural), os alunos são convidados a desmontar a mimese irónica, identificar as realidades modelizadas e participar numa discussão sobre a presença destes valores na sociedade ou no seu círculo mais próximo, a pertinência ou o desejo dessa presença, a idealização de uma sociedade diferente e uma possível alteração da narrativa, com uma atualização em relação a valores mais consonantes com o que se visa para o séc. XXI. Esta alteração pode ser feita em grande grupo, com o registo no quadro por tópicos e, posteriormente, concretizada em escrita individual ou coletiva, em grande ou pequeno grupo, a partir da reflexão iniciada na fase anterior.

A etapa quatro promove a articulação entre escola e famílias. O aluno partilha a nova versão da fábula com a sua família, com quem dialoga acerca das mensagens inferidas no texto e com quem descobre outras narrativas que num ou noutro aspeto se aproximem ou se distanciem da inicial. Com o objetivo principal de promover a partilha de conhecimentos e experiências, sem guiões ou orientações prévias, esta interação aproxima-se das «teias de aprendizagem» concebidas por Ivan Illich (1985[1970]) e permite que o aluno valorize saberes e aprendizagens possíveis fora de circuitos formais, como o escolar. De regresso à escola, o aluno é convidado a partilhar a sua experiência e recontar as eventuais novas narrativas que lhe foram contadas em família. A dinâmica ficará enriquecida se no grupo turma houver alunos de países e culturas diferentes, o que aumenta a possibilidade de partilharem textos da tradição oral dos seus países – em Moçambique há uma versão análoga com animais diferentes, o macaco e o cágado (Correia, 2021).

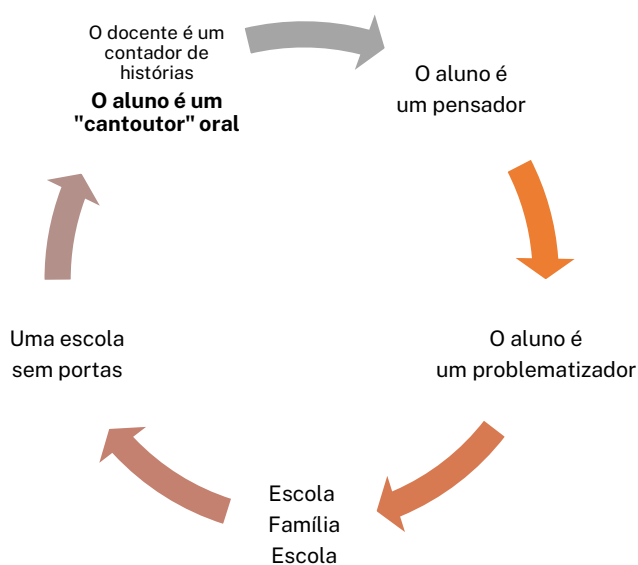
Na etapa cinco, amplia-se a rede de aprendizagem extraescolar, estendendo-a ao centro de idosos da localidade. A escola torna-se uma local sem portas e a aprendizagem pode acontecer em outros locais e com outros agentes que não exclusivamente o professor. A fábula, as suas versões e as narrativas recolhidas no seio familiar são agora partilhadas com um grupo de anciãos que desejavelmente também contarão as narrativas que guardam na memória e que poderão participar na problematização já ensaiada em aula. Nesta fase e na anterior, o aluno, contador de histórias, é também um potencial ironista, que vela e desvela pormenores textuais em função da interação com o seu público. O aluno torna-se num «contautor» (expressão utilizada por Olga Fonseca em algumas das suas comunicações), mobilizando o conhecimento que já detém do texto, inovando e adaptando-o de acordo com as circunstâncias da sua transmissão.

Longe de encerrar o ciclo de transmissão oral, o final desta etapa abrirá a possibilidade de um projeto de promoção da literatura tradicional: o aluno deixa de ser o ouvinte passivo de uma narrativa fossilizada na escrita para se tornar num contador e problematizador dos textos que ouve, transmite e recria junto do público com quem opta por interagir.

Podendo ser enriquecida com dinâmicas interdisciplinares e interciclos, com uma possível articulação com o ensino secundário e o ensino profissional, a rota poderá convocar a participação de diversas disciplinas como Desenho (exposição de ilustração feita por alunos do curso de Artes Visuais a partir das versões apresentadas pelos alunos do 2.º CEB), Pastelaria/Cozinha, Restauração/Mesa (apresentação de uma ementa literária inspirada nas personagens ou nos valores patentes no texto. Que ementa para a cegonha? Que ementa para a raposa? Que ementa para a vingança, para a amizade? Em que recipientes as apresentar?) ou Técnicas de Multimédia (registo e projeção audiovisual dos trabalhos realizados pelos alunos, famílias e restante comunidade).

Esta rota, que exige uma monitorização e uma avaliação participativa em todas as suas etapas, pode esquematizar-se da seguinte forma:

Esquema 1 – “A raposa e a cegonha” – uma rota possível



Fonte: autoria própria

Apresentam-se neste esquema circular as etapas da rota pedagógico-didática delineada: a transmissão oral da fábula “A raposa e a cegonha” permite que a escola articule com redes de aprendizagem informais e que o papel do aluno se torne gradualmente ativo.

Esta rota, assente numa metodologia ativa, valoriza os conhecimentos prévios dos alunos e as experiências das comunidades em que se movem. Revitalizando a veia dialógica do texto tradicional, o percurso permite que o aluno reflita, através da exploração das múltiplas ironias, acerca do mundo retratado, aja pela concretização do mundo idealizado e redescubra a fonte de prazer que literatura pode ser.

5. Considerações finais

A experiência anteriormente descrita permite o reconhecimento da literatura tradicional como um organismo vivo, aberto e insurreto, adaptável às circunstâncias, ao público e ao seu *feedback* imediato e com uma transmissão que exige o exercício duplo de conservação e de recriação.

O processo, em que inevitavelmente intervêm o pensamento crítico e a criatividade do aluno, potencia a recusa de um ensino colonizador mediante ideologias impostas na fixação dos textos pela escrita. Paralelamente a esta recusa de um conhecimento domesticado, a rota proposta estimula o estreitamento de laços afetivos, o alargamento das relações interpessoais, a ampliação de experiências socioculturais e a reconfiguração do mundo, seja ele interior ou exterior. As interações sociais, mobilizadas na zona de desenvolvimento proximal (Vigostsky, 1994[1978]) de crianças do 5.º ano de escolaridade, permitem o desenvolvimento da autonomia perante um conjunto de tarefas desafiadoras, mas acessíveis a esta faixa etária. A rota pedagógico-didática apresentada promove igualmente a consciencialização de autonomia da língua literária e da sua capacidade criadora, assim como uma (re)descoberta – de si, do mundo, dos comportamentos e dos valores que existem e que se advogam – com que o aluno reconfigurará, ou não, a sua identidade e relerá o mundo empírico que sabe, agora, poder redesenhar: o aluno identifica problemas da sociedade tratados literariamente, reflete criticamente sobre eles, reconfigura a realidade em projetos alternativos, mobiliza-se como agente transformador e criador de uma nova realidade social. Com efeito, a constatação de que o texto da tradição literária se atualiza e se renova propiciará, por extensão, o reconhecimento de que a tradição em qualquer área nunca poderá estagnar-se nos dogmas de um tempo e de um espaço específicos, sob o risco de perder o sentido. Este salto de raciocínio revelar-se-á de inegável importância na estruturação do pensamento ético, com implicações diretas na participação cívica e política.

Deseja-se que tal contexto de ensino-aprendizagem potencie o amor pela literatura e consolide a perspetivação da literatura não como um dever, mas como um direito inalienável e universal (Candido, 2011[1988]).

Referências bibliográficas

- Arquivo Digital de Literatura Oral Tradicional. (s. d.). A raposa e a cegonha.
<https://adlot.pt/#/catalogue/65dd04c74559f84627a66f4a>
<https://adlot.pt/#/catalogue/65dcee924559f84627a6432b>
- Memoria Media (s. d.). A raposa e a cegonha. e-Museu do Património Cultural Imaterial.
<https://www.memoriamedia.net/index.php/delfina-cunha/2405-a-raposa-e-a-cegonha-sobral>
<https://www.memoriamedia.net/index.php/jose-mourinho/2043-a-cegonha-e-a-raposa>
- Adorno, T. (1995[1970]). *Educação e emancipação* (Trad. W. Maar). Paz e Terra.

- Almeida, A., & Meirim, J. (Eds.). (2023). *O ensino das literaturas em português*. Tagus Press.
- Amaral, F. (1999). O prazer e o dever. In M. I. Rocheta, & M. B. Neves (Orgs.), *Ensino da literatura: Reflexões e propostas a contracorrente* (pp. 89-94). Cosmos.
- Aparício, R., & Sampainho, T. C. (2025). *Clube das Palavras 5*. Areal.
- Apple, M. (2013). *Can education change society?* Routledge.
- Aronson, E., & Patnoe, S. (1997). *The Jigsaw classroom: building cooperation in the classroom*. Longman.
- Berrendonner, A. (1981). De l'ironie. In *Éléments de pragmatique linguistique* (pp. 173-239). Minuit.
- Cabral, A., Azevedo, F., & Oliveira, L. (2025). *Hora das Letras 5*. Porto Editora.
- Candido, A. (2011[1988]). O direito à literatura. In *Vários escritos* (pp. 171-193). Ouro sobre Azul.
- Cameira, C., Azevedo, A., Maceda, D., & Cardoso, C., (2025). *Mensagens 5*. Texto Editores.
- Ceia, C. (1999). *A literatura ensina-se? Estudos de teoria literária*. Colibri.
- Ceia, C. (2002). *O que é ser professor de literatura*. Colibri.
- Condorcet, N. (1989[1792]). Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique. *Enfance*, 42(4), 7-32. <https://doi.org/10.3406/enfan.1989.1898>
- Correia, P. (2021). *Primeira atualização ao catálogo dos contos tradicionais portugueses (com as versões análogas dos países lusófonos)*. IELT – NOVA FCSH.
- Costa, F., Bom, L., Jorge, N., Brandão, J., Rebelo, D. (2025). *Novo livro aberto 5*. Porto Editora.
- Coseriu, E. (1991[1968]). Tesis sobre el tema “Lenguaje y poesia” (Trad. M. Hernández). In *El hombre y su lenguaje* (pp. 201-207). Gredos.
- Esopo. (2016[1668-1694]). *Fábulas de Esopo* (Adapt. A. Guimarães). Porto Editora.
- Ettlin, A. (2011). Comment écrire des vers quand on ne veut pas être poète. *CONTEXTES*, 9. <https://doi.org/10.4000/contextes.4815>
- Fernandes, M. (1995). *Mimese irónica e metaficção: Para uma poética pragmática do romance (contemporâneo)* [Tese de Doutoramento não publicada]. Universidade do Minho.
- Fonseca, O. (2020). Ler não é contar: Didática do conto «da tradição popular», *Refletir*, 1(2), 51-65. Ualg – ESEC.
- Freire, P. (1994[1968]). *A pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Frye, Northrop (2000[1957]). *Anatomy of criticism: Four essays*. Princeton University Press.
- Gasparinho, J., Pedro, L., Mendes, M. L., & Garcia, R. (2025). *Palavras fora da caixa 5*. Raiz.
- Giroux, H. (2000). *Impure acts: The practical politics of cultural studies*. Routledge.
- Hamon, P. (1996). *L'ironie littéraire: Essais sur les formes de l'écriture oblique*. Hachette.
- Hutcheon, L. (1981). Ironie, satire, parodie – une approche pragmatique de l'ironie. *Poétique: Revue de théorie et d'analyse littéraires*, 46, 140-155. Seuil.
- Illich, I. (1985[1970]). *Sociedade sem escolas* (Trad. L. Orth). Vozes.
- La Fontaine. (2008[1668-1694]). *Fábulas* (Trad. M. Tavares). Civilização.
- Lausberg, H. (1993[1949]). *Elementos de retórica literária* (Trad. R. Fernandes). FCG.
- Lopes, S. (2003). *Literatura, defesa do atrito*. Vendaval.
- Lotman, J. (1977[1970]). *The structure of the artistic text* (Trad. R. Vroon). Ann Arbor.
- Matos, R., Fidalgo, S., Faria, J., & Barros, E., (2025). *Palavra a Palavra 5*. ASA.
- Mercier-Leca, F. (2003). *L'ironie*. Hachette.
- Muecke, D. (1970). *Irony*. Methuen.
- Pécora, A. (2014). Literatura como ato irredutível a conhecimento. *Remate de Males*, 34(2), 307-312.
- Pécora, A. (2015). A musa falida: a perda da centralidade da literatura na cultura globalizada. *Biblos*, 1(3) – *O valor das humanidades* (pp. 203-235). Imprensa da Universidade de Coimbra. http://dx.doi.org/10.14195/0870-4112_3-1_9
- Pécora, A. (2018). Literatura & conhecimento. *Rascunho: O jornal de literatura do Brasil*, 222. <https://rascunho.com.br/colunistas/conversa-escuta/literatura-conhecimento/>

- Schoentjes, P. (1993). *Recherche de l'ironie et ironie de la recherche*. Rijksuniversiteit Gent.
- Toshimitsu, T. M. (2019, 26 de dezembro). Qual a importância da literatura? [YouTube]. Casa do Saber. <https://www.youtube.com/watch?v=aubhR1VmkeE>
- Tonucci, F. (1997[1982]). *Com olhos de criança* (Trad. P. Ramos). Artes Médicas.
- Vygotsky, L. (1994[1978]). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (Org. M. Cole, V. John-Steiner, S. Scrinner & E. Souberman; Trad. J. Neto, L. Barreto & S. Afeche,). Martins Fontes.

Documentos curriculares de referência

- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais, Português, Ensino Básico*. <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>