

PALAVRAS

Revista da Associação de Professores de Português

N.º 64/2026
(1.º semestre)

ENTREVISTA
A MIGUEL REAL

LITERATURA —
CÂNONE E AUTORES

DIDÁTICA DA LITERATURA

DIDÁTICA DA ORALIDADE

PRÉMIO EMÍLIA AMOR
DE INVESTIGAÇÃO EM DIDÁTICA DO PORTUGUÊS

PALAVRAS

Revista da Associação de Professores de Português

N.º 64

Ano 2026, Semestre 1

ISSN: 2184-7320

DOI: <https://doi.org/10.61248/palavras.vi64>

Ficha técnica

Diretoras

Carla Marques
Noémia Jorge

Edição

João Pedro Aido
Luís Filipe Redes

Conceito, *design* e capa

Liliana Eira

ISSN

2184-7320

DOI

<https://doi.org/10.61248/palavras.vi64>

Direção, edição e administração



Rua C2, lote 7, r/c-9
1070-023 Lisboa

Tel.: (+351) 213.861.766
Faxe: (+351) 213.861.819
www.app.pt
aprofport@app.pt

Distribuído gratuitamente aos sócios da APP

Comissão Científica do número 64 (2026)

Adriana Cardoso, Instituto Politécnico de Lisboa, Portugal
Ana Isabel Andrade, Universidade de Aveiro, Portugal
Ana Luísa Costa, Instituto Politécnico de Setúbal, Portugal
Ana Patrícia Rodrigues, Instituto Politécnico de Santarém, Portugal
Annabela Rita, Universidade de Lisboa, Portugal
António Pais, Instituto Politécnico de Castelo Branco, Portugal
Cristina Sá, Universidade de Aveiro, Portugal
Denise Araújo, Universidade Federal de Campina Grande, Brasil
Filomena Viegas, Associação de Professores de Português, Portugal
Isabel Margarida Duarte, Universidade do Porto, Portugal
Joana Batalha, Universidade de Lisboa, Portugal
José Carvalho Brandão, Universidade do Minho, Portugal
Luciana Graça, Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Portugal
Luzia Bueno, Universidade São Francisco, Brasil
Madalena Teixeira, Universidade de Aveiro, Portugal
Margarita Correia, Universidade de Lisboa, Portugal
Mariana Pinto, Instituto Politécnico de Setúbal, Portugal
Otilia Sousa, Instituto Politécnico de Lisboa, Portugal
Paula Cristina Ferreira, Instituto Politécnico de Santarém, Portugal
Paulo Nunes da Silva, Universidade Aberta, Portugal
Paulo Osório, Universidade da Beira Interior, Portugal
Pedro Balaus Custódio, Instituto Politécnico de Coimbra, Portugal

Índice

Editorial

- 7** **Tempo para pensar e para aprender a ler o mundo**
Carla Marques, Noémia Jorge, João Pedro Aido, Vitória de Sousa

Entrevista

- 11** ***Há sempre esperança, o sebastianismo é a prova de que a esperança nunca acaba***
Carla Marques e Noémia Jorge entrevistam Miguel Real

Literatura – Cânone e autores

- 15** **Cânone e ensino**
Annabela Rita
- 27** **José Saramago e António Vieira: dois tempos, dois homens, um estilo**
Ana Paula Arnaut
- 43** **Do silêncio dos livros à voz dos leitores: o lugar da literatura na escola**
Maria José Gamboa
- 55** **Leitura ativa e intemporalidade do cânone**
Elvira Tristão

Didática da Literatura

- 61** **Reescrever o cânone, reinventar o ensino: práticas de escrita criativa inspiradas em clássicos da literatura portuguesa no contexto da formação docente**
Ana Patrícia Rodrigues
- 85** **Quando estudantes escrevem microrrelatos: Fundamentos do género e análise de produções textuais**
Sónia Dias Mendes
- 103** **Dramaturgia a partir de texto literário**
Carlos Alves
- 117** **“As Perguntas da Menina do Ó”, pela defesa de um espetáculo irrequieto**
Adriana Campos
- 123** **“Descobrir Escritoras em Português”: dar a ler autoras invisibilizadas**
Conceição Pereira, Ruth Navas
- 129** **“Elas dão cartas”: percurso didático sobre as escritoras das *Novas cartas portuguesas***
Paula Lopes
- 137** **O épico ilustrado: Para uma abordagem interdisciplinar de *Os Lusíadas***
Carla Nave

- 147 Do <DiGIT@L> ao DIGITAL: Videojogos narrativos e leitura literária no Ensino Secundário**
Maria do Carmo Oliveira
- 169 Vozes literárias no ensino de PLE a níveis avançados, didática e proficiência da Inteligência Artificial**
Regina Célia Pereira da Silva
- 185 O modelo de rotação por estações como metodologia ativa nas aulas de Português do 6.º ano de escolaridade: Promover a autonomia e a colaboração através da obra *Os Piratas***
Sabrina Guerreiro, Teresa Maló Sequeira, Carla Dionísio Gonçalves
- 201 O conhecimento morfológico ao serviço da compreensão de textos (literários)**
Ana Barbosa, Paula Ferreira, Noémia Jorge

Didática da Oralidade

- 217 Oralidade, gêneros orais e literatura: diálogos possíveis e necessários na formação do professor**
Luzia Bueno, Ermelinda Maria Barricelli, Juliana Bacan Zani
- 229 Da oralidade num percurso de investigação e formação de professores e educadores**
Cristina Sá
- 237 Gênero textual multimodal videorresenha**
Letícia Jovelina Storto, Rafaela Tavares Bassetto
- 255 Ironia e transformação: da leitura à oralidade
A literatura tradicional no 2.º CEB – uma rota possível com “A raposa e a cegonha”**
Denise Estrócio
- 271 “Ordeno-te que bocejes”:
um olhar sobre a competência comunicativa do Príncipezinho e do Rei**
Lara Pinheiro, Raquel Fernandes
- 291 Oralidade em PLNM: desafios pedagógicos em contextos interculturais**
Maria José Costa, Cláudia Machado e Célia Ferreira
- 297 Tecnologias digitais e ensino e aprendizagem da oralidade**
Carla Sofia Araújo
- 309 Dêixis e ensino da oralidade: uma proposta didática de articulação**
Miguel Correia

Prémio *Emília Amor* de investigação em Didática do Português APP – Edição 2024-2025

- 321 A gramática em ação: os jogos dos clíticos**
Cândida Barbosa, Miguel Correia

Editorial

Tempo para pensar e para aprender a ler o mundo

<https://doi.org/10.61248/palavras.vi64.193>

Com um grafismo renovado, este número da revista reúne **textos selecionados do XVI Encontro Nacional da Associação de Professores de Português**, que decorreu na Universidade de Aveiro, entre 3 e 5 de julho de 2025. Intitulado “**Oralidade e Literatura no ensino do Português**”, o encontro alimentou a reflexão em torno da seguinte questão: *O que podemos fazer na escola e na sala de aula para que os nossos alunos aprendam a falar e a ouvir premeditadamente, a ler melhor e a saber apreciar a leitura e a amar os livros, e, se possível, ir mais longe, dando-lhes ferramentas para que aprendam a ler o mundo?*

Assumindo "esse carácter simultaneamente abrangente e unificador da Didática que a torna difícil e desafiadora, mas também aberta, inacabada e suscetível de se renovar" de que nos fala **Emília Amor** (que dá vida à capa), ao longo de três dias, assistiu-se, nas conferências, mesas redondas, oficinas e comunicações, a reflexões, interpelações e provocações que cruzaram Literatura e Cânone, autores e leitores, Oralidade e Gramática. Numa perspetiva de partilha de boas práticas, foram também divulgadas estratégias ativas e tecnologias educativas aplicadas à promoção da leitura de textos literários e da oralidade.

Refletindo a própria natureza do encontro, o número 64 da revista *Palavras* surge estruturado em três secções: Literatura – Cânone e autores, Didática da Literatura e Didática da Oralidade.

A secção **Literatura – Cânone e autores** integra quatro textos. No primeiro, "Cânone e ensino", Annabela Rita analisa a relação histórica entre cânone literário e ensino, defendendo que o cânone participa na construção da identidade nacional através da memória, das artes e da literatura e propondo abordagens pedagógicas que articulam património, interdisciplinaridade e leitura crítica. Ana Paula Arnaut, em "José Saramago e António Vieira: dois tempos, dois homens, um estilo", analisa a forte intertextualidade entre a obra de José Saramago e a oratória do Padre António Vieira, destacando, como eixos comuns, a alegoria, a interpelação ética do leitor e a promoção da consciência crítica. No artigo "Do silêncio dos livros à voz dos leitores: o lugar da literatura na escola", Maria José Gamboa reflete sobre a educação literária como um ato político e emancipatório, sugerindo itinerários didáticos multimodais e comunidades de leitura que transformem o objeto silencioso na voz crítica, empática e cosmopolita do aluno. Por fim, Elvira Tristão, em "Leitura ativa e intemporalidade do cânone", defende a centralidade dos clássicos na formação

humanista, propondo metodologias ativas que equilibrem o esforço cognitivo e o prazer estético e destacando a escola como um pilar essencial na criação de hábitos de leitura.

A segunda secção é constituída por um conjunto de artigos situados na **Didática da Literatura** (em articulação com outras áreas). A partir da necessidade de se compreender por que razão os jovens leem cada vez menos e revelam, cada vez mais, uma reduzida capacidade de compreender, de amar e de procurar a leitura como fruição ao longo da escolaridade, nos respetivos artigos, Carla Nave, Maria do Carmo Oliveira e Regina Silva apresentam propostas baseadas na multimodalidade, capitalizando a ilustração, os videojogos e a Inteligência Artificial ao serviço da reação pessoal ao texto literário (em PLM e PLE). Ana Patrícia Rodrigues e Sónia Mendes, nos seus artigos, analisam exemplos de narrativas breves e microrrelatos produzidos por alunos, ilustrando as potencialidades da intertextualidade e da apropriação de géneros literários.

Também nesta secção são apresentados percursos que permitem descobrir as "três Marias" (Conceição Pereira e Ruth Navas), algumas autoras invisibilizadas do século XX (Paula Lopes), a redescoberta da epopeia camoniana através da dramaturgia (Carlos Alves) e as potencialidades de "As perguntas da menina do Ó", um espetáculo teatral interativo e irrequieto (Adriana Campos). Como alternativa aos modelos de exploração mais tradicionais, Sabrina Guerreiro, Teresa Sequeira e Carla Gonçalves exemplificam a aplicação do modelo de rotação por estações, em que os alunos desenvolvem tarefas distintas, em trabalho colaborativo e autónomo, no âmbito da leitura do texto dramático *Os Piratas* (Manuel António Pina). Numa outra linha, Ana Barbosa, Paula Ferreira e Noémia Jorge ilustram a articulação entre o texto literário e a mobilização de conhecimento sobre a língua, mostrando como a morfologia se pode tornar uma ferramenta ao serviço da compreensão de textos literários.

Intitulada **Didática da Oralidade**, a terceira secção integra reflexões, investigações e propostas focadas no ensino e na aprendizagem da compreensão e expressão oral. Em "Oralidade, géneros orais e literatura" Luzia Bueno, Ermelinda Maria Barricelli e Juliana Zani apresentam os resultados de duas ações no âmbito da formação de professores no contexto do ensino brasileiro, concluindo que é possível articular a oralidade, os géneros orais e a literatura na formação de professores. Cristina Sá, no artigo "Da oralidade num percurso de investigação e formação de professores e educadores", relata o seu percurso de investigadora e formadora na área da Educação, cruzando a didática da oralidade com uma abordagem transversal do ensino e aprendizagem da língua materna, com vista a uma cidadania global. Esta secção integra ainda um artigo focado na descrição de um género multimodal, a videorresenha, da autoria de Rafaela Bassetto e Letícia Storto, bem como estudos centrados na articulação entre oralidade e outros domínios. Ana Estrócio reflete sobre a ironia no texto literário de tradição oral como ferramenta pedagógica para o exercício de uma cidadania humanista; Lara Pinheiro e Raquel Fernandes analisam exemplos de competência comunicativa na obra *O Príncipezinho*; Miguel Correia propõe a articulação entre dêixis e ensino da oralidade. Com enfoque nas estratégias ativas de abordagem da oralidade, Carla Araújo analisa o papel das tecnologias digitais no desenvolvimento da oralidade no 2.º Ciclo do Ensino Básico, propondo práticas pedagógicas dialógicas que tornam o ensino mais interativo, crítico e centrado

nos alunos. Por fim, Maria José Costa, Cláudia Machado e Célia Ferreira defendem a oralidade como eixo central do ensino de PLNМ em contextos multiculturais, destacando a necessidade de formação docente e práticas interculturais que valorizem diversidade linguística para promover inclusão e integração.

A presente edição conta ainda com uma **entrevista a Miguel Real**. Escritor, ensaísta, professor de filosofia e coordenador da *História Global da Literatura* (em conjunto com Annabela Rita, entre outros), Miguel Real reflete sobre a identidade portuguesa, o sebastianismo como esperança coletiva, o papel do teatro e da cultura e a centralidade da escola na formação dos jovens, defendendo o pensamento crítico, a importância dos clássicos e uma educação inspirada nas melhores práticas europeias.

A fechar o número, apresenta-se o trabalho vencedor do **Prémio Emília Amor de investigação em Didática do Português** (edição de 2024-2025). Em "A gramática em ação: os jogos dos clíticos", Cândida Barbosa e Miguel Correia propõem um conjunto de três atividades lúdicas para o ensino-aprendizagem de conteúdos gramaticais focadas nos clíticos, evidenciando as potencialidades dos jogos no processo de ensino-aprendizagem da gramática.

Na 16.^a edição do ENAPP discutiram-se questões resilientes e difíceis no quadro do ensino-aprendizagem dos domínios da literatura e da oralidade das quais resultou o conjunto de artigos aqui propostos que propõem respostas, visões particulares e problematizações em torno de questões nucleares como a definição do cânone escolar, a redução dos índices de leitura em jovens, processos de leitura, o ensino do português como língua segunda ou estrangeira, a presença da oralidade na sala de aula e como área de formação de professores. As questões estão colocadas, os caminhos a seguir ficam abertos. Este é agora o tempo de pensar para, de seguida, agir.

Carla Marques
Noémia Jorge
João Pedro Aido
Vitória de Sousa



**Entrevista
a Miguel Real**

Há sempre esperança, o sebastianismo é a prova de que a esperança nunca acaba

Carla Marques e Noémia Jorge entrevistam Miguel Real

<https://doi.org/10.61248/palavras.vi64.194>

Palavras – A sua obra é marcada por uma forte reflexão sobre a identidade portuguesa, sobre temas fundamentais e personalidades históricas da cultura portuguesa. O que procura ao escrever?

Miguel Real – Busco evidenciar a existência de traços de uma cultura portuguesa independentemente de momentos cronológicos diferentes.

Palavras – Em muitos dos seus romances, identificamos uma indagação crítica sobre aspetos fundamentais da condição humana. Que mensagem pretende transmitir sobre a condição humana?

Miguel Real – A existência no mesmo Homem e na História do Bem e do Mal.

Palavras – A reflexão em torno de figuras históricas permitiu, de alguma forma, um outro olhar sobre o mundo contemporâneo?

Miguel Real – Não. A cultura é sempre a mesma e as constantes históricas são sempre as mesmas. Só os homens concretos e as circunstâncias são diferentes. Por exemplo, no século XIX tivemos imensos primeiros-ministros, como António Costa e Luís Montenegro.

Palavras – Defende em *Nova teoria do sebastianismo* que esta crença tem um lado positivo e um lado negativo e acrescenta: “a crença sebastianista tornou-se a última esperança do português – contra ou paralelamente às

elites reinantes, o sebastianismo aposta num recomeço, reconstruindo a vida bloqueada pelas políticas do Estado, acreditando que futuro pode repetir o passado longínquo e a atual população ou os seus filhos (ainda) podem ser felizes”.

Ainda há esperança no “ser português” ou já não faz sentido acreditar num re-

Busco evidenciar a existência de traços de uma cultura portuguesa independentemente de momentos cronológicos diferentes.

começo?

Miguel Real – Há sempre esperança, o sebastianismo é a prova de que a esperança nunca acaba.

Palavras – Pecado, felicidade, mal, Fátima... são temas centrais de algumas



das obras que publicou. Qual é a importância destes temas para Portugal, em particular, e para o ser humano, em geral? O que procurava ao eleger estes temas como primordiais?

Miguel Real – Para os portugueses, Fátima é hoje a expressão do sagrado (oito milhões de portugueses vão a Fátima todos os anos e Nossa Senhora tornou-se o novo D. Sebastião). O mal e o pecado parecem ser, filosoficamente, a essência de Portugal – o que fizemos para não conseguirmos ser um povo normal? Ora um povo vanguardista – o melhor povo do mundo, segundo padre António Vieira; ora um povo atrasado só capaz de funcionar como uma ditadura, segundo o Marquês de Pombal.

Palavras – O teatro é uma arte que também abraçou. Que papel atribui à expressão artística?

Miguel Real – Só escrevo porque estou casado com uma dramaturga.

O mal e o pecado parecem ser, filosoficamente, a essência de Portugal...

Palavras – Como escolhe os temas para os textos que encena? Há alguma relação particular com uma conceção de teatro como forma de intervenção?

Miguel Real – Eu não enceno, é a Filomena Oliveira que encena. Mas, sim, o teatro é uma forma estética que permite uma intervenção direta com o público. No ano passado, escrevemos *Florabela, Florabela* para o CENDREV – o Teatro Garcia de Resende, em Évora, onde questionámos como a Florabela Espanca pensava na sua época e como, por hipótese, pensaria hoje.

Palavras – Recentemente, dirigiu, em conjunto com Annabela Rita, Isabel Ponce de Leão e José Eduardo Franco, a *História Global da Literatura*. O que

distingue esta obra das histórias da literatura já existentes? Qual poderá ser a sua utilidade para o ensino do Português?

Miguel Real – Ao nível do secundário, terá pouca utilidade; ao nível universitário, bastante, já que, tendo sido escrita por cem autores, procurou uma atualização na investigação científica.

Palavras – Como professor, qual a importância do pensamento crítico na formação dos alunos do século XXI?

Miguel Real – Todas as minhas aulas no secundário eram dadas como se estivéssemos numa tertúlia de pensamento livre e crítico em função do tema ou do autor dessa aula. Começava sempre por mim, que fazia uma introdução,

... E os [alunos] que, no secundário, forem cativados pelos clássicos continuarão a lê-los pela vida fora...

contextualizando o tema ou o autor e passava aos grupos de trabalho.

Palavras – O ensino pode ser um espaço de crescimento pessoal e de realização. Que papel atribui à educação na construção da autonomia e da identidade dos jovens?

Miguel Real – Um papel fundamental. É na escola que as crianças e os adolescentes, em contraste com a família, criam os seus grupos de pares e os professores são os seus modelos: uns ne-

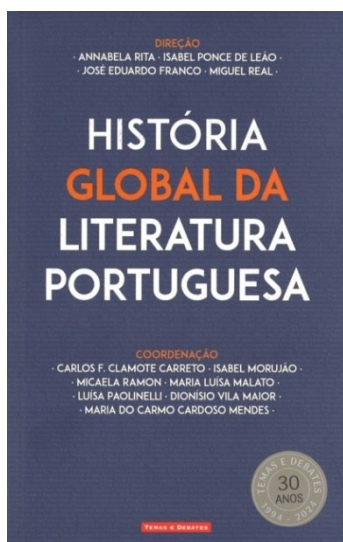
... a personalidade do aluno mede-se a partir da personalidade dos professores

gativos, outros positivos e um que elegem como o adulto que eles gostariam de ser. Mais importante que o conhecimento científico e a cultura geral que

recebem na escola, a personalidade dos alunos mede-se a partir da personalidade dos professores (únicos adultos não familiares com quem convivem diariamente).

Palavras – A história e as suas figuras assumem um espaço central na sua obra. Que importância tem a abordagem histórica de figuras como estas nas nossas escolas? E na literatura, continua a fazer sentido voltar a clássicos, como Padre António Vieira ou Eça de Queirós, quando tudo indica que são poucos os jovens que efetivamente os leem?

Miguel Real – Vale sempre a pena voltar os clássicos, tendo em conta que é apenas no tempo da escola que os alunos com eles convivem. Quando adultos, lerão autores atuais. E os que, no secundário, forem cativados pelos clássicos continuarão a lê-los pela vida fora. Nunca se leu tanto como agora em Portugal: treze milhões de livros foram vendidos o ano passado em Portugal.



Palavras – Como imagina o futuro da educação em Portugal? Que mudanças considera urgentes?

Miguel Real – Imagino-o feliz e sorridente (estou a brincar). Imagino-o seguindo as melhores práticas europeias.

Palavras – Em termos políticos, que tendências observa em Portugal que o preocupam ou inspiram? Encontra alguns paralelismos entre os desafios atuais e momentos históricos que já abordou nas suas obras? Que lições do passado considera fundamentais para o presente?

Miguel Real – Portugal hoje é um paraíso comparando com a maioria dos momentos do seu passado – as crianças vão todas à escola, o analfabetismo é residual; havendo dois milhões de pobres, não há miséria extrema senão pontualmente (os sem-abrigo); não há bairros de barracas a rodear as grandes cidades, como se vê na Índia; a mulher trabalha sem complexos, o que significa que cada família tem dois ordenados mensais e em dois meses do ano quatro ordenados; todos os trabalhadores têm férias; as liberdades são amplas e cumpridas. Nunca se viveu tão bem em Portugal como hoje.

Palavras – Que papel pode ter a cultura na regeneração política e social do país?

Miguel Real – Nunca se viveu tão bem em Portugal, nunca se leram tantos livros, mas a cultura é sempre a parente pobre. Penso que nunca as pessoas foram tão incultas como hoje, melhor dito, consomem uma cultura televisiva, hollywoodesca, leem romances *bestsellers*, de intriga fácil, próprios para ler no comboio ou no avião, e falam quase corretamente o inglês. Destacados destes cidadãos, existe uma elite com uma cultura fortíssima. Que frequenta a Gulbenkian e a Casa da Música. É esta elite que cria a cultura portuguesa atual.



**Literatura —
Cânone e autores**

Cânone e Ensino

<https://doi.org/10.61248/palavras.vi64.195>

Annabela Rita

Universidade de Lisboa, Centro de Estudos Globais – Universidade Aberta
arita@campus.ul.pt
<https://orcid.org/0000-0002-1541-3006>

Aí está um par intimamente relacionado: o Cânone foi sendo definido por e para o Ensino nas antigas Academias, objetivo que exigia a fixação e revisão dos textos e a identificação dos mais representativos.

A problemática do Cânone Literário é nuclear na reflexão sobre a Literatura e sobre a Cultura de que é cristalização altamente elaborada, hipercodificada. Ao tema e à sua problematização dediquei já uma trilogia (Rita, 2014, 2018a, 2018b) e uma duologia (Rita, 2019, 2021) que lhe perscrutava o sombreado envolvente, essa difusa cultura que no verbo se refrata. A Academia vai-lhe dedicando a sua atenção nos currículos e nos programas correspondentes, mas também em abundante bibliografia. Afinal, são os nossos clássicos, que relemos e evocamos (Italo Calvino), que modelizam a nossa literatura e dominam os nossos programas académicos (Harold Bloom), que constituem as nossas listas (Umberto Eco)...

1. Alguns consensos

É uma questão magna do estudo da Literatura, seja qual for a perspetiva.

Autores como Harold Bloom, mas também George Steiner, Italo Calvino, Umberto Eco, Daniela Marcheschi, etc., no plano internacional, ou Vítor Manuel de Aguiar e Silva, no nacional, para apenas mencionar um.

Cada Literatura nacional elenca os seus e os das outras. Listas de instituições académicas e culturais prestigiadas, de autores respeitados (*O Cânone Ocidental*, 1994, de Harold Bloom) ou em revisão, listas em transformação ao ritmo das sensibilidades, dos critérios ...

Há autores e obras que resistem mais longamente às oscilações do gosto e às mudanças de paradigma cultural e estético, outros/as que soçobram e muitos que, depois, são redescobertos. A definição do Cânone Literário está estreitamente dependente do auto/hetero-reconhecimento estético culturalmente moldado.

2. Alguma controvérsia

No rigor da correspondência dos conceitos (cânone, nacional, europeu, ocidental, lusófono, autoral, etc.) à realidade que eles designam, assunto sobre que me ocupei noutra lugar (Rita, 2014). E na sua existência de facto: se uns partem desse princípio, outros há que propõem que se defina(m) ou fixe(m) esse(s) cânone(s).

Nas listas. Divergência de critérios de seleção e de constituição, como tive já ocasião de assinalar e exemplificar no caso de exemplos mais representativos, quer entre listas, quer na sua constituição (p. ex., Bloom integra obras não literárias na lista, atendendo à sua influência cultural), quer entre os diferentes momentos da cartografia do mesmo autor (Rita, 2014, especialmente, pp. 35-38).

3. Problemas da perspetiva da alteridade cultural

Apenas a título de exemplo, observando a proposta de Harold Bloom no que à Literatura Portuguesa se refere, anotei, principalmente:

- um imenso desequilíbrio compositivo no contraste entre épocas silenciadas e outras de grande concentração de autores:
 - 2 do séc. XVI (Luís Vaz de Camões [*Os Lusíadas*] e António Ferreira [*Poesia*]);
 - 1 do séc. XIX (Eça de Queirós [*Os Maias*]);
 - 6 do séc. XX (Fernando Pessoa [*O guardador de rebanhos, Poemas, Poemas escolhidos, O livro do desassossego*], Jorge de Sena [*Poemas escolhidos*], José Saramago [*Memorial do Convento*], José Cardoso Pires [*Balada da praia dos cães*], Sophia de Mello Breyner [*Poesias escolhidas*] e Eugénio de Andrade [*Poesias escolhidas*]), 5 dos quais da mesma geração” (Rita, 2014, pp. 35-36);
- a falta de coincidência entre a proposta de Bloom e os protagonistas dessa reflexão (autores, teóricos, críticos, professores, investigadores): o autorreconhecimento e o heterorreconhecimento não se refletem.

4. Do (auto/hetero)conhecimento

O conhecimento deriva de um eu-aqui-agora matriz do autoconhecimento que necessita do heteroconhecimento: a consciência propriocetiva desenvolve-se no confronto com a alteridade, nesse espelho que nos devolve a imagem, nos impõe a objetividade da distância e promove a comparação. A imagem antropomórfica é a principal figuração identitária, ponto de partida desse processo de conhecimento, porquanto é construída pelos sentidos, mediadores da relação com o real. No indivíduo, como no caso da comunidade. Daí que as expressões estéticas dessas identidades sejam um longo e fortíssimo filão do património (i)material comunitário, *lugares* (Pierre Nora) onde o indivíduo e a comunidade se encontram e (re)conhecem.

Então, como se exprime e textualiza literariamente a corporalidade *antropomórfica* no processo da construção da identidade europeia e, no caso específico da sua sinédoque portuguesa, da sua identidade nacional, folheando alguns exemplos? E como se efabula o seu movimento existencial, o seu programa de vida?

Na cartografia, p. ex., tudo converge para e deriva de um mapa em que a Europa se impõe como Rainha e Portugal como a sua *cabeça* (Camões, Vieira) e o seu rosto (Pessoa) encimados por uma coroa em cujo topo uma cruz aponta os Açores, o *além* oceânico (v. mapa de Sebastian Münster *Europe as a Queen*, inserido na sua *Cosmographia*, 1545). Mas também para uma Europa mediadora, aquela que une, relaciona, liga o diverso.



Sebastian Münster, *Europe As a Queen*, 1570.

E o que aproxima a *Carta Marina* (1516), de Waldseemüller, a *Nova et accurata totius Europæ descriptio* (1700), de Fredericus de Wit, e o *Planisfério* (1939), de Almada Negreiros? Um diálogo sobre o modo como a Europa se vê no mundo: desde a Europa raptada e lamentosa (*Europa deplorans*), passando pela que atravessa os mares e lhes cavalga os monstros (no caso, D. Manuel I, rei de Portugal, referência de uma *Europa triumphans*) até à que vê o mundo embebido de velhos mitos e lendas que a sua patrimonialidade vai transformando numa cartografia de definição.

Na monumentalidade. O que têm em comum obras como a *Escola de Atenas* (*Scuola di Atene*) (1509-10), de Rafael, em Roma, o Friso do Memorial Alberto (Friso de Parnaso), em Londres, ou o Padrão dos Descobrimentos (1940, 1960), em Lisboa? Um objetivo enciclopédico, antologizador do mais representativo da cultura nacional na perspetiva dos seus autores.

4. Regressando ao Cânone nacional e à identidade

A *Mensagem* (1934) pessoana abre com um Portugal-Europa jazente, Esfinge na sequência de outra (a de Édipo) e diante de outra (a egípcia): o além de si no tempo e no espaço. E com uma afirmação que António Quadros assumirá no título da sua trilogia *Portugal, Razão e Mistério* (2019): “As nações todas são mistérios./ Cada uma é todo o mundo a sós.” (Arquivo Pessoa, s. d.). Esse mistério, segundo António Barreto (2016), consiste na sua capacidade de se transformar, permanecendo (p. 43).

Isso implica revisitar a história comunitária para compreendermos a sua identidade, observação que só pode ser feita através dos seus vestígios, das suas representações, da sua memória:

A memória da nação está presente um pouco por todo o lado, pontuando sinais ou quotidiano das gentes, informando a sua maneira de viver e de sentir, balizando o presente e o futuro enquanto forma de representação de uma identidade construída ao longo de oito séculos de forma descontínua. Encontra-se materializada nos monumentos ... É visível no traçado urbano, nomeadamente através da toponímia, ... na paisagem, ... na configuração urbana, rural e florestal. É revelada pelas obras literárias, que fixam momentos de sensibilidade social e exprimem formas de tomada de consciência.

(Bettencourt & Curto (Orgs.), 1991, pp. 7-8)

Ou seja, é necessário observar essa patrimonialidade como *enciclopédia tribal* (Eric Havelock) ou *livro de cultura* (Iuri Lotman), lugares de memória (Pierre Nora), ficção das origens, origens da ficção (Marthe Robert) de si em versão fixada. É essa patrimonialidade que sinaliza e denuncia o modo como as comunidades foram respondendo às grandes questões da existência: quem somos?, de onde vimos?, para onde vamos?... perguntas que o episódio de Édipo e da Esfinge codifica em ponto de fuga da cultura ocidental e que Stephen Hawking procurou sintetizar no seu testamento *Breves respostas para grandes questões* (1988, p. póst.).

5. Por marcos do pensamento sobre a identidade portuguesa

Façamos um passeio por alguns marcos do pensamento sobre a identidade portuguesa para melhor sentirmos o seu “pulsar” ...

No espelho das Artes, podemos constatar uma história ritmada por ciclos: o fundacional, o imperial e o refundacional (que se repete nas mudanças de regime político, a passagem da Monarquia à República e desta à Democracia).

No início, porém, a ficção das origens de Portugal radica na multiplicidade de datas importantes potenciando diferentes opções entre a mais “decisiva”, a mais simbólica, a mais representativa da gênese do pensamento independentista ou... Veja-se a caminhada até à Bula *Manifestis Probatum*, certidão de reconhecimento decisiva no plano do direito internacional da época:

- 24 de junho de 1128: batalha de São Mamede entre D. Afonso Henriques e sua mãe, D. Teresa, que foi vencida; Dia de S. João Baptista;

- 25 de julho de 1139 (de acordo com a tradição, no dia do provável aniversário D. Afonso Henriques e de São Tiago, patrono da luta contra os mouros): batalha e vitória de Ourique;
- 1140: 1.^a utilização do título de Rei de Portugal por D. Afonso Henriques;
- 5 de outubro de 1143 em Zamora: Tratado de Zamora, conferência de paz entre D. Afonso Henriques e seu primo, Afonso VII de Leão e Castela;
- 13 de dezembro de 1143: carta *Clovis regni* ou *Chaves do reino* de D. Afonso Henriques ao papa Celestino II, declarando-se exclusivamente seu vassalo (regras do direito romano) e pagando para o efeito quatro onças de ouro por ano;
- 1 de maio de 1144, Bula *Devotionem tuam* de Lúcio II – o Papa aceita a vassalagem de Afonso Henriques (o que o liberta da suserania do imperador hispânico), mas intitula-o *dux portucalensis*;
- 23 de maio de 1179: Bula *Manifestis probatum*.

Depois da independência reconhecida, podemos seguir a coordenada muito interessante da sua devoção mariana, que começa com o rei fundador e que atravessa toda a história, sendo de destacar as consagrações que ocorrem após a Restauração (1/12/1640): o famoso Juramento da Imaculada (25/3/1646), em que D. João IV evoca e reafirma o juramento de D. Afonso Henriques, ambos expressamente celebrados no “duplo centenário” da nacionalidade de 1940 (o da Fundação, 1140, e o da Restauração, 1640), tendo sido a Consagração de Portugal de 14/9/1975 mais discreta e reservadamente celebrada.¹

E podemos, também, observar o modo como a comunidade busca representar-se de modo mais objetivo e visível através da alegoria/ antropomorfização e da efabulação e simbolização, tendência evidenciada pela cartografia, onde os continentes se figuram femininamente, e pela heráldica da bandeira, onde cada elemento e cor cristaliza uma das coordenadas da sua história.

Mas prossigamos mais sistematicamente o nosso passeio por marcos da nossa história.

No ciclo fundacional

Este ciclo exprime-se, principalmente, através do Lugar, do Herói e do Império.

Do lugar

Estando nós bem cientes da nossa posição de finisterra destacada desde a Antiguidade Clássica, a verdade é que com o mapa Europa *Regina in Cosmographia* (Basel, 1598), de Sebastian Münster, ela se figurou através de um “rosto” e de uma “cabeça” “Onde a terra [Europa] se acaba e o mar começa” (Camões, *Os Lusíadas*, III, Ests. 17 e 20), retomados por António Vieira e outros.

Lugar onde a Europa enfrenta o infinito insondável e desconhecido, o enigma da Esfinge, diante de outra no norte de África, ambas (se) colocando e (se)

¹ Remeto para o que sobre o assunto digo e antologio no meu *Sfumato. Figurações in hoc signo: Na senda da identidade nacional* (Rita, 2019).

respondendo as/às grandes questões da existência, numa efabulação que a Europa tendeu a simbolizar nos seus mitos maiores (Prometeu, Orfeu, Édipo, Ulisses, Fausto...) e que África declinou a seu modo...

É lugar do *Pensador*, de Rodin, observado pel' *As três sombras* (1886) na sua *Porta do Inferno* (1880-1917), onde convergiam as influências das aguarelas de William Blake da *Divina comédia*, de Dante (quiçá o representado original em atitude meditativa), d' *As Portas do Paraíso* (Florença), de Ghiberti, e do homólogo de Miguel Ângelo.

É também o lugar onde se revela a vocação de Portugal, o projeto de ligação/união anunciado no (controverso) Juramento de Ourique e evocado na *Mensagem* (1934): "Deus quis que a terra fosse toda uma,/ Que o mar unisse, já não separe." Projeto, aliás, cumprido:

Sagrou-te, e foste desvendando a espuma,

E a orla branca foi de ilha em continente,
Clareou, correndo, até ao fim do mundo,
E viu-se a terra inteira, de repente,
Surgir, redonda, do azul profundo.
(Pessoa, 1972, p. 57)

Projeto sinalizado no itinerário lusófono das figurações identitárias e das (auto-)representações simbólicas (Lisboa, personagens...).

Do Herói

Numa história tão extraordinária, de prodígios feita, o fundador tem de corresponder à excecionalidade: a sua construção prestigia-se desde a(s) genealogia(s) ao túmulo, passando pela identificação heroica com a Nação, sempre emoldurado de lendas, efabulações, profecias e milagres que o legitimam.

Em episódios da cronística medieval, no seu corpo, D. Afonso Henriques exibiu as cicatrizes da História, sinais das vitórias que foram conformando Portugal (Dias, 2005, pp. 318-319). E, se o seu corpo cartografa a nação, o seu túmulo impõem-no como alicerce de uma microarquitectura que sobre ele ergue o seu imaginário e as suas referências.

Quanto à sua genealogia, eis que nela convergem as tradições mitológicas pagã, cristã e de cavalaria: entre antepassados como Ulisses e Ofiúsa, Noé e Tubal (*Monarchia Lusytana* (partes I e II) [1597-1609]), ou o cavaleiro Clarimundo (*Crónica do imperador Clarimundo*, 1522, de João de Barros), Rei da Hungria e Imperador de Constantinopla. Desde o nascimento, a miraculosidade acompanha-o: o sonho de Egas Moniz, o milagre de Cárquere, a comunicação telepática com S. Bernardo de Claraval, o Anjo batalhador de Ourique... um herói sagrado por Deus num país que também o é para uma missão de que é investido.

Do Império

Portugal concebe-se nação de Povo eleito como o exprimem os símbolos identitários sempre suportados por Anjos voadores e terratenentes nas iluminuras da Leitura Nova, de D. Manuel I, cujas armas o Livro do Armeiro-Mor (1509) doura e sobre põe draconianamente².

Fernão de Oliveira (1507-81) é, talvez, o autor que melhor exprime o pensamento do seu tempo sobre a missão nacional: a constelação disciplinar da sua obra denuncia o propósito coletivo de se preparar a aventura marítima oceânica (daí o seu pioneirismo nas *Artes de construção naval e de guerra no mar*) e o encontro intercultural (daí idêntico pioneirismo nas suas *Histórias da Língua Portuguesa e de Portugal*).³

O ciclo imperial cumprir-se-á através do mar e refletir-se-á no *chiaroscuro* das artes dos sécs. XV a XVIII: entre as luzes épicas d’*Os Lusíadas* (1572), ainda que matizadas pelo drama do poeta, e as sombras da *Peregrinação* (1614, p. póst.), de Fernão Mendes Pinto, e da *História Trágico-Marítima* (1735-36), de Bernardo Gomes de Brito, a missa-missão codificada nos Painéis de S. Vicente (séc. XV) e o templo celebratório do Mosteiro dos Jerónimos (sécs. XV-XVI), etc. A própria cartografia oscila entre os monstros marinhos⁴ consagrados num mapa de Olaus Magnus (*Carta marina et descriptio septemtrionalium terrarum ac mirabilium / carta náutica e descrição do Norte terras e maravilhas*, 1539) e o que D. Manuel I de Portugal cavalga vitoriosamente⁵ pelo Cabo da Boa Esperança numa gravura de Martin Waldseemüller (*Carta marina*, de 1516) com que contrasta a representação da Europa raptada de Fredericus de Wit (*Nova et accurata totius Europæ descriptio*, 1700).

E será esse projeto que, cumprindo-se, vale aos portugueses uma nova sagração, reunindo amor e conhecimento num diálogo com o mito bíblico dos “Filhos de Deus” e das “Filhas dos Homens” (*Génesis* 6:1-4), sinal de uma *nova aliança* e de um novo ciclo na história da humanidade gerada na hierogamia invertida dos homens e das deusas.

Lembro que a Ilha dos Amores é levada por Vénus ao encontro dos “segundos Argonautas”:

Ilha que nas entranhas do profundo
Oceano terei aparelhada,
De dons de Flora e Zéfiro adornada
(Camões, *Os Lusíadas*, IX.40.6-8)

De longe a Ilha viram, fresca e bela,
Que Vénus pelas ondas lha levava

² Remeto para o que sintetizo nos breves textos do jornal Observador: “9 séculos depois... Portugal num capriccio” (3/out/2024, <https://observador.pt/opiniao/9-seculos-depois-portugal-num-capriccio/>) e “Na Rota da Estrela: o Evangelho Português” (12/jun/2025, <https://observador.pt/opiniao/na-rota-da-estrela-o-evangelho-portugues-em-transformacao/>).

³ A *Obra completa* de Fernão de Oliveira foi publicada sob a direção de José Eduardo Franco na INCM (2013-23): a *Gramática da linguagem portuguesa*, a *Arte da Guerra do Mar*, o *Relato da viagem de Fernão de Magalhães*, o *Livro da fábrica das naus*, a *Ars nautica*, o *Livro da antiguidade, nobreza, liberdade e imunidade do Reino de Portugal* e a primeira *História de Portugal*.

⁴ Cf., dentre muitos, o livro *Sea monsters on medieval and renaissance maps* (British Library, 2013), do cartógrafo Chet Van Duzer.

⁵ Note-se o modo como D. Manuel replica a pose da *Alegoria da Lusitânia*, do gravador John Droeshout, incluída na obra *Anacephaleoses* (1621), de António Vasconcelos, em <https://arcagulharevistadecultura.blogspot.com/2018/07/lilian-pestre-de-almeida-lusitania.html>. Também em <https://cdn2.picryl.com/photo/1645/12/31/john-droeshout-lusitania-853b9a-640.jpg>.

(Bem como o vento leva branca vela)
Pera onde a forte armada se enxergava;
(Camões, *Os Lusíadas*, IX.52.1-4)

E que isso é deliberadamente feito para que estes possam “refocilar a lassa humanidade” (Camões, *Os Lusíadas*, IX.20) para corresponderem ao objetivo da deusa:

Quero que haja no reino Neptunino,
Onde eu nasci, progénie forte e bela;
(Camões, *Os Lusíadas*, IX.42.1-2)

Uma comunidade que se transmuta com o amor e o conhecimento da “Máquina do Mundo”, combinando as vieirinas *Chave dos profetas* (1666-67) e *História do futuro* (1664), a profecia e a realização.

6. No espelho das Letras, Artes, Mitos (transversalidades)

Se *Os Lusíadas* constituem a épica erudita de um autor no palco do mundo, *A Nau Catrineta* constitui a sua versão popular e tradicional, e, entre ambas, os “Fados” (o livro e o poema “Fado Português”) de Régio, pontos cintilantes de um imaginário difuso, mas denso, embebendo toda a cultura portuguesa, na música (Frederico Valério e Alain Oulman e interpretado por Amália Rodrigues), na pintura (*Fado*, 1910, de Malhoa), etc.. Fado que conta a sua história e a da sua pátria, mas que também as interpreta.

Na praia, ficavam as mulheres a despedir-se dos nautas, que delas se apartavam em antecipada saudade como João Roiz de Castelo-Branco descreve no seu bellissimo poema “Senhora, partem tão tristes/ meus olhos por vós, meu bem” (*Cancioneiro geral*) que Pedro Barroso, Adriano Correia de Oliveira e outros cantarão, partida banhada a lágrimas que mais salgarão e nacionalizarão o mar oceânico (António Nobre, Fernando Pessoa) e saudade que atravessará toda a nossa lírica na interpelação à natureza (às “ondas do mar de Vigo” ou às “flores do verde pino”) pelas meninas da trovadoresca que Martim Codax jogralescamente musica, Bernardim Ribeiro fixa na sua novelística *Menina e moça* e António Menano cantará no seu “Passarinho da Ribeira”, figura compósita oferecida à ficção garrettiana, onde ressurgirá na febril Maria de Noronha (*Frei Luís de Sousa*, 1843-1844) e na telúrica Joaninha de olhos verdes, “ideal e espiritualíssima figura” das *Viagens na minha terra* (1946), onde todos os géneros se encontram e dialogam.

E tudo surge como que emoldurado no “Portal do Império” (Mosteiro dos Jerónimos), onde a arquitetura e a escultura fundem as referências sagradas e as profanas num programa iconográfico em jeito de retomada do *Evangelho português* que Fernão Lopes dissera divulgado por ordem de D. João I, o rei artúrico casado com e pai de “Senhoras do Graal”, cujo panteão no Mosteiro da Batalha era coberto pela Estrela vinda de Belém (Oriente) para a praia do Restelo (da Estrela).

No Ciclo Refundacional, diversos são os subciclos: em 1/12/1640, temos a Restauração com o Juramento da Imaculada em 25/3/1646; depois, são os diferentes momentos da Monarquia Constitucional; a implantação da República, o Estado Novo, a Revolução do 25/4/1974, com Consagração Mariana de Portugal em 14/9/1975. Toda a patrimonialidade monumental se encaminha para o “canto do cisne” que o

Palácio da Pena parecerá entoar, elevando o imaginário do Graal aos céus de Sintra, como afirma Richard Strauss, no seu encantamento pelo surpreendente cenário “das mil e uma noites”...

O séc. XIX, em especial, do Romantismo (com Almeida Garrett e Alexandre Herculano) até ao Decadentismo-Simbolismo, far-nos-á sentir a Portugalidade criticamente concebida na tríade *Vida-Morte-Ressurreição* que Guerra Junqueiro (1850-1923) tão bem soube simbolizar no seu drama *Pátria* (1896), “Os *Lusíadas* da nossa decadência” na justa afirmação de Sampaio Bruno (1898). Mas essa Pátria é o culminar de uma morte e de uma loucura anunciadas: a loucura em que Joaninha mergulhará nas *Viagens da minha terra* (1846) repercutir-se-á na do *Doido de Junqueiro*, do mesmo modo que o desejo de subsistência e renovação concebidas na *Balança da Europa* (1830) embeberão a cena final da *Pátria*, onde a criança a erguer a espada junto a Portugal crucificado fundirá no renascimento-ressurreição esboçado na aurora de simbólico Alcácer-Quibir os imaginários nacional, artúrico e de Joaquim de Fiori.

Entre esses dois momentos (Romantismo e fim-de-século), passamos pelo projeto político dinisiano da utópica felicidade gerada na aliança de classes e na valorização do trabalho convertendo o Portugal velho-rural-aristocrático num outro novo-urbano-burguês, projeto ficcionado no díptico *Uma família inglesa* (1868) e *Os fidalgos da casa Mourisca* (1971), contemporâneo das críticas Conferências do Casino e de *As farpas* (1971 ss.), com o anúncio das incumpridas “Cenas da Vida Portuguesa” queirosianas. Um Portugal que Eça representa no protagonista d’*A ilustre casa de Ramires* (1900):

– Talvez se riam. Mas eu sustento a semelhança. Aquele todo de Gonçalo, a franqueza, a doçura, a bondade, a imensa bondade, que notou o Sr. Padre Soeiro... Os fogachos e entusiasmos, que acabam logo em fumo, e juntamente muita persistência, muito aferro quando se fila à sua idéia... A generosidade, o desleixo, a constante trapalhada nos negócios, e sentimentos de muita honra, uns escrúpulos, quase pueris, não é verdade?... A imaginação que o leva sempre a exagerar até à mentira, e ao mesmo tempo um espírito prático, sempre atento à realidade útil. A viveza, a facilidade em compreender, em apanhar... A esperança constante nalgum milagre, no velho milagre de Ourique, que sanará todas as dificuldades... A vaidade, o gosto de se arrebicar, de luzir, e uma simplicidade tão grande, que dá na rua o braço a um mendigo... Um fundo de melancolia, apesar de tão palrador, tão sociável. A desconfiança terrível de si mesmo, que o acovarda, o encolhe, até que um dia se decide, e aparece um herói, que tudo arrasa... Até aquela antigüidade de raça, aqui pegada à sua velha Torre, há mil anos... Até agora aquele arranque para a África... **Assim todo completo, com o bem, com o mal, sabem vocês quem ele me lembra?**

– Quem?...

– **Portugal.**

(Queirós, 2014, p. 375, destaques meus)

É essa identidade que parece morrer crucificada como “Portugal, Rei do Oriente” na *Pátria* após a loucura da amnésia resolvida no autorreconhecimento do Doido como Nuno Álvares Pereira, esse “espírito luminoso” dito “S. Portugal em ser” na *Mensagem*, que renascerá como a Fénix para fazer “cumprir Portugal”.

Serão Fernando Pessoa e Almada Negreiros os principais “arautos” de uma identidade orficamente revisitada (*Mensagem*, 1934), institucionalmente exposta (“O Mundo Português”, 1940, com o “Padrão dos Descobrimentos”, 1960, Portugal dos

Pequenitos, 1938 ss.), religiosamente oficiada (Painéis de S. Vicente, séc. XV, redescobertos em 1883 e repensados pelo séc. XX) e modernistamente simbolizada nos painéis da *Nau Catrineta* de Almada na Gare de Alcântara (1942-45), que tentarão promover o renascimento das cinzas d'*A Morte da águia* (1910), de Jaime Cortesão, que a revista do mesmo título⁶, órgão da “Renascença Portuguesa” (1912 ss.), ensaiou contrariar entre 1910 e 1932.



Almada Negreiros, *Painéis da Nau Catrineta*. Gare de Alcântara, 1942-45

E, sob esse forte impulso, os sécs. XX e XXI serão de revisitação estético-simbólica desse oitocentista ciclo cristológico e dos anteriores que ele sintetiza, evocados, até, na configuração das moedas de euro com que entrámos na União Europeia, que exibem os selos régios fundacionais (os de 1134, 1142 e 1144) emoldurados por um círculo de estrelas marianas da transnacionalidade defendido por outro, interior, dos castelos e das armas da identidade nacional.

Suspendamos o *tour* virtual atento aos sinais identitários da nossa patrimonialidade e regressemos às questões centrais deste Congresso que o seu Coordenador e Presidente da APP, Dr. João Pedro Aido, enunciou em *e-mail*:

- *Do ponto de vista das várias instâncias e agências que atuam na configuração das práticas de ensino da língua e da literatura, de que modo os ‘saberes sedimentados’ noutros campos do saber, como os estudos literários, influenciam o trabalho didático e pedagógico na sala de aula?*
- *Qual o papel dos manuais escolares e do cânone na configuração das práticas de ensino?*
- *Qual o peso e o efeito de todos os metatextos que se cruzam com o manual e no manual?*

⁶ Cf. <https://pt.revistasdeideias.net/pt-pt/a-aguia/foreword/presentation>

- *Por que razão é tão difícil ensinar a oralidade, que parece ser um domínio ‘omnipresente’ numa aula de Português?*
- *Em todas estas configurações da leitura escolar, e da leitura escolar de um texto literário, de múltiplos textos literários, qual o grau de liberdade de um professor?*
- *Como levar os alunos a estabelecerem relações complexas entre diferentes elementos textuais e a ler em profundidade um texto literário (completo, e não apenas um excerto)?*
- *Pode um aluno fazer crítica literária?*⁷

Ou seja: *o que e como (fazer/dar a) ler aos estudantes?*

A essa questão, respondemos partindo de duas convicções fundamentais:

- a de que o “padrão mínimo” da *compreensão* é a *relação*, portanto, a *narrativa*, como afirma consensualmente a Epistemologia (cf., em especial: Bateson, 1987; Rorty, 1979), o que recomenda este modelo comunicativo;
- a de que a cartografia da nossa patrimonialidade (i)material revela “lugares de memória” (Pierre Nora): onde se sinaliza, insuspeitadamente, a construção de uma *identidade nacional* por *desígnio divino* (com (re)fundação “prodigiosa” “por vontade de Deus”, como o fado canta) e o projecto político nacional em transformação (esta é a mais longo e densa linha de sentido hermenêutica da nossa cultura).

Assim, ou traçamos nessa cartografia *roteiros de diálogos literários e/ou interartes* ou identificamos e observamos esses *diálogos* tornando *inteligível* o múltiplo, heterodoxo e complexo de uma nação com a sua identidade gerada no sonho, no milagre e na profecia, um Portugal que se quer na Balança de Europa (1830), que ecoa e de que se distingue...

Um roteiro pelas Letras revela-nos linhas de continuidade no pensamento sobre Portugal como *um país de missão, eleito* (sonhos, profecias, milagres, mitos...), que o movimento da Filosofia Portuguesa perscruta num itinerário de que sublinho, p. ex.: a história prodigiosa de uma *Monarquia Lusitana* (1597-1729), legitimada no episódio de Ourique (refração do de Constantino na Ponde Mílvia), matéria de controverso juramento de D. Afonso Henriques que D. João IV evoca e reafirma no seu, restaurador, profetizada até sebasticamente e consagrada ao divino em sucessivas renovações da aliança com ele... um itinerário em *chiaroscuro* até aos nossos dias, vetoriado pelo verbo dos nossos melhores autores por entre o *Labirinto da saudade* (Eduardo Lourenço, 1978) e as *Memória das origens, Saudades do futuro* (António Quadros, 1992), convergindo, quiçá, nas sobreimpressões da *Cidade de Ulisses* (Teolinda Gersão, 2011) e da *Viagem à Índia* (Gonçalo M. Tavares, 2010)...

⁷ Cf., também, a cuidadosa preparação reflexiva do encontro em <https://app.pt/16-o-enapp-3-e-4-de-julho-de-2025-chamada-de-trabalhos/#01> e <https://app.pt/debate-app-o-ensino-da-literatura-canone-e-competencias-complexas-de-leitura/>

Ou um roteiro interartístico que nos conduza de Ourique ao mar orientados pela viagem da Estrela do Oriente, que nos traz Belém para a beira-Tejo, entre os diálogos da cronística com os Painéis de São Vicente, do Mosteiro da Batalha (séc. XIV) com a “A Abóbada” de Alexandre Herculano, da sua “Chave de Portugal” (cuja pega é a Capela do Fundador) com o díptico do Mosteiro dos Jerónimos (sécs. XV-XVI) e d’ *Os Lusíadas* (1572), mas também da caminhada para o quinto-imperial Complexo de Mafra (séc. XVIII) com que dialoga o *Memorial do Convento* (1982), tudo se encaminhando para o “canto do Cisne” do Palácio da Pena/do Santo Graal (1840-47) e da dramática *Pátria* (1896), de Junqueiro, “os *Lusíadas* da nossa decadência” (Bruno, 1997), história representada na *Nau Catrineta* (Gare de Alcântara, 1942-45), de Almada Negreiros que a diz *par Coeur* (*Histoire du Portugal par Coeur*, 1919), história de que resta sebastiânica esperança simbolizada no Cais das Colunas, onde se refratam a *Mensagem* (1934) e os Painéis de São Vicente (séc. XV)...

Qualquer das estratégias de abordagem *relacional* comporta as suas escolhas e a sintonia entre disciplinas, sempre difíceis, sempre condicionadas pelas circunstâncias... mas creio que só relacionando em rede, apresentando em diálogo e concerto cultural, conseguiremos atrair, tornar compreensível e redimensionar cada uma das peças patrimoniais que os programas elege...

Referências bibliográficas

- Arquivo Pessoa. (s.d.). Dona Tareja. In *Mensagem*. <http://arquivopessoa.net/textos/1286>
- Barreto, A. (2016). *Identidade nacional, cultura, política e mudança social*. Mosteiro da Batalha.
- Bateson, G. (1987). *Natureza e espírito: Uma unidade necessária*. Dom Quixote.
- Bettencourt, F., & Curto, D. (Orgs.). (1991). *A memória da Nação*. Sá da Costa.
- Bruno, S. (1898). *O Brasil mental: Esboço crítico*. Chardron de Lello & Irmão.
- Dias, I. (2005). “In hoc signo...”. In D. Cravalho, D. Vila Maior & R. Teixeira (Orgs.), *Des(a)fiando Discursos: Homenagem a Maria Emília Ricardo Marques* (pp. 315-326). Universidade Aberta. <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstreams/dab665bc-cffd-48cc-81c6-3a446997e034/download>
- Pessoa, F. (1972). *Mensagem* (10.^a ed.). Ática.
- Queirós, E. (2014). *A ilustre casa de Ramires*. INCM.
- Rita, A. (2014). *Luz & Sombras no Cânone Literário*. Esfera do Caos.
- Rita, A. (2018a). *Do que não existe: Repensando o Cânone Literário*. Manufactura.
- Rita, A. (2018b). *Perfis & Molduras no Cânone Literário*. Edições Esgotadas.
- Rita, A. (2019). *Sfumato. Figurações in hoc signo: Na senda da identidade nacional*. Edições Esgotadas.
- Rita, A. (2021). *Sfumato & Cânone: Na senda da identidade nacional*. Edições Esgotadas.
- Rita, A. (03/10/2024). 9 séculos depois... Portugal num capriccio. *Observador* <https://observador.pt/opiniao/9-seculos-depois-portugal-num-capriccio/>
- Rita, A. (12/06/2025) “Na Rota da Estrela: o Evangelho Português”, *Observador*. <https://observador.pt/opiniao/na-rota-da-estrela-o-evangelho-portugues-em-transformacao/>
- Rorty, R. (1979). *A Filosofia e o espelho da natureza*. Dom Quixote.

José Saramago e António Vieira

dois tempos, dois homens, um estilo

<https://doi.org/10.61248/palavras.vi64.196>

Ana Paula Arnaut

Universidade de Coimbra, Centro de Literatura Portuguesa

arnaut@fl.uc.pt

<https://orcid.org/0000-0001-9853-5940>

É fácil falar, a propósito do meu estilo, no padre António Vieira e eu tenho alguma responsabilidade nisso, mas é só porque acho que ele escrevia como ninguém e se calhar eu gostaria de dizer assim: estou aqui ao lado deste senhor, sentadinho num banquinho pequeno, mas estou ao lado dele.

José Saramago, *Diálogos com José Saramago*
(Reis, 2015[1998], p. 105)

António Vieira é uma dívida que reivindico ... sei que, profundamente, é o verbo vieiriano que vai ressoando no meu cérebro enquanto escrevo.

José Saramago, *José Saramago nas suas palavras*
(Gómez Aguilera, 2010, p. 246)

O sermão há-de ter um só assunto e uma só matéria.

Padre António Vieira, “Sermão da Sexagésima” (Vieira, 1959c, p. 21)

Reconhecidas pelo próprio José Saramago, como verificamos nas duas primeiras epígrafes citadas, as influências do barroco¹, e de António Vieira, em particular, abrangem, de modo tão inevitável como, por vezes, inextricável, diversos níveis de aplicação, ou, se preferirmos, diversas modalidades do abrangente conceito genettiano de *transtextualidade*, ou *transcendência textual*, isto é, tudo o que coloca o texto “em relação, manifesta ou escrita com outros textos” (Genette, 1982, p. 8). Em termos mais precisos, essas influências respeitam a afinidades com as subcategorias do conceito, não só a arquitextual ou a

¹ Segundo Calabrese (1987, p. 27), e também segundo Severo Sarduy, o barroco deve ser entendido “não só, ou não tanto, como um período específico da história da cultura, mas como uma atitude generalizada e uma qualidade formal dos objetos que o exprimem. Neste sentido, pode haver barroco em qualquer época da civilização. «Barroco» quase se torna uma categoria do espírito, oposta à de “clássico”. A palavra “neobarroco”, para o autor, deve, pois, substituir a usada para “alguns objectos culturais do nosso tempo”, mas não é “realmente obrigatório que sejam os mesmos denominados «pós-modernos»”.

hipertextual², mas, também, a que se prende com a intertextualidade, definida pelo autor francês como a “relação de co-presença entre dois ou mais textos”, ou, por outras palavras, como a presença efetiva de um texto em outro” (1982, p. 8), na linha, aliás, de Julia Kristeva, para quem o texto é “um cruzamento de palavras (de textos), onde lemos, no mínimo, um outro texto” (1969, pp. 145-146).

Algumas das reflexões a fazer serão, portanto, de índole geral, na tentativa de estabelecermos um paralelismo entre o espírito do sermonário vieiriano e o que preside à obra de José Saramago, em abordagem ainda não muito desenvolvida quer pela crítica saramaguiana quer por autores de diversos manuais escolares. Com efeito, estes últimos apenas têm assinalado os aspetos linguísticos ou a eventual semelhança entre a personalidade, e a oratória, do padre jesuíta e as de Bartolomeu Lourenço de Gusmão³, conhecida personagem de um dos mais férteis romances para o estudo da matéria em apreço: *Memorial do Convento* (1982).

Refira-se, neste âmbito, o interessante trabalho desenvolvido por Patrícia Ferreira, *O elogio do barroco em Memorial do Convento* (2009), onde se comentam, com argúcia, aspetos relacionados com o sensorialismo e o erotismo, ou o visualismo da linguagem, aspeto que ganhará intenso relevo nas pormenorizadas e violentas descrições de tantos e tantos momentos de *Ensaio sobre a cegueira* (1995). Tal acontece, não só porque o tema englobante do romance revela afinidades com o “Sermão da Quinta Quarta-Feira da Quaresma” (pronunciado na Misericórdia de Lisboa em 1669 em torno do mote *Vidit hominem caecum*⁴ e “vazado ... no tropo escritural da cegueira física ... e da cegueira de espírito”) (Vieira, 1959a, p. 87), mas, também, pelo uso de uma linguagem nua e crua, desprovida de preocupações com um certo conceito de *beleza verbal*. Do estudo mencionado – e para o tema que nos ocupa – destacam-se, além disso, a atenção dada aos contrastes entre luz e sombra, assinalados não apenas no que toca a traços estilísticos, e a dimensão ecfrásica⁵ de alguns momentos-episódios, em estratégia que indiretamente acentua a sensação visual que mencionámos, e que, acima de tudo, leva a que certos instantes narrativos se fundam e confundam com o estilo e com o imaginário pictórico do barroco, nomeadamente de Rubens (1577-1640)⁶.

² Respetivamente, “o conjunto das categorias gerais ou transcendentais como, por exemplo: os tipos de discurso, modos de enunciação, géneros literários, etc.” (p. 12), e a relação que une um texto B (o hipertexto) a um texto A (o hipotexto) (Genette, 1982, pp. 12, 13).

³ Vejam-se, por exemplo, a página 330 do manual *Encontros 12*, da autoria de Noémia Jorge, Cecília Aguiar e Miguel Magalhães, com revisão científica de Maria Antónia Coutinho (Porto Editora), e a página 292 do manual *Entre Palavras 12*, de António Vilas-Boas e Manuel Vieira.

⁴ “Viu um homem que era cego” (Jo. 9.1).

⁵ Seguimos a definição de Massaud Moisés, para quem “A ecfraza não é, não pode restringir-se a ser, mera descrição. Quando se limita a isso, incide na linearidade fotográfica, que significa ausência de sentimento poético, uma vez que este implica a metamorfose do objeto pictórico, pela filtragem e desenvolvimento dos componentes plásticos que acionam as engrenagens do olhar. A ecfraza poética é uma recriação, tanto quanto a expressão o efeito de uma paisagem natural sobre a sensibilidade do poeta: é uma realidade paralela, não a sua imagem num espelho plano” (2004, p. 43).

⁶ Entre outros, Patrícia Ferreira coteja os quadros “A Queda dos condenados”, “O triunfo da Igreja”, “Deposição da cruz”, “São Jorge e o dragão”, “São Sebastião”, “Adão e Eva” e “A troca de princesas” (Ana da Áustria e a Princesa Isabel da França) com, respectivamente, os relatos de autos da fé (Saramago, 1982, pp. 49, 96), os desfiles de altos representantes da Igreja em procissões (do Corpo de Deus, por exemplo) (Saramago, 1982, pp. 135, 156), a referência, em jeito satírico, aos eventuais ciúmes do crucificado da relação de D. João V e madre Paula (Saramago, 1982,

A possibilidade de aproximação entre os dois autores é explicitamente facultada pelo narrador do romance em várias ocasiões, nomeadamente quando verbaliza o nome de António Vieira, reconhecido no volume V de *Cadernos de Lanzarote* (1997, p. 113)⁷ como um dos nomes – “substância da nossa identidade”. A primeira vez acontece quando, na abegoaria onde se constrói a passarola, o visionário ensaia o sermão que iria pregar a Salvaterra de Magos:

Esforça-se o padre na oratória, tanto mais que logo ali está quem o ouça, mas, ou por efeito intimidativo da passarola ou por frieza egoísta dos auditores, ou por faltar o ambiente eclesial, as palavras não voam, não retumbam, enredam-se umas pelas outras, parece impróprio que tenha o padre Bartolomeu Lourenço tão grande fama de orador sacro, ao ponto de o terem comparado ao padre António Vieira, que Deus haja e o Santo Ofício houve.
(Saramago, 1982, p. 91)

A segunda, em referência hipertextual que permite estabelecer afinidades entre a crítica social e as preocupações humanitárias do missionário Vieira e as que presidem à globalidade da obra saramaguiana, sucede quando, discorrendo sobre o mau governo do reino e sobre as (in)justiças que nele se veem, as cometidas pelo Santo Ofício incluídas, sabemos que

entretanto, vão-se mungindo as tetas do bom leite que é o dinheiro, requeijão precioso, supremo queijo, manjar de meirinho e solicitador, de advogado e inquiridor, de testemunha e julgador, se falta algum é porque o esqueceu o padre António Vieira e agora não lembra.
(Saramago, 1982, p. 190)

p. 156), a descrição do guerreiro da fé (Saramago, 1982, p. 149), a descrição do mártir (Saramago, 1982, p. 319), a breve menção à nudez de Adão (Saramago, 1982, p. 236) e o episódio da troca das princesas Bárbara de Bragança e Mariana Bourbon, no Caia (Saramago, 1982, p. 301 ss; cf. 2009, pp. 124-135). A estes momentos em que fica evidente a plasticidade da linguagem, podemos acrescentar outros: o que, convocando o pintor maneirista Tintoretto (“Marte e Vénus surpreendidos por Vulcano”), compara Blimunda e Baltasar com a deusa do amor e com o deus do fogo (Saramago, 1982, p. 168); aquele que, a propósito de Sete-Luas, da sua beleza e dos seus longos cabelos cor de mel, evoca o universo pictórico do renascentista Botticelli (“O nascimento de Vénus”), bem como a versão produzida por Bouguereau na sua fase realista (*passim*).

Registe-se, ainda, no decurso de uma conversa entre Domenico Scarlatti e Bartolomeu Lourenço, a menção aos “panos de rás suspensos das paredes”, onde observam “a história de Alexandre Magno, os triunfos da Fé e do Sacramento, segundo os desenhos de Rubens, a história de Tobias, segundo os desenhos de Rafael, a conquista de Tunes” (Saramago, 1982, p. 165).

Ensaio sobre a cegueira, por um lado, oferece várias passagens passíveis de se relacionarem ecfrasticamente com algumas das gravuras de “Desastres da guerra” de Goya; por outro lado, em excerto mais longo verbalizado pela voz de alguém que cegara quando se encontrava num museu, congrega descrições que remetem para “Trigal com corvos” de Van Gogh, “O cão” de Goya, “Estudo de uma carroça de feno” de Constable, em referência depois emendada para “O carro de feno” de Le Nain, “A última ceia” de Leonardo da Vinci, “O nascimento de Vénus” de Botticelli, “As Sabinas” de Louis David e “Pesadelo” de Füssli (Saramago, 1995, pp. 130-131). Registe-se, além disso, entre outros, o sugestivo quadro em que, depois da saída do manicómio e já na casa do médico, as três mulheres comparadas “três graças” se banham “nuas sob a chuva que cai”, em evocação da harmonia que reina na pintura “A primavera” de Botticelli (Saramago, 1995a, p. 267).

⁷ Outros exemplos podem ser colhidos em Gómez Aguilera, cujo livro reúne excertos de várias intervenções de José Saramago na esfera pública (2010): “[Os meus escritores de referência são] Montaigne, Cervantes, o padre António Vieira, Gogol e Kafka ... Nunca se escreveu na língua portuguesa com tanta beleza como ele o fez”; “Influências? Não sinto que as tenha ... No entanto os meus mestres foram, sem dúvida, os escritores do século XVII, António Vieira e Francisco Manuel de Melo. Acho que nessa época a nossa literatura atingiu uma beleza e um rigor que nunca mais voltaria a possuir” (pp. 217, 243-244).

Mais subtis, pelo menos para os leitores menos conhecedores do universo vieiriano, são, em primeiro lugar, as relações de sentido oferecidas por partes da narrativa passíveis de proporcionar uma comparação entre o pensamento heterodoxo e as ações obstinadas e não menos heterodoxas dos dois pregadores (Vieira e Bartolomeu de Gusmão) e que, em ambos os casos, os levam a perseguições inquisitoriais: um, pela defesa dos direitos e das liberdades dos índios do Brasil, o outro, pela construção de um sonho quimérico tornado máquina de voar, que, tantas vezes, o faz não querer saber do “religioso efeito” do sermão (Saramago, 1982, p. 91). Lembre-se, por sinal, o momento em que o narrador de *Memorial* se interroga sobre “que padre é este padre” (Saramago, 1982, p. 62).

Em segundo lugar, aponte-se a menção disfarçada ao orador religioso, como a que encontramos quando se alude ao “Sermão de Santo António (aos Peixes)”, orquestrado em torno do conceito predicável “Vós sois o sal da terra” (Mateus V, 13), e proferido em São Luís do Maranhão, no ano de 1654 (Vieira, 1959b, p. 245):

Da sua gaiola de madeira pregou o celebrante ao mar de gente, se fosse um mar de peixes, que formoso sermão se teria podido repetir aqui, com a sua doutrina muito clara, muito sã, mas, peixes não sendo, foi a pregação como a mereciam homens ...

(Saramago, 1982, p. 231)

Em terceiro lugar, não é possível desconsiderar a abrangente influência da prática e da arte parenética de Vieira não só pelo que na prosa de Saramago também encontramos de preciosismo e conceptismo, mas também pelo que nela descobrimos de uso de “uma língua cheia de sabor e ritmo, como se isso não fosse exterior à língua, mas lhe fosse intrínseco” (Saramago, 2010, p. 43)⁸. Uma prosa que, apesar do eventual obscurecimento de alguns sentidos, é pautada pela harmonia, pela explicitação e clarificação de conceitos, e pelo “poderoso ímpeto vital” que segundo Aguiar e Silva (1988, p. 477) caracteriza o barroco – estética que Saramago viu como “uma desesperada busca de clareza”, cujo objetivo não era

⁸ O autor acrescenta: “Admitindo que podemos compará-la a um rio, sentimos que é como uma grande massa de água que desliza com peso, com brilho, com ritmo, mesmo que, por vezes, o seu curso seja interrompido por catarratas ... Chegam dias de férias, uma boa ocasião para entrar nesta água, nesta língua escrita pelo Padre Vieira. Não aconselho nada a ninguém, mas digo que vou mergulhar na melhor prosa e vou desaparecer estes dias” (entrada de 8 de abril de 2009) (ver Gómez Aguilera, 2010, p. 244). A Baptista-Bastos (1996, pp. 38-39) confessa: “É realmente verdade que a minha relação com o Padre António Vieira é uma relação que quer ser (não quer dizer que seja) uma relação de linguagem. Tenho a consciência de que nunca se escreveu português como o Padre António Vieira o escreveu, e é essa espécie – não direi de modelo, porque não acredito na existência de modelos ou na conveniência deles – é essa espécie de limiar, que já é o limiar do inefável, que exerce em mim uma espécie de atracção. Contudo, estou consciente de que o Padre António Vieira se perde, muitas vezes, em conceptismos e ocultismos um tanto exasperantes. É isso o que está mais à mão nas minhas raízes literárias e também talvez isso tenha sido a causa ou consequência de eu verificar – e de ser verificado também pelos leitores e pela crítica – um certo barroquismo na construção das minhas frases. No fundo, talvez nem seja tanto o barroquismo porque elas têm uma raiz muito mais próxima da narração oral, com o modo de contar, com os efeitos oratórios de suspensão que os bons narradores orais dominam, porque não se limitam a contar linearmente uma história. Usam a alusão, os gestos, a expressão, suspendem, interrompem, olham as pessoas a quem estão contando tudo isso. É uma espécie de teatro de marionetas em que o narrador exhibe, além da acção e das personagens, os sentimentos e as expressões com o simples uso da palavra”.

“o de confundir”, antes “o de tornar claro”, ainda “que nesse esforço de tornar claro, de chegar cada vez mais perto daquilo que se pretende,” possa ter caído “no complicado” (citado por Gómez Aguilera, 2010, p. 246, ver 248). Assim, tal como na prosa do sermonista, a frase de Saramago “avança numa espécie de linha ciclóide. Não vai em linha recta” (citado por Gómez Aguilera, 2010, p. 247), mas nunca esquecendo, ou parecendo nunca esquecer, que, “para persuadir, para ensinar através da palavra, é primeiro necessário que essa palavra deslumbre e comova” (Arnaut, 2007, p. 17). Entre outros exemplos passíveis de ilustrar o que acabamos de dizer, atentemos numa das conversas travadas entre Domenico Scarlatti e Bartolomeu de Gusmão, a propósito da edificação da basílica a ser construída em Mafra e a cópia (“em pedaços de encaixar, segundo o antigo sistema de macho e fêmea” – Saramago, 1982, p. 12) que El-rei arma na sua tribuna. O excerto é longo, mas necessário:

[Domenico Scarlatti] Dizem-me que el-rei é grande edificador, será por causa disso este seu gosto de levantar com as suas próprias mãos a cabeça arquitectural da Santa Igreja, ainda que em escala reduzida, Muito diferente é a dimensão da basílica que está a ser construída na vila de Mafra, gigantesca fábrica que será o assombro dos séculos, Como se mostram variadas as obras das mãos do homem, são de som as minhas, Fala das mãos, Falo das obras, tão cedo nascem logo morrem, Fala das obras, Falo das mãos, que seria delas se lhes faltasse a memória e o papel em que as escrevo, Fala das mãos, Falo das obras.

Parece apenas um gracioso jogo de palavras, um brincar com os sentidos que elas têm, como nesta época se usa, sem que extremamente importe o entendimento ou propositadamente o escurecendo. É o mesmo que gritar um pregador para a imagem de Santo António, clamar na igreja, Negro, ladrão, bêbedo, e, tendo assim escandalizado o auditório, explica a intenção e o artifício, mostra como toda a apóstrofe foi aparência, agora sim vai dizer porquê Negro porque tivera a pele tisonada pelo demónio que lhe não conseguira enegrecer a alma, ladrão porque dos braços de Maria roubara seu divino filho, bêbedo porque vivera embriagado da divina graça, mas eu te direi, Cuidado, ó pregador, que quando fazes virar ao conceito os pés pela cabeça estás dando involuntária voz à tentação herética que dorme dentro de ti e se revolve no sono, e clamas outra vez, Maldito seja o Pai, maldito seja o Filho, maldito o Espírito Santo ...

Parecem jogos de palavras, as obras, as mãos, o som, o voo ...
(Saramago, 1982, pp. 165-166)

Note-se que a repetição da ideia de “jogo”, em uso concomitante com o verbo parecer, acaba por marcar, vincando-o, o distanciamento relativamente à aparência de leveza semântica formalmente encenada na e pela estrutura de superfície do enunciado. Com efeito, e entrando no jogo linguístico proposto, o que o excerto transcrito deixa entrever, a um nível mais profundo, remete para a inscrição de notas de ironia de uma mão narrativa que se afasta do reconhecimento da importância efetiva do papel do rei na construção do Convento de Mafra, aqui não por acaso designado como “a gigantesca fábrica”. Deste modo, adaptando ao

contexto saramaguiano as palavras de Aníbal Pinto de Castro, em comentário igualmente aplicável ao sermonário vieiriano, o que move as mãos e as obras destes autores, o que moveu as suas mãos e as suas obras, não foi a procura de meros embelezamentos textuais e de jogos de palavras mais ou menos excêntricos, tendo em vista deleitar o auditório; não foi, pois, “a busca ansiosa da agudeza através do exercício do engenho e a contemplação embevecida da solene riqueza do ornato estilístico” (Castro, 1973, p. 61).

Estreitando o campo do comentário de Antonio Maravall sobre a cultura barroca, em geral, o que ambos os autores parecem procurar é mover, comover, ouvir e leitores. Para tal “Uno de los recursos de que se vale[m] para alcanzar tales objetivos ... consiste en introducir o implicar y, en cierto modo, hacer partícipe de la obra al mismo espectador [leia-se também leitor] ... hay que moverlo desde dentro” (Maravall, 1975, p. 67). Como pregador, Vieira pretendeu transmitir a palavra de Deus, mas de forma a que o ouvinte assimilasse o todo discursivo, que, pelos termos muitas vezes violentos que eram utilizados, o faria sair da igreja muito descontente de si próprio. De acordo com o “Sermão da Sexagésima” (1959c),

A pregação que frutifica, a pregação que aproveita, não é aquela que dá gosto ao ouvinte, é aquela que lhe dá pena. Quando o ouvinte a cada palavra do pregador treme; quando cada palavra do pregador é um torcedor para o coração do ouvinte; quando o ouvinte vai do sermão para casa confuso e atônito, sem saber parte de si, então é a pregação qual convém, então se possa esperar que faça fruto: *Et fructum afferunt in patientia*.
(Vieira, 1959c, p. 36)

Como romancista, tal como a Lídia do livro em que é personagem acontece, José Saramago não nos deixa indiferentes ao que escreveu. Apeamo-nos das suas palavras, mas elas continuam em “compasso” no nosso interior, “uma revoada de palavras, a procurarem dentro [de nós] alguma coisa que precisa de ser dita”. E ainda como com esta personagem do romance *Autobiografia* de José Luís Peixoto (2019) sucede, “[a]o terminar de ler”, de o ler, deixamos “de saber certas ignorâncias em que costum[ávamos] confiar” (p. 98).

Na mesma linha de afinidades que vimos traçando entre estes dois homens distantes de séculos, mas que a capacidade imaginativa de um outro romancista permite que se encontrem, atribuindo a Vieira o papel de advogado de defesa de Saramago, que diz coisas como o primeiro as diria, ou disse (Guilherme-Moreira, 2017, pp. 215-225)⁹, destacamos, em quarto lugar, a menção direta à história do peixe de Tobias, também do “Sermão de Santo António (aos Peixes)” (cap. III), que encontramos cerzida no contexto da já citada conversa entre Bartolomeu Lourenço e Domenico Scarlatti. Nesta, em espelho da estratégia que preside à globalidade das narrativas saramaguianas, a cadência do articulado discursivo,

⁹ O encontro dá-se na ilha de Corfu, designada no romance, intitulado *Saramaguíada*, como Ilha dos Jornalistas sem Cabeça. Aqui, a personagem José Saramago é interrogada por um inquisidor-mor sobre o amor, sobre a possibilidade de os seus livros o afetarem pessoalmente ou sobre o facto de eles pretenderem veicular alguma ideologia.

ainda que de modo revitalizado e reinventado¹⁰, remete para os jogos de palavras e de ideias, para as suas dobras e os seus desdobramentos (Deleuze, 1991¹¹), característicos do estilo dos autores barrocos. Da leitura destes, e de Vieira, em particular, como já sabemos, “alguma coisa” lhe ficou (citado por Reis, 2015[1998], p. 108), como também o confirma, além dos exemplos já dados, e entre outros, o romance *As intermitências da morte* (2005), com a presença daquela que é uma das grandes preocupações do barroco: a morte, tema ao qual Vieira dedica por inteiro os três sermões “de Quarta-Feira de Cinza”¹² (Vieira, 1959d, pp. 167, 191, 225). Registe-se, ainda, a menção ao nome do sermônista em Folhas políticas (“quiseram o Acaso e a Providência que viessem ao mundo, no momento exato, um António Vieira e um Bartolomeu de Las Casas” (1999, p. 183)); em *O ano da morte de Ricardo Reis*, acerca das influências em Fernando Pessoa (1984, p. 351); ou em *A jangada de pedra* (a proposta de um jornal espanhol de se fazer de Madrid um centro político “deu tempo para se esgotarem todas as edições da *História do Futuro do Padre António Vieira e das Profecias do Bandarra*” (1986, p. 298)).

Recuperemos, porém, a conversa entre Bartolomeu de Gusmão e o músico Scarlatti, que, tal como outros momentos o fazem, muito bem ilustra as afinidades com o virtuosismo linguístico vieiriano:

Parecem jogos de palavras, as obras, as mãos, o som, o voo, Disseram-me, padre Bartolomeu de Gusmão, que por obra dessas mãos se levantou ao ar um engenho e voou, Disseram a verdade do que então viram, depois ficaram cegos para a verdade que a primeira escondeu, Gostaria de entender melhor, Há doze anos que isso foi, desde então a verdade mudou muito, Repito que gostaria de entender, Que é um segredo, A essa pergunta responderei que, quanto imagino, só a música é aérea, Então iremos amanhã a ver um segredo. Estão parados diante do último pano da história de Tobias, **aquele onde o amargo fel do peixe restitui a vista ao cego**, A amargura é o olhar dos videntes, senhor Domenico Scarlatti, Um dia se há-de pôr isso em música, senhor padre Bartolomeu de Gusmão.

(Saramago, 1982, p. 166, destaque nosso)

Note-se que o sermão em causa já havia servido a José Saramago para, em jeito de pastiche paródico, iniciar a sua história de um viajante que prega “aos peixes do rio”, numa *Viagem a Portugal*¹³ de onde se não isentam considerações sobre o estilo barroco¹⁴:

¹⁰ Sobre *Memorial do Convento*, José Cândido Martins (2008) escreve: “José Saramago poderia ter cedido à tentação compreensível de fazer o pastiche do estilo barroco da época com uma fidelidade absoluta. Porém, o escritor evitou a imitação pura do estilo da época, optando por uma solução híbrida: o estilo conversado do narrador saramaguiano ora revitaliza códigos e traços estilísticos da língua barroca, ora moderniza a língua com a prática de um uso contemporâneo” (p. 95).

¹¹ O barroco “curva e recurva as dobras, leva-as ao infinito, dobra sobre dobra, dobra conforme dobra. O traço do barroco é a dobra que vai ao infinito”; “Dobrar e desdobrar não significa tender-distender, contrair ou dilatar, mas sim envolver-desenvolver, involuir-evoluir.” (Deleuze, 1991, pp. 13, 21, respetivamente).

¹² Os dois primeiros sermões foram pregados em Roma, na igreja de Santo António dos Portugueses, em 1672 e em 1673. O terceiro sermão, embora escrito, não chegou a ser pregado, por doença de Vieira.

¹³ A primeira parte, intitulada “De nordeste a noroeste, duro e dourado”, toma como primeiro subtítulo “O sermão aos peixes”.

¹⁴ Na Igreja de Santa Maria do Castelo destaca as “exuberâncias barrocas”, na Igreja do Terço ..., aplaude “o viajante os azulejos setecentistas” e o requinte do “púlpito, lavrado como obra de prataria. Dourado, policromado, está aqui

Vinde cá, peixes, vós da margem direita que estais no rio Douro, e vós da margem esquerda que estais no rio Duero, vinde cá todos e dizei-me que língua é a que falais quando aí em baixo cruzais as aquáticas alfândegas, e se também lá tendes passaportes e carimbos para entrar e sair. Aqui estou eu, olhando para vós do alto desta barragem, e vós para mim, peixes que viveis nessas confundidas águas, que tão depressa estais numa banda como da outra, em grande irmandade de peixes que uns aos outros só se comem por necessidades de fome e não por enfados de pátria. Dais-me vós, peixes, uma clara lição, oxalá não a vá eu esquecer ao segundo passo desta minha viagem a Portugal, convém a saber: que de terra em terra deverei dar muita atenção ao que for igual e ao que for diferente, embora ressalvando, como humano é, e entre vós igualmente se pratica, as preferências e as simpatias deste viajante, que não está ligado a obrigações de amor universal, nem isso se lhe pediu. De vós, enfim, me despeço, peixes, até um dia, ide à vossa vida enquanto por aí não vêm os pescadores, nadai felizes, e desejai-me boa viagem, adeus, adeus. (Saramago, 1985[1981], p. 7)

Na linha de comentários feitos por Miora Caragea (2008), assinale-se, ainda, em Saramago e em Vieira, como nos registos discursivos de Bartolomeu Lourenço, “uma mesma concepção performativa da arte verbal, uma mesma assunção de uma identidade teatral do sujeito de enunciação, criador de encenações dramáticas de um discurso pedagogicamente orientado”. Nos três, o verbo desenrola-se “como um vaivém entre o ouvido e o falado”, convocando e combinando “*topoi*, citações, frases feitas, versículos bíblicos¹⁵, provérbios e clichés, fórmulas rítmicas várias, fragmentos da memória clássica” (p. 3)¹⁶. Miguel Real (2021), sobre o assunto, assinala o “narrador *falante*” de Saramago, um narrador

coloquial, de vertente popular, que, inspirado em Padre António Vieira e nos textos barrocos consultados para o Memorial, bem como nos relatos orais alentejanos colhidos para a escrita de *Levantado do Chão*, deixa a língua desembaraçar-se, desprender-se do cânone racional de regras gramaticais e literárias, considerando as pausas de pontuação obstáculos ao livre fluir do texto, permitindo-se digressões, desvios ao tema do parágrafo, reproduzindo de certo modo o enredo labiríntico barroco da escrita, mormente de Padre António Vieira. (p. 164)

um dos não muitos casos em que o barroco argumenta e ganha.” No Mosteiro de São Bento da Vitória, assinala requererem-se “os granitos barrocos, entendido o barroco como exuberância, pedra que de tão trabalhada acaba por alcançar uma expressão outra vez natural.” (Saramago, 1985[1981], pp. 18, 65, 75, respetivamente). Sobre pastiche e paródia em contexto saramaguiano, ver Martins (2013).

¹⁵ Sobre a intertextualidade com a *Bíblia*, ver Grünhagen (2021).

¹⁶ Veja-se o que escreve Margarida Vieira Mendes (1989, p. 77) sobre a oratória barroca: “A turba apreciava os pregadores conceptistas atraída pelos jogos verbais, a bizarria dos artifícios, a materialização em metáforas. Isto porque uma das finalidades do pregador de então ... , era a de agradar a todos, povoando de ingredientes vários os sermões, de modo a satisfazer as diferenças entre o auditório: citações eruditas para os doutos, argúcia para os prudentes, pompa e elegância para os requintados, provérbios, graça e encantamento para o povo”. Sobre a adequação do tema do sermão ao auditório, ver Arnaut (1998; 2007).

Registem-se, neste âmbito, em que também lemos a tendência do romancista para as estruturas barrocas, algumas das palavras que compõem a entrada de 15 de fevereiro de 1994 do volume II de *Cadernos de Lanzarote*:

Todas as características da minha técnica narrativa actual (eu preferiria dizer: do meu estilo) provêm de um princípio básico segundo o qual o dito se destina a ser ouvido. Quero com isto significar que é como narrador oral que me vejo quando escrevo e que as palavras são por mim escritas tanto para serem lidas como para serem ouvidas. Ora, o narrador oral não precisa de pontuação, fala como se estivesse a compor música e usa os mesmos elementos que o músico: sons e pausas, altos e baixos, uns, breves ou longas, outras. Certas tendências, que reconheço e confirmo (estruturas barrocas, oratória circular, simetria de elementos), suponho que me vêm de uma certa ideia de um discurso oral tomado como música. Pergunto-me mesmo se não haverá mais do que uma simples coincidência entre o carácter inorganizado e fragmentário do discurso falado de hoje e as expressões «mínimas» de certa música contemporânea... (Saramago, 1995b, p. 49)

Sublinhe-se, ainda, em entrevista dada a Manuel Gusmão (1989), o reconhecimento da “auralidade” da palavra¹⁷ (das personagens e do narrado) e de uma outra experimentação técnica, a pontuação; ou, naquele que é o seu primeiro grande romance, ou ensaio de romance, *Manual de pintura e caligrafia*, a aceitação plena do virtuosismo linguístico que, como sugerimos, lhe chega, sem dúvida, da parenética vieiriana, mas onde (como em tantos outros casos) não podemos deixar de reconhecer a sombra de Fernando Pessoa, ou de uma das suas máscaras, Bernardo Soares:

Reconheço, não obstante, apesar desta crítica que me faço, que não é mal achado aquele “uma parte de mim está dormindo, a outra escreve”: é somente um pequeno e nada arriscado salto mortal de estilo, mas louvo-me por tê-lo dado bem.

O artifício tem os seus méritos: foi um artifício que me permitiu simular o sonho, sonhá-lo, viver a situação, e assistir a tudo isto, rememorando ao mesmo tempo coisas passadas, com um ar de dormente fingido, que fala para que o ouçam e calculando o efeito do que está dizendo.

(Saramago, 1985[1977], pp. 215-216)

O jogo entre cultura e coloquialidade é, pois, tanto em Vieira quanto em Saramago, arditamente alcançado e ganho pela versatilidade da retórica usada

¹⁷ Característica inicialmente identificada por Luís de Sousa Rebelo, no Prefácio a *Manual de pintura e caligrafia* (1985[1977], p. 12): “A fábula ... vive do compasso de uma escrita que reconstitui toda a magia e o encanto da narrativa oral. O período espriado de orações incisivas e autocorrecções justapostas mais como artilharia retórica de um modo de dicção do que como meio de evitar a ambiguidade latente, são alguns dos processos com que Saramago vence as normas do literário para lhe imprimir o tom conversado do milenar contador de estórias”. Na mesma linha, Luciana Stegano Picchio refere que “O estilo oral de Saramago, constituído por entoações, por rasgos supra-segmentais, por sublinhados, por mudanças de voz e de tom, pressupõe uma execução colectiva, multivocal, em que cada uma das vozes se distingue pela individualidade do timbre, mas que ao mesmo tempo está sujeita às regras rigorosas de uma partitura, obedecendo a leis rítmicas, cromáticas, de *appoggiatura* e de cadência. Uma literatura para ouvir, como para ler” (como citado em Baptista-Bastos, 1996, p. 84).

e pelas respetivas vivências. Por isso se envolvem ambos pessoalmente, na pregação e na narração, expondo, comentando, e, por conseguinte, atuando sobre ou a partir das circunstâncias, como o parece fazer José Saramago em romances como *Ensaio sobre a cegueira* (1995) ou *Ensaio sobre a lucidez* (2004), em cujas páginas a apresentação de universos agónicos, caóticos e apocalípticos ficcionalmente duplica – ou tenta duplicar – um real que pode vir a acontecer se o ser humano não alterar o seu comportamento, a sua vivência pessoal e/ou social, deixando de comportar-se como o lobo do seu semelhante (cf. Saramago, 2013, p. 34).

O tempo de Saramago, o nosso tempo, é diferente, sem dúvida; as circunstâncias são outras e o público é diverso, mas a cegueira de espírito que a tantos norteia e que de modo variado os dois romances que acabamos de mencionar ilustram, justifica mais um paralelismo entre os dois prosadores. Salvaguardando, então, as devidas distâncias epocais e ideológicas, e lendo literatura ou romance onde se lê sermão, parece-nos, portanto, legítimo afirmar que, em ambos os casos, como o jesuíta escreve no “Sermão da Sexagésima”, e completando o que acima escrevemos, a pregação não serve, ou não deve servir, “para fazer tiro ao ar ou espantar com o estalo”, antes devendo cumprir o objetivo de que os homens não saiam “contentes de nós, senão que saiam muito descontentes de si; não que lhes pareçam bem os nossos conceitos, mas que lhes pareçam mal os seus costumes, as suas vidas, os seus passatempos, as suas ambições, e enfim, todos os seus pecados” (Vieira, 1959c, p. 37).

É verdade que José Saramago, em consonância com a crítica, aponta para um aligeiramento do estilo barroco na sua produção literária. Quando, por exemplo, como já assinalámos em outra ocasião (Arnaut, 2008, pp. 40-41), em 1998, num dos *Diálogos* que trava com Carlos Reis, e a propósito de *Ensaio sobre a cegueira* e do livro que, então, escrevia (*Todos os nomes*), o autor refere ser possível neles detetar “uma espécie de ressimplicação”. A esta ideia acrescenta ser viável verificar “que há como que uma recusa ... de qualquer coisa em que eu me divertia, que era uma espécie de barroquismo”, o que nos permite assistir “nestes últimos dois livros ... , a uma necessidade maior de clareza” (como citado em Reis, 2015[1998], pp. 45-46). Não é menos verdade, todavia, que em outras intervenções públicas, o autor continua a revelar, talvez de modo inconsciente, a influência profunda de intertextos vieirianos. Recorde-se a entrevista dada à revista brasileira *Bravo* (Rios et al., 1999), onde, ainda sobre o romance de 1995, afirma:

é como se, a partir de *Ensaio sobre a Cegueira*, deixasse de me importar se eles eram cristãos ou eram mouros. Não é que houvesse deixado de ter importância, mas, hoje, estou a tentar ir mais além da diferença que há ou pode haver entre um mouro e um cristão, saber o que é aquilo que porventura os une. Também não é isso, porque eu não sei o que poderá uni-los. O que eu quero saber, no fundo, é o que é isto de ser-se um ser humano ... E o que eu quero saber, no fundo, é essa coisa tão simples e que não tem resposta: quem somos? (p. 64)

E, de modo mais pormenorizado, em *A estátua e a pedra*, em testemunho vertido numa interessante metáfora, ficamos a saber que até à publicação de *O*

evangelho segundo Jesus Cristo (1991) se dedicara a descrever o exterior de uma estátua, “a superfície da pedra, o resultado de retirar pedra da pedra. Descrever essa estátua, o rosto, o gesto, as roupagens, enfim”. O abandono da descrição da superfície da pedra e a consequente passagem para o seu interior acontece, portanto, “com *Ensaio sobre a Cegueira*”, livro que “já não se empenha na descrição da estátua, é uma tentativa de entrar no interior da pedra, no mais profundo de nós mesmos, é uma tentativa de nos perguntarmos o quê e quem somos” (Saramago, 2013, p. 34).

Parece-nos inevitável ler nestas considerações a contaminação, talvez inconsciente, repetimos, da leitura dos escritos de António Vieira, nomeadamente do “Sermão do Espírito Santo” (pregado em São Luís do Maranhão no ano de 1657), no momento em que, quase no início da sua sexta parte, o pregador proclama a possibilidade de conversão dos índios, socorrendo-se da metáfora da pedra que, de tosca e informe, pelo trabalho do estatuário, passa a poder fazer um homem, cristão ou santo, não interessa para o efeito, pelo menos por enquanto:

Arranca o estatuário uma pedra dessas montanhas, tosca, bruta, dura, informe, e, depois que desbastou o mais grosso, toma o maço e o cinzel na mão, e começa a formar um homem, primeiro membro a membro, e depois feição por feição, até a mais miúda: ondeia-lhe os cabelos, alisa-lhe a testa, rasga-lhe os olhos, afila-lhe o nariz, abre-lhe a boca, avulta-lhe as faces, torneia-lhe o pescoço, estende-lhe os braços, espalma-lhe as mãos, divide-lhe os dedos, lança-lhe os vestidos; aqui desprega, ali arruga, acolá recama, e fica um homem perfeito, e talvez um santo que se pode pôr no altar. O mesmo será cá, se a vossa indústria não faltar à graça divina. É uma pedra, como dizeis, esse índio rude? Pois, trabalhai e continuai com ele – que nada se faz sem trabalho e perseverança – aplicai o cinzel um dia e outro dia, dai uma martelada e outra martelada, e vós vereis como dessa pedra tosca e informe fazeis não só um homem, senão um cristão, e pode ser que um santo. (Vieira, 1959e, p. 424)

A similitude com a metáfora que Saramago comporá não passa despercebida no excerto de Vieira, ainda que nele a descrição ponha em foco, aparentemente, e apenas aparentemente, o exterior e não o interior da pedra; também o não passam, na constelação ficcional do autor do século XX, as afinidades com um dos tropos característicos do sermonista e do barroco: a alegoria, enquanto fenómeno macroestrutural, retórico e hermenêutico. No caso, as alegorias (em sentido que não são apenas o do Post-Modernismo do autor) consubstanciadas nas tessituras de *Ensaio sobre a cegueira* (aviso à navegação da humanidade sobre o mundo que podemos vir a ter)¹⁸, *Todos os nomes* (1997) (sobre a existência, ou sobre a procura da identidade, e, por que não, sobre poder e controlo, ou sobre modelos de vigilância – a partir das relações hierárquicas na Conservatória), e *A caverna* (2000)

¹⁸ Neste “romance que se quer um ensaio”, Teresa Cristina Cerdeira da Silva (2000) vê, ainda “uma espécie de alegoria finissecular, uma teoria implícita que se ilustra pela narração, uma parábola cruel da cegueira que a humanidade ensaia há longo tempo, sem se dar conta disso: ‘Cegos que vêem, Cegos que, vendo, não vêem’” (p. 254). Ver, também, Costa (1999).

(sobre os perigos da globalização e do neoliberalismo segundo enumeração do autor¹⁹).

A estas obras, tendo em mente as palavras de Aguiar e Silva (2010) sobre o facto de “A interpretação alegórica” se “funda[r] na liberdade e na criatividade do leitor/intérprete, que projecta no texto a sua exo-topia linguística e cultural, os seus valores, as suas crenças e os seus desejos” (p. 99), devemos acrescentar *A jangada de pedra* (1986) (sobre a adesão de Portugal e Espanha à, então, Comunidade Económica Europeia), *Ensaio sobre a lucidez* (novo aviso sobre o mundo que podemos vir a ter), e, a um outro nível, que em breve retomaremos, alguns significativos parágrafos de *Levantado do chão* (1980) (sobre o latifúndio como mar interior). Reunimos sob a mesma designação textos de extensão diversa porque, segundo o mesmo autor (2010, p. 96),

O termo alegoria inscreve-se no âmbito da retórica e designa portanto um fenómeno de expressão, de produção de um determinado efeito verbal, podendo manifestar-se num segmento de um texto ou caracterizar toda a estrutura formal e semântica de um texto.

Não cabendo no domínio deste trabalho analisar e desdobrar os pormenores de todas as alegorias referidas, não podemos, no entanto, deixar de ponderar importantes ligações architextuais entre a prosa de Vieira e a de Saramago. Nesse sentido, aceitando a sugestão do próprio escritor, para quem “Um romance [s]eu cresce como faz uma árvore” (como citado em Gómez Aguilera, 2010, p. 230), e salvaguardando, mais uma vez, as devidas distâncias temporais e ideológicas entre os dois homens (um, orador da igreja e o outro, comunista e ateu confesso), cremos que a metáfora usada, alegoricamente²⁰ desenvolvida nas páginas do “Sermão da Sexagésima”, prólogo e teoria de todos os seguintes, se aplica, ilustrando-a, à globalidade da produção saramaguiana.

Vejamos, então, o que escreveu Vieira no sermão pregado na Capela Real, em Lisboa, em 31 de janeiro de 1655. Depois de defender que “O sermão há-de ser de uma só cor, há-de ter um só objecto, um só assunto, uma só matéria” (1959c, p. 22), leva o seu auditório a “ver tudo isto com os olhos”:

¹⁹ Em entrevista concedida à revista *Visão* (Luís, 2000, p. 21) – sobre *A caverna* e tendo em mente os aspetos comuns entre este romance, *Ensaio sobre a cegueira* e *Todos os nomes* – refere que, “Em primeiro lugar, do ponto de vista formal, são alegorias. Depois, têm todos um estilo mais sóbrio, mais directo, menos expansivo, menos ‘barroco’. E, por último, de uma maneira mais ou menos metafórica, eles são o que chamo a diferença entre a estátua e a pedra. Diria que, ao contemplarmos a estátua, não estamos a pensar na pedra que está para além da superfície trabalhada pelo escultor. Agora, já não é a estátua que me interessa, mas a pedra que a fez. A partir de *Ensaio sobre a Cegueira*, foi como se eu tivesse tentado deixar a superfície da pedra – que eram todos os outros romances – e passar para o interior dela. Estes três últimos livros são tentativas de ir além da superfície, ver o que lá está dentro e, provavelmente, perder-me no seu interior... O que me preocupa neste momento é saber: que diabo de gente somos nós?”. Maria Alzira Seixo (1999) vê em *Todos os nomes* um paranatural alegórico: “Em resumo: mortos, vivos, buscas, ilusões, iminências, perdas, a ficção a naturalizar isto num paranatural alegórico aberto a várias interpretações, uma linguagem laboriosamente articulada a significar a relação possível dessa ficção com qualquer existência humana” (p. 138).

²⁰ Aceitamos a diferença de grau entre metáfora e alegoria, vendo nesta uma sucessão de usos da primeira.

Uma árvore tem raízes, tem tronco, tem ramos, tem folhas, tem varas, tem flores, tem frutos. Assim há-de ser o sermão: há-de ter raízes fortes e sólidas, porque há-de ser fundado no Evangelho; há-de ter um tronco, porque há-de ter um só assunto e tratar uma só matéria; deste tronco hão-de nascer diversos ramos, que são diversos discursos, mas nascidos da mesma matéria e continuados nela; estes ramos não hão-de ser secos, senão cobertos de folhas, porque os discursos hão-de ser vestidos e ornados de palavras. Há-de ter esta árvore varas, que são a repreensão dos vícios; há-de ter flores, que são as sentenças; e por remate de tudo isto, há-de ter frutos, que é o fruto e o fim a que se há-de ordenar o sermão. De maneira que há-de haver frutos, há-de haver flores, há-de haver varas, há-de haver folhas, há-de haver ramos, mas tudo nascido e fundado em um só tronco, que é uma só matéria. (Vieira, 1959c, pp. 22-23)

De igual modo, julgamos e propomos, talvez não sem alguma polémica, que também a produção literária de Saramago tem um só assunto e uma só matéria, ainda que, tal como Vieira (1959c) o fez, não possamos negar a existência de grande “variedade de discursos” (p. 22). A matéria, a mesma, sempre, é fundada em *evangelho* próprio, na crença inabalável do autor em ideais democráticos, nos direitos do ser humano e na conseqüente convicção no seu poder e na sua capacidade para lutar contra as mais variadas adversidades. A mesma matéria, o mesmo tronco, é, no caso, portanto, a descrição da estátua e, depois, do seu interior, maneira outra de dizer a descrição de e a interrogação sobre a condição humana. Do tronco comum, solidamente enraizado, saem os temas e as preocupações particulares de cada um dos seus romances, em cujas páginas somos desafiados a descobrir os sentidos dos ramos e das varas, das folhas e das flores e dos frutos, se conseguirmos chegar tão longe. Dos primeiros, obtemos as palavras estética e ideologicamente ornadas, tantas vezes escondendo a mágoa desalentada pela violação dos mais fundamentais direitos do Homem; dos restantes, a mensagem de solidariedade com o seu semelhante, o apelo à liberdade, à igualdade, à fraternidade; o apelo ao inconformismo e à luta por melhores condições de vida.

Um outro sermão já anteriormente mencionado, o de “Santo António (aos Peixes)”, molda a e preside à globalidade da produção narrativa de José Saramago, em articulação com os desideratos acima enunciados, e, na mesma linha, marca o momento em que, a um nível mais particular (com ênfase para os capítulos III, e IV do sermão), sabemos ser o latifúndio de *Levantado do chão*:

um mar interior. Tem seus cardumes de peixe miúdo e comestível, suas barracudas e piranhas de má morte, seus animais pelágicos, leviatãs ou mantas gelatinosas, uma bicheza cega que arrasta a barriga no lodo e morre sobre ele, e também grandes anéis serpentinos de estrangulação. É mediterrânico mar, mas tem marés e ressacas, correntes macias que levam tempo a dar a volta inteira, e às vezes rápidos surtos que sacodem a superfície, são rajadas de vento que vem de fora ou desaguamentos de inesperados fluxos, enquanto na escura profundidade se enrolam lentamente as vagas, arrastando a turbidão da nutriente vasa, há quanto tempo isto dura. São comparações que tanto

servem como servem pouco, dizer que o latifúndio é um mar, mas terá sua razão de fácil entendimento, se esta água agitarmos, toda a outra em redor se move, às vezes de tão longe que os olhos o negam, por isso chamaríamos enganadamente pântano a este mar, e que o fosse, muito enganado vive quem de aparências se fia, sejam elas de morte.

(Saramago, 1980, pp. 319-320)

Efetivamente, não nos parece difícil verificar no excerto transcrito claras ligações intertextuais ao sermão de Vieira: quando, por exemplo sabemos dos peixes grandes que comem os pequenos (capítulo IV), mas, também, quando sabemos da capacidade de alguns destes (como a rémora ou o torpedo) para se defenderem e lutarem (capítulo III), ideia que no texto de Saramago lemos em implícita conexão com a “sentença conhecida e de muita aplicação” (Saramago, 1991, p. 239), “Atrás de tempo, tempo vem”. Dito que, afinal, é um modo outro de afirmar as “marés e ressacas, correntes macias que levam tempo a dar a volta inteira”, ou, de maneira diversa, “os rápidos surtos que sacodem a superfície”. Surtos protagonizados por trabalhadores que, como João Mau-Tempo, vão adquirindo, ou consolidando, uma consciência política, ora traduzida em momentos de revolta passiva, como a que decorre nos encontros clandestinos na Terra Fria (Saramago, 1980, pp. 205-213), ora consubstanciada em episódios de revolta mais ativa, como a que ocorre com Manuel Espada, Augusto Patracão, Felisberto Lampas ou José Palminha (Saramago, 1980, p. 103 e seguintes), e por causa da qual “virá a guarda buscá-los pelas orelhas e a pontapé no rabo” (Saramago, 1980, p. 104). Por causa da qual, também, não arranjarão patrão nem trabalho (Saramago, 1980, p. 108). Uma consciência política que, quase no final do romance, levará os trabalhadores a, finalmente, passarem das palavras aos atos na revolta de Montemor, em 23 de junho de 1958, onde é assassinado José Adelino dos Santos (Saramago, 1980, pp. 313-316) (ver Arnaut, 2002, pp. 215-217).

Ainda, no âmbito de uma arquiteculturalidade sempre latente, recuperando agora o “Sermão do Espírito Santo” e a alegoria do estatuário, não nos parece difícil propor, também, que, embora em tempos distintos e do alto do púlpito de uma capela ou da tribuna que a Literatura também é, na medida em que reflete o posicionamento ideológico da mão que comanda os universos ficcionais²¹, os objetivos se revelam semelhantes: fazer “não só um homem, senão um cristão, e pode ser que um santo”, no que respeita a Vieira (1959e, p. 424); fazer o Homem, no sentido de torná-lo mais humano, no que toca a Saramago. O primeiro faz semente com a palavra de Deus (“*Semen est verbum Dei*”) (Lucas 8. 11), recordando a epígrafe do “Sermão da Sexagésima”; o segundo semeia com a sua palavra (“*Semen est verbum Auctoris*”). Ambos semeiam pregando aos homens e às mulheres do seu tempo e do tempo a vir, o tempo que é agora o nosso enquanto esperamos que outro venha. Serão diferentes na forma as palavras escolhidas, mas, afinal, talvez sejam idênticas na sua semântica profunda.

²¹ José Saramago assume que “A literatura não é um compromisso. Nunca. O compromisso, se existir, será o dessa pessoa que o escritor é. A literatura não pode ser instrumentalizada. Não se pode dizer que sirva para isto ou para aquilo”, ou, ainda, que a sua “literatura reflecte, de alguma forma, as posturas que ideologicamente assumo, mas não é um panfleto” (como citado em Gómez Aguilera, 2010, pp. 196 e 364, respetivamente).

A avaliar, porém, pela época que vivemos, em que a pregação de Vieira e a pregação de Saramago parecem não ter tido êxito, não podemos senão questionar-nos sobre se algum dia a leitura da obra do Prémio Nobel dará as devidas flores e os necessários frutos.

Referências bibliográficas

- Aguiar e Silva, V. M. (1988). *Teoria da literatura* (8.ª ed.). Almedina.
- Aguiar e Silva, V. M. (2010). A poética da alegoria e o barroco. In S. Anacleto & Z. Santos (Coords.), *D. Francisco Manuel de Melo e o barroco peninsular* (pp. 95-117). IUC / Universidad Salamanca.
- Arnaut, A. P. (1998). Retórica e ideologia num sermão de Padre António Vieira. In A. López Eire et al. (Eds.), *Actas do II Congresso Internacional Retórica Política e Ideología. Desde la Antigüedad hasta nuestros días* (Vol. II, pp. 389-396). LOGO – Asociación Española de Estudios sobre Lengua.
- Arnaut, A. P. (2002). Leituras da obra literária e ensino da literatura. Processos simbólicos em *Levantado do Chão*. In C. Mello et al. (Coords.), *Actas das II Jornadas Científico-Pedagógicas de Português* (pp. 209-221). Almedina.
- Arnaut, A. P. (2007). Do ouvinte ideal ao ouvinte real na teoria e na prática parenética de Vieira. *Revista Portuguesa de Filologia. Miscelânea de Estudos In Memoriam José G. Herculano de Carvalho*, XXV(II), 761-786.
- Arnaut, A. P. (2008). *José Saramago*. Edições 70.
- Baptista-Bastos, A. (1996). *José Saramago: Aproximação a um retrato*. Dom Quixote.
- Calabrese, O. (1987). *A idade neobarroca: Arte e comunicação*. Edições 70.
- Caragea, M. (2008). O intertexto vieiriano em Jose Saramago. *Romanica, Revistă de studii si cercetări romanice*, I(1), 3.
- Castro, A. (1973). *Retórica e teorização literária em Portugal*. Centro de Estudos Românicos.
- Costa, H. (1999). Alegorias da desconstrução urbana: *The memoirs of a survivor*, de Doris Lessing, e *Ensaio sobre a Cegueira*, de José Saramago. In B. Berrini (Org.), *José Saramago: Uma homenagem* (pp. 127-148). Educ.
- Deleuze, G. (1991). *A dobra: Leibniz e o barroco* (tradução de Luiz L. B. Orlandi). Papyrus.
- Ferreira, P. (2009). *O elogio do barroco em Memorial do Convento* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Coimbra]. Estudo Geral. <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/13365>
- Genette, G. (1982). *Palimpsestes: La littérature au second degré*. Seuil.
- Gómez Aguilera, F. (2010). *José Saramago nas suas palavras*. Caminho.
- Guilherme-Moreira, P. (2017). *Saramaguíada: A invenção de Pilar*. Poética.
- Gusmão, M. (14/05/1989). O não e o sim. A insatisfação com a história. O diálogo. Entrevista com José Saramago. *Vértice*, 85-99.
- Kristeva, J. (1969). *Recherches pour une sémanalyse*. Seuil.
- Grünhagen, S. (2021). A cor dos cabelos de Deus: intertextualidade, intermedialidade e metalepse em José Saramago [Tese de doutoramento, Université Sorbonne Nouvelle / Universidade de Coimbra]. Estudo Geral. <https://estudogeral.uc.pt/handle/10316/115408>
- Luís, S. (2000, 26/out). O centro comercial é a nova universidade. *Visão*, 19-22.
- Maravall, J. A. (1975). *La cultura del barroco*. Ariel.

- Martins, J. C. (2008). *Memorial do Convento* de José Saramago: intertexto, interdiscurso e paródia carnalizadora. In F. Corradin & L. Jacoto (Orgs.), *Literatura portuguesa ontem, hoje* (pp. 91-116). Paulistana.
- Martins, J. C. (2013). Paródia e literatura portuguesa: da revisão teórica às potencialidades didáticas. *Revista de Estudos Literários*, 3, 135-169. https://impactum-journals.uc.pt/rel/article/view/2183-847X_3_6
- Mendes, M. (1989). *A oratória barroca de Vieira*. Caminho.
- Moisés, M. (2004). *Dicionário de termos literários* (12.ª ed. rev. e amp.). Cultrix.
- Peixoto, J. L. (2019). *Autobiografia*. Quetzal.
- Real, M. (2021). *Pessoa & Saramago*. D. Quixote.
- Reis, C. (2015[1998]). *Diálogos com José Saramago*. Porto Editora.
- Rios, J., Albuquerque, B., & Laub, M. (1999). A terceira palavra. *Bravo*, 21, 60-69.
- Saramago, J. (1985[1977]). *Manual de pintura e caligrafia* (3.ª ed.). Caminho.
- Saramago, José. (1980). *Levantado do chão*. Caminho.
- Saramago, J. (1982). *Memorial do Convento*. Caminho.
- Saramago, J. (1984). *O ano da morte de Ricardo Reis*. Caminho.
- Saramago, José. (1985[1981]). *Viagem a Portugal* (2.ª ed.). Caminho.
- Saramago, J. (1986). *A jangada de pedra*. Caminho.
- Saramago, J. (1991). *O Evangelho segundo Jesus Cristo*. Caminho.
- Saramago, J. (1995a). *Ensaio sobre a cegueira*. Caminho.
- Saramago, J. (1995b). *Cadernos de Lanzarote: Diário II*. Caminho.
- Saramago, J. (1997). *Cadernos de Lanzarote: Diário V*. Caminho.
- Saramago, J. (1999). *Folhas políticas (1976-1998)*. Caminho.
- Saramago, J. (2000). *A caverna*. Caminho.
- Saramago, J. (2005). *As intermitências da morte*. Caminho.
- Saramago, J. (2010). *O caderno 2: Textos escritos para o blog. setembro de 2008-novembro de 2009*. Caminho.
- Saramago, J. (2013). *A estátua e a pedra*. Fundação José Saramago.
- Seixo, M. A. (1999). *Lugares da ficção em José Saramago*. IN-CM.
- Silva, T. (2000). De cegos e visionários: uma alegoria finissecular na obra de José Saramago. In *O avesso do bordado* (pp. 253-260). Caminho.
- Vieira, A. (1959a). Sermão da Quinta Quarta-Feira da Quaresma. In *Obras Completas do Padre António Vieira* (Tomo II, pp. 167,191,225). Lello & Irmão.
- Vieira, A. (1959b). Sermão de Santo António (aos Peixes). In *Obras Completas do Padre António Vieira* (Tomo VII, pp. 245-280). Lello & Irmão.
- Vieira, A. (1959c). Sermão da Sexagésima. In *Obras Completas do Padre António Vieira* (Tomo I, pp. 3-38). Lello & Irmão.
- Vieira, A. (1959e). Sermão do Espírito Santo. In *Obras Completas do Padre António Vieira* (Tomo V, pp. 397-434). Lello & Irmão.

Do silêncio dos livros à voz dos leitores:

o lugar da literatura na escola

<https://doi.org/10.61248/palavras.vi64.197>

Maria José Gamboa

Instituto Politécnico de Leiria, CI&DEI

mjgamboa@ipleiria.pt

<https://orcid.org/0000-0003-3273-4773>

Resumo

O artigo pretende constituir-se um lugar de interrogação sobre o estatuto e o lugar da leitura de literatura na educação linguística e literária, em anos iniciais de escolarização, dos seus textos e dos modos situados de os ler. Partindo da defesa da imprescindibilidade formativa da literatura, problematizam-se modos didáticos de ler textos literários, na escola, e apontam-se itinerários de leitura suportados, teórica e metodologicamente, no quadro da estética da receção, do modelo transaccional da leitura, preconizado por Rosenblatt (1995). Apontam-se, igualmente, caminhos de escolarização enraizados em propostas de práticas intertextuais e intermodais de leitura de textos literários e de escrita socializadas, com vista à formação de leitores competentes e cosmopolitas, no quadro de uma educação literária que não se esgota no ensino da literatura.

Palavras-chave: Educação literária; escola; leitura literária; livro

1. Introdução

Pensar a educação literária a partir da escola, com os principais atores que nela se movimentam, alunos e professores, implica assumir a natureza contínua dessa reflexão, necessariamente, respaldada na investigação e na necessidade de ter presente a natureza multidimensional da formação de leitores.

Assumida a relevância da construção do direito a ler literatura, na esfera social, familiar e escolar e tendo, igualmente, presente uma leitura crítica do lugar da educação literária nos documentos curriculares, orientadores de práticas de ensino (Balça & Azevedo, 2017; Custódio, 2020), pretende-se problematizar e apontar caminhos possíveis para a construção precoce do leitor, a partir de uma rede de gestos didáticos potenciadora de uma experiência emancipatória da literatura na escola.

Defende-se, assim, a validade educativa da literatura, no quadro de uma educação linguística, necessariamente literária, tendo, portanto, presente o valor do livro literário enquanto artefacto de linguagem, de cultura e de arte, com elevado potencial educativo, que na sua aparência de objeto silencioso clama pela voz do leitor, abrindo-se, através de múltiplas práticas linguísticas, à possibilidade de comunicação e de construção de leitores competentes, empáticos, críticos e cosmopolitas (Dionísio, 2004), leitores literários (Colomer, 1998; Tauveron (Coord.), 2002; Zilberman, 2012; Azevedo & Balça, 2016), capazes de questionar e agir sobre a práxis social.

De modo semelhante, o sentido de problematização e de procura de modos didáticos de escolarização adequada (Soares, 1999) da literatura na escola, que atravessa este texto, far-se-á no quadro de modelos teóricos sustentados na teoria da receção, no modelo transacional da leitura (Rosenblatt, 1995; Tauveron (Coord.), 2002) e numa lógica de socialização de leituras (McMahon & Raphael, 1997; Daniels, 2002; Terwagne et al., 2003), construídas em comunidades interpretativas.

A inevitável consciência de que vivemos, num tempo digital, imersos em novos e diversos meios de expressão e de comunicação, implica, igualmente, reconhecer a validade pedagógica da tecnologia e de, conseqüentemente, dar destaque a práticas de linguagem, situadas e sustentadas na singularidade dos (con)textos multimodais em que o leitor se move (Gee, 2000), enfatizando a necessidade de a relação da criança com livro literário ser potenciadora da sua transformação como pessoa leitora.

O artigo está, assim, estruturado em dois vetores que se interligam e que emergem de interrogações que atravessam as práticas de ensino e aprendizagem da literatura na escola do ensino básico: qual o valor de mercado dos poetas, dos professores e dos alunos leitores? Que leitores queremos formar? Por que precisa a escola de construir deliberadamente a inutilidade da literatura? Como podem os professores criar condições de resistência a mitos escolares, de sedução e de enamoramento pelos livros e, assim, viver a experiência viva da literatura na escola? A resposta às questões enunciadas far-se-á, num primeiro momento, dando conta da imprescindibilidade de uma educação literária precoce, alicerçada na experiência da literatura a partir do jardim-de-infância e da escola; num segundo tempo, através da problematização de modos didáticos de ler literatura, em contexto escolar, e da apresentação de propostas para a leitura de literatura, enquanto itinerário possível para a construção de leitores, através da vivência de uma experiência estética e poética de vida.

2. Da inutilidade da literatura e do ensino da leitura literária como ato político

Se assumirmos que a leitura em geral e a leitura de literatura em particular têm um papel relevante na formação das pessoas, um dos maiores desafios que se coloca às sociedades atuais e à escola em particular é o de criar condições propícias para o desenvolvimento contínuo de competências plurais de leitura, cuja

atualização e aperfeiçoamento não se confinem à sua prática entre muros escolares e à duração da escolaridade obrigatória.

Sem negar a natureza autotélica da literatura, importa assumir que, se a literatura não se legitima pela sua função pedagógica nem ideológica, urge pensar deliberadamente a educação literária enquanto lugar para educar para a vida e para a construção das democracias (Freire, 1989; Nussbaum, 2019; Petit, 2020), numa implicada e comprometida ligação com o desenvolvimento humano e as sociedades. É neste sentido que entendo o ensino da leitura e da leitura literária como atos políticos, enquanto práticas que devem servir a *polis*, justamente porque potenciam o desenvolvimento de competências linguísticas, culturais e literárias que permitem aos alunos interrogar e recriar os contextos privados e públicos em que se movem. Importa, portanto, problematizar: que cidade queremos construir? Sustentadas em que modelos económicos, sociais e culturais? Que leitores precisamos de construir para as sociedades atuais? Por que precisamos de sociedades leitoras?

A resposta às questões acima formuladas emerge do reconhecimento da validade das humanidades e das artes (Nussbaum, 2019), da *utilidade dos saberes inúteis* (Ordine, 2016), da *inútil leitura* (Skliar, 2019) e, justamente, da imprescindibilidade da experiência viva da literatura nas práticas formativas da escola.

Num tempo de racionalidade económica e de modelos educativos cada vez mais alinhados com modelos de mercado tecnocratas, de rentabilidade imediata, a investigação tem trazido a lume a importância de fazer a apologia das humanidades e das artes, reconhecendo que este caminho pode impulsionar a “procura do pensamento crítico, de uma imaginação ousada, de uma compreensão empática das experiências humanas de diferentes tipos e da compreensão da complexidade do mundo em que vivemos” (Nussbaum, 2019, p. 44). Numa linha semelhante, Ordine (2016, p. 18), fazendo a defesa das humanidades, refere que:

é nos meandros das atividades consideradas supérfluas que podemos sentir o estímulo para pensar um mundo melhor, para cultivar a utopia de conseguir atenuar, quando não eliminar as disseminadas injustiças e as penosas desigualdades que pesam (ou deveriam pesar) como um rochedo nas nossas consciências. ... É preciso perceber que são justamente essas atividades que não servem para nada que nos poderiam ajudar a fugir da prisão, a salvar-nos da asfixia, a transformar uma vida insípida, uma não-vida, numa vida fluida e dinâmica, orientada pela *curiositas* em relação ao espírito e às *coisas humanas*.

A atividade de linguagem e de atuação especializada, que está subjacente à leitura e ao ensino da leitura literária, deve contribuir, pois, para o desenvolvimento da formação de pessoas competentes, curiosas, questionadoras, empáticas, críticas, reflexivas e responsáveis. Deve abrir um horizonte de possibilidades formativas que se expressem na possibilidade de construção de sociedades mais justas, mais igualitárias, tão livres quanto belas e humanas. Neste sentido, o ensino e aprendizagem da literatura, para muitos sem valor de mercado e, conseqüentemente, um saber inútil, devem concorrer para a consecução de todos os objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Ler e ensinar a ler literatura implicam, portanto, por força da natureza semiótica e artística do texto literário, explorar a expressão estética,

mas também a sua força ética, cívica e política (Gamboa, 2021). Há, conseqüentemente, uma pertinência privada e pública associada à educação literária que a escola precisa de assumir.

A dimensão praxiológica do ensino e aprendizagem da leitura traduz-se em diversos gestos orientadores da ação educativa. É político o gesto da escolha dos objetos a ler, assim como a opção de ler, integral ou fragmentadamente, um texto veiculador de um modelo social, cultural, em detrimento de outros, em modo analógico e/ou digital. É política a diversificação de modos didáticos de ensinar a ler, para além da fluência leitora, desafiando-se a criança a ser utilizadora de uma diversidade de textos, a autodescobrir-se no espelho do texto e a descobrir o mundo e a ler com olhos questionadores, informados, reflexivos e empáticos as mundividências veiculadas. A natureza política da leitura, do ensino da leitura literária e da relação da criança com o livro confirma-se, portanto, no capital de perigosidade que está subjacente ao livro, mas não menos importante, redimensiona-se na mediação que este convoca, enquanto objeto de pensamento e de cultura, de comunicação artística e de modelização e de reconfiguração de identidade pessoal e coletiva.

O capital simbólico do livro literário, a sua dimensão identitária, relacional, histórico-cultural, literária e patrimonial (Silva, 2010) e os seus modos de pensar e interpretar as condições humanas (Iser, 1996; Buescu, 2008; Martins, 2021) reclamam, pois, uma ética de responsabilidade que a escola e a sociedade não podem silenciar.

Sabemos que o livro, enquanto *medium* e tecnologia, funcionou, não raras vezes, como máquina de propaganda, tendo regimes totalitários lançado, ao longo da história da humanidade, anátemas sobre livros, seus autores e leitores. Não é ocasional a ação despótica de criação de máquinas de propaganda editorial de difusão de imaginários que servem os regimes de pensamento único e monolítico. Como parecemos às vezes esquecer, os regimes não democráticos não são, normalmente, contra o livro: são contra determinados livros. Efetivamente, recorreu-se, no passado, às chamadas para destruir não todos os livros, mas apenas aqueles que representam ideias e modelos sociais e culturais considerados perniciosos. Hoje a dieta de pensamento serve-se, perigosamente, em porções mais contidas: invadem-se apresentações de livros considerados fraturantes da ordem dominante instituída; enviam-se para o desemprego bibliotecárias públicas, por, no âmbito das suas funções, fazerem circular livros supostamente subversivos; retiram-se dos planos curriculares livros que recusam silenciar vozes valorizadoras da diferença. E grafitam-se paredes de bibliotecas públicas (Rodríguez, 2023), querendo impor uma versão restrita de leitura de livros, de pensamento e de realidade. Porque as promessas de felicidade da leitura são inúmeras, os apologistas da versão única da realidade e do mundo, não deixam de apregoar a necessidade de ler livros. Desde logo, porque as sociedades precisam de leitores consumidores. Mas fazem-no no pressuposto da construção de um leitor consumidor manso e acrítico, sem instrumentos cognitivos que lhe permitam ler para além do que é explicitamente veiculado, incapaz de questionar e de desnaturalizar visões do mundo injustas e desrespeitosas dos direitos de todos os humanos.

Há, efetivamente, um enorme capital de perigosidade associado aos livros, à literatura e à leitura. Crianças que leem e aprendem a pensar criticamente têm a possibilidade de se transformarem em humanos reflexivos e críticos. Humanos

capazes de ler o mundo e reinventá-lo de forma mais plural, mais inclusiva, mais bela e mais justa. Ora este é um dos grandes desafios atuais da escola: o de resistir aos perigos dos regimes de pensamento único e de reinventar perspectivas pedagógicas centradas numa utopia cívica, uma lectocracia (Rodríguez, 2023), valorizadoras do poder emancipatório da leitura e de uma cultura de base humanista.

Nesta ordem de ideias, emerge a reivindicação e construção do direito inalienável à literatura que naturalmente impele ao ato de resistir a um paradigma formativo valorizador de saberes exclusivamente úteis, reivindicando a utilidade dos saberes frequentemente qualificados de inúteis, e só muito imprudentemente entendidos sem valor de mercado:

Temos de vislumbrar um regime de sentido, que como o nome de poesia, literatura ou outro qualquer, continuará a dar ao homem a experiência imaginativa do seu próprio ser no mundo, embora num quadro cultural que pressupõe modos de produção, representação e fruição radicalmente novos, isto é um novo regime. (Martins, 2021, p. 43)

Escorados no quadro de legitimação da literatura apresentado, importa ter presente que o tempo que professor e aluno lhe dedicam não pode ser perspetivado como luxo supérfluo, acessível apenas a uma minoria esclarecida:

A formação e o desenvolvimento da sensibilidade e do gosto não são um luxo, um privilégio ou um adorno supérfluos, aristocráticos ou burgueses, pois que constituem uma dimensão primordial e constante, antropológica e socialmente, do homem. A escola de massas ... deve desempenhar também neste domínio um papel emancipatório, proporcionando a todos, a partir das suas diversidades culturais de origem ... o acesso a um capital simbólico que transcende clivagens. (Silva, 2010, p. 210)

Precisamos, efetivamente, de transpor para os gestos didáticos o princípio de que ler literatura é um direito individual inalienável (Cândido, 1995), que convoca o exercício diário de uma responsabilidade singular e coletiva, partilhada por inúmeros mediadores: escritores, leitores, família, escola, academia e comunidades envolventes. É, portanto, de todos a responsabilidade política de criar condições para pensar a leitura de literatura indissociável da educação linguística, como uma arte viva potenciadora de uma experiência estética, a que não pode ser alheia uma dimensão ética e praxiológica.

A investigação há muito dissemina a validade dos modelos educativos de desenvolvimento humano centrados nas humanidades, enquanto lugares que abrem um horizonte de possibilidades de o humano resistir à automatização de si, ao alheamento face à injustiça e à barbárie e à destruição do lugar que habitamos. Efetivamente, a literatura e a sua mediação leitora abrem um horizonte de possibilidade de humanização permanente. Mas não nos equivoquemos: o *mito da literacia* (Graff & Duffy, 2008) mostra o perigo de não reinventarmos novas perspectivas pedagógicas para a formação de leitores.

3. O que fazer quando tudo arde?

Modos leves e comprometidos de ler literatura na escola

Uma das perguntas pertinentes, no quadro das investigações atuais em torno da formação de leitores, é a de saber como construir, precocemente, o desejo de ler, assim como a consciência da sua relevância formativa, num cenário de perigosa resistência dos nossos alunos à leitura do texto literário, enquanto lugar de fruição e estímulo de pensamento.

A interrogação poética de Sá de Miranda, questionando o que fazer quando tudo parece arder, serve de mote a pensar na inevitabilidade de não silenciar os valores epistémicos e praxiológicos da relação com a literatura. Nesta ordem de ideias, precisamos de novas atitudes, novos olhares, renovadas disponibilidades teóricas e críticas de entendimento do que é literatura e dos modos de a ler.

Manuel Frias Martins (2021) refere como o fator humano é encenado pela literatura, enquanto “comentário da vida de todos nós” (p. 22). Eco (2019) concetualiza a literatura como espelho em ordem à reinvenção do humano e à leitura crítica do mundo. Simas-Almeida (2020) relembra o potencial de projeção identitária das personagens literárias, *como seres quase humanos*. Efetivamente, um livro não é não é apenas um conjunto de papéis com tinta. Dificilmente outro objeto cultural encerra um horizonte de possibilidades de reconfiguração identitária individual e coletiva como o texto literário. É da vida dos humanos e da possibilidade de a reinventar de que falamos quando assumimos o poder mediador do livro e da leitura literária. Efetivamente,

[t]anto os estímulos culturais como as exigências sociais são hoje de tal ordem que a oferta de estudo (em qualquer grau de ensino) de um objeto cultural chamado literatura tem de ser feito num quadro intelectual que tenha sempre o princípio fundamental de que *nunca é só de literatura que falamos quando falamos de literatura*. (Martins, 2021, p. 16)

Como anteriormente defendido, a declaração de amor à literatura pode dar lugar a alguns equívocos (Gamboa, 2016) e, portanto, a questão que se coloca é a de pensarmos como construir o direito à educação literária, concetualizando-a numa lógica que

ultrapassa, assim, o nível do ensino-aprendizagem da literatura – o aprender a ler os textos como literários, obedecendo à convenção estética ou ao protocolo de ficcionalidade, ou o aprender a apreciar a literatura –, referindo-se ao desenvolvimento de competências que permitem ler o mundo de uma forma sofisticada e abrangente e contribuem para a formação de sujeitos críticos, capazes de ler e interrogar a práxis.
(Azevedo & Balça, 2016, p. 3)

Numa linha semelhante, num atualíssimo texto, Margarida Vieira Mendes (1997), partindo das *Seis propostas para o próximo milénio* de Ítalo Calvino (2007), sugere modos de exploração pedagógica baseados nas qualidades específicas da literatura, apresentadas pelo professor italiano: leveza, rapidez, exatidão,

visibilidade e multiplicidade da literatura. É também nesta ordem de ideias que defendemos modos leves e comprometidos de ler literatura, apontando algumas condições, centradas na ação didática para a formação precoce de leitores, sendo que esta implica:

- 1.º Professores leitores de literatura, que cultivam a “inutilidade deliberada da literatura” (Coelho, 1979) como princípio orientador das suas práticas de ensino;
- 2.º Professores que se assumam como *cartógrafos incansáveis* (Choo & Vinz, 2018), na procura de textos, orientados por critérios de autorreferencialidade, indo ao encontro dos gostos dos alunos, mas respeitando, igualmente, critérios de seletividade, de formatividade (Reis, 2018); *textos colaboracionistas, resistentes e/ou proliferantes* (Tauveron (Coord.), 2002) que suscitem movimentos de interrogação e ambiguidades; textos centrados na sua qualidade estética, marcados por jogos de intertextualidade, e no respeito pelos interesses e necessidades dos alunos (Colomer, 1998; Ramos & Silva, 2014; Gamboa, 2016); textos legitimados por um cânone escolar em diálogo com um cânone leitor definido entre iguais (Luch, 2021);
- 3.º Professores cujo *ethos* profissional se expresse performativamente na voz dos poetas por si relidos e partilhados em aula (Mendes, 1997; Gamboa, 2023);
- 4.º Professores que diversifiquem práticas de leitura multimodal com distintos objetivos, lendo e socializando significados, construídos em comunidades leitoras (McMahon & Raphael, 1997; Daniels, 2002; Terwagne et al., 2003; Barbeiro & Gamboa, 2014; Menezes et al. 2024);
- 5.º Professores que propiciem a construção de um olhar sobre o texto literário como objeto linguístico, expressão da vitalidade da língua, mas sobretudo como objeto cultural e artístico, desafiando a ensinar e a aprender a observar as condições de produção artística e de receção estética (Iser, 1976; Jauss, 1990; Rosenblatt, 1995; Mendes, 1997), os seus jogos de intertextualidade (Reis, 2018; Custódio, 2020), ensinando a explorar a adesão emocional feita de um saber crítico e *a ler resistentemente* (Macken-Horarik, 1998), na esperança de criar condições que permitam desenvolver competências inferenciais, de interpretação e de posicionamento crítico (Giasson, 2006; Viana et al., 2010; Vasquez et al., 2019);
- 6.º Professores que criam propostas didáticas, assumindo o potencial transformador do *elogio da dificuldade* (Steiner & Ladjali, 2005), superada através da criação de condições efetivas de possibilidade para a aprendizagem de um saber especializado, das convenções da literatura e dos usos da linguagem literária (Mendes, 1997);
- 7.º Professores que percebam a *utilidade da inútil ação* de “Franquear o acesso à leitura orientada pelo prazer e pela fruição, pelo conhecimento, pelo caráter supletório no âmbito cultural e linguístico.” (Custódio, 2020, p. 66);

- 8.º Professores que explorem o princípio da construção rizomática de leitores, tanto com práticas recetivas, quanto com práticas de escrita, assumindo os cadernos de leitura e de escrita como lugares para aprender a *ler como um escritor* (Prose, 2007; Chabanne & Bucheton, 2002; Pereira, 2000);
- 9.º Professores que sustentem as suas práticas em modelos pedagógicos orientados para a *práxis* (New London Group, 2000; Choo & Vinz, 2018);
- 10.º Professores que enriqueçam as suas práticas num diálogo multimodal com outras linguagens outros sistemas semióticos, em novos suportes e plataformas de expressão e comunicação (García & Díaz, 2019; Menezes et al., 2024).

As condições acima apresentadas dão visibilidade à necessidade de operacionalizar práticas de leitura sustentadas no princípio de que “there is no single road to developing literacy” (Graff & Duffy, 2008, p. 51), multiplicando modos de acesso ao texto literário e à socialização de leituras. Consequentemente, e assumindo as condições motivacionais para a construção de leitores (Gambrell, 2015), importa destacar a relevância de se assumir a leitura como lugar de construção pessoal que se redimensiona na relação com o outro, facto que desafia a escola a reinventar o lugar de práticas de mediação e socialização leitora por via de dispositivos que favorecem uma construção singular, mas também coletiva, oral e escrita, de significados. Os círculos de leitura e os clubes de leitura (McMahon & Raphael, 1997; Barbeiro & Gamboa, 2014; Gamboa, 2023) dinamizados dentro e fora da escola são dispositivos com potencial formativo na linha defendida.

Acresce ainda a relevância de, explorando didaticamente o capital de motivação inerente à tecnologia digital e à inevitabilidade da sua omnipresença na vida dos alunos, ter presente o valor formativo de recursos como o *podcast* (Menezes et al., 2021, 2024).

Por razões de economia de espaço, não é possível especificar práticas partilhadas no *workshop* “Do silêncio dos livros à voz dos leitores: o lugar da literatura na escola”, dinamizado no âmbito do XVI Encontro Nacional da Associação de Professores de Português, na Universidade de Aveiro, e de que o texto, que agora se apresenta, é, em parte, expressão. Não obstante, importa dar destaque a alguns projetos de mediação leitora, que foram explorados no referido *workshop*. *Contrakapa*, *podcast* de livros e de leituras da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria, *Página 1*, clube de leitura do Politécnico de Leiria, financiado pelo Plano Nacional de Leitura, e *Sociedade das Raposas*, clube de leitura de jovens adolescentes, da Biblioteca Municipal Afonso Lopes Vieira de Leiria, constituem exemplos de práticas de construção de leitores com forte componente de socialização leitora, e que podem ser consultados na plataforma do PNL – Cartografias Leitoras – e nas redes sociais da Biblioteca Municipal Afonso Lopes Vieira, de Leiria.

Reconhecida a relevância de ter presente que o encontro com a literatura deve ser impulsionado, numa rede multimodal de relação com diferentes suportes, diversos géneros e múltiplas (inter)textualidades, nomeadamente com o texto publicitário e o cinema, e não descurando a importância política do Plano Nacional de Leitura e do Plano Nacional de Cinema, explicitaram-se, também, modos de uma mediação

leitória mais plural e aberta a linguagens que ampliam as possibilidades formativas dos jovens leitores. Nesta linha e como explorámos no âmbito deste *workshop*, são inúmeras as potencialidades semióticas da linguagem cinematográfica. Enquanto lugar de expressão, representação e de comunicação artística, o filme, a curta, afirmam-se como lugares de (re)criação do mundo e das crianças que nele se movem, desafiando a exploração do elevado potencial de articulação com práticas de leitura literária.

4. Ponto de chegada

Se o leitor chegou até às páginas finais deste artigo, constata que é possível e largamente desejável ler literatura na escola do século XXI, em ordem à construção de uma educação literária que potencie o desenvolvimento das crianças, aprendizes da leitura e do mundo, e dos contextos em que estas se movem. Confirma, igualmente, que a consciência da natureza política dos gestos dos educadores e professores, assim como a opção por dispositivos didáticos, assentes na construção de comunidades leitoras e em práticas integradoras de atividades de receção estética e de produção artística multimodais, abrem um horizonte de possibilidades formativas que não deve ser silenciado na escola.

Finalizo, retomando o ponto de partida: há no título deste artigo uma promessa de apresentação de caminhos de leitura para repensar o lugar da educação literária na vida das nossas crianças e jovens alunos. Esses caminhos de resposta passam por assumir pedagogicamente que o silêncio do livro (entendido como ausência de ruído e entendido como condição essencial para a comunicação, também literária e para o pensamento) convoca a voz do leitor, uma voz que ganha competência e se sofisticava no quadro de uma socialização de práticas, construídas em comunidades de leitura. Ora este aspeto traz implicações para a prática educativa. Pois se a escola não cria condições para o leitor corresponder às estruturas de apelo silenciosas que o livro literário apresenta, na sua especificidade genológica; se o leitor olhar o universo textual apenas como um aglomerado de papel e tinta ou um conjunto ordenado de pontos e letras digitais, em sobressalto, sem as condições físicas e emocionais para o ler fluentemente, sem relação consigo nem com os outros; se não faz emergir a sua voz nesse processo de comunicação e de atividade hermenêutica; se não se vê ao espelho na voz silenciosa do livro e não o perspectiva criticamente, então o silêncio dos livros não floresce na voz do leitor, nem este se apropria da voz do outro para construir a sua: singular e única. E, assim, a literatura ganha a espessura de um mito e perde a sua potencial ação transformadora e recriadora de novos mundos pessoais e coletivos.

E, portanto, educador e professor, leitor deste artigo, o que proponho é que pensemos juntos, entre os caminhos menos percorridos, a construção escolar da voz do leitor e do seu lugar de fala, a partir do silêncio que floresce nos livros e na sua partilha socializada em comunidades de leitura.

Referências bibliográficas

- Azevedo, F., & Balça, Â. (2016). Educação literária e formação de leitores. In F. Azevedo & Â. Balça (Orgs.), *Leitura e educação literária* (pp.1-14) Pactor.
- Balça, Â., & Azevedo, F. (2017). Educação literária em Portugal: os documentos oficiais, a voz e as práticas dos docentes. *Revista Linhas*, 18(37), 131-153.
- Barbeiro, L., & Gamboa, M. J. (2014). *Leitura: Descoberta e partilha – o papel dos clubes de leitura. Análise dos questionários do projeto Leitores Ibéricos*. ESECS/IPLeiria http://lectibe.eu/attachments/article/178/Estudo_Leitura_Descoberta_e_Partilha_Le ctibe.pdf
- Buescu, H. (2008). *Emendar a morte: Pactos em literatura*. Campo das Letras.
- Calvino, I. (2007). *Seis propostas para o próximo milénio*. Teorema.
- Cândido, A. (1995). *Vários escritos* (3.ª ed.). Duas Cidades.
- Chabanne, J.-C., & Bucheton, D. (2002). *Écrire en ZEP: Un autre regard sur les écrits des élèves*. Delagrave.
- Choo, S., & Vinz, R. (2018). The literature teacher as restless cartographer. Pedagogies for cosmopolitan ethical explorations. In A. Goodwyn, C. Durrant, L. Reid & L. Scherff (Eds.), *International perspectives on the teaching of literature in schools* (pp. 7-17). Routledge.
- Coelho, J. P. (1979). *A letra litoral: Ensaio sobre literatura e seu ensino*. Moraes Editores.
- Colomer, T. (1998). la fomación del lector literario: narrativa infantil y juvenil actual. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Custódio, P. B. (2020). *leitura e educação literária: apontamentos e contributos*. Ex Libris.
- Daniels, H. (2002). *literature circles: voice and choice in book clubs & reading groups*. Pembroke.
- Dionísio, M. L. (2004). Literatura e escolarização. A construção do leitor cosmopolita. *Palavras*, 25, 67-74.
- Eco, U. (2019). *Seis passeios pelos bosques da ficção*. Gradiva.
- Freire, P. (1989). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. Cortez & Autores Associados.
- Gamboa, M. J. (2016). À procura do leitor literário: textos e contextos de leitura. *Exedra: Revista Científica, n.º extra 2 (Entre a Investigação e as Práticas em Didática do Português: Alguns Diálogos)*, 170-183. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/492791>.
- Gamboa, M. J. (2021). Prefácio. In A. L. Taufer, P. B. Custódio & W. Ramos (Orgs.), *Mediação de leitura literária e formação de leitores: Ensino Fundamental I* (Vol. I, pp. 9-16). Paco.
- Gamboa, M. J. (2023). À procura de Lereno – Proposta para uma leitura de *A Primavera de Francisco Rodrigues Lobo*. In C. André, C. Nobre, P. Pereira & M. J. Gamboa (Coords.), *Rústicos Filósofos e Avisados Pastores, no 4.º Centenário da morte de Rodrigues Lobo* (pp. 149-167). Município de Leiria.
- Gambrell, L. (2015). Getting Students Hooked on the Reading Habit. *The Reading Teacher*, 69(6), 259-263. <https://doi.org/10.1002/trtr.1423>
- Graff, H., & Duffy, J. (2008). Literacy Myths. In B. V. Street & N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopaedia of Language and Education* (2.nd Edition, Vol. 2: Literacy, pp. 41-52) Springer Science / Business Media, LLC.
- García, J. A., & Díaz, R. (Coords.). (2019). *Lectura, sociedad y redes*. Marcial Pons.
- Gee, J. P. (2000). A situated-sociocultural approach to literacy and technology. In E. A. Baker (Ed.), *The new literacies: Multiple perspectives on research practice* (pp. 165-193). The Guilford Press.
- Giasson, J. (2006). *La lecture: De la théorie à la pratique*. De Boeck.

- Iser, W. (1976). *L'acte de lecture: Théorie de l'effet esthétique*. Mardaga.
- Jauss, H.-R. (1990). *Pour une esthétique de la réception*. Gallimard.
- Lluch, G. (2021). El canon lector creado entre iguales. Estudio de caso. La recomendación virtual. In J. M. Sanchez- Fortún (Ed.), *La lectura y la escritura como prácticas sociales en la cultura digital* (pp. 51-73). Tirante Humanidades.
- Macken-Horarik, M. (1998). Exploring the requirements of critical school literacy: A view from two classrooms. In F. Christie & R. Mission (Eds.), *Literacy and schooling* (pp. 74-103). Routledge.
- Martins, M. F. (2021). *A lágrima de Ulisses: Regimes da cultura literária*. Exclamação.
- McMahon, S., & Raphael, T. (1997). *The book club connection*. International Reading Association.
- Mendes, M. V. (1997). Pedagogia da literatura. In F. Cristovão (Dir.), *Românica 6*. (pp. 155-166). Cosmos.
- Menezes, C., Brites, L., Gamboa, M. J., & Oliveira, M. (2021). Dez minutos de conversa: Podcasting como recurso de formação multidimensional. *Comunicação Pública*, 16(31). <https://doi.org/10.34629/cpublica.65>
- Menezes, C., Gamboa, M. J., & Oliveira, M. (2024). Transmedia reading: building reading communities through podcasts. *Revista Conhecimento Online*, 16(2). <https://doi.org/10.25112/rco.v2.3866>
- New London Group. (2000). A pedagogy of multiliteracies. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies* (pp. 19-37). Routledge.
- Nussbaum, M. (2019). *Sem fins lucrativos: Porque precisa a democracia das humanidades*. Edições 70.
- Ordine, N. (2016). *A utilidade do inútil: Manifesto*. Faktoria K de Livros.
- Pereira, L. (2000). A escrita do “Diário de Leituras” porque há razões que a razão escolar tem de conhecer”. *Palavras*, 18, 19-33.
- Petit, M. (2020). *Ler o mundo*. Faktoria K de Livros.
- Prose, F. (2007). *Ler como um escritor*. Casa das Letras.
- Ramos, A. M., & Silva, S. R. (2014). Leitura do berço ao recreio. Estratégias de promoção da leitura com bebés. In F. L. Viana, I. Ribeiro & A. Baptista (Coords.), *Ler para ser: Os caminhos antes, durante e... depois de aprender a ler* (pp. 149-174). Almedina.
- Reis, C. (2018). *Dicionário de estudos narrativos*. Almedina.
- Rodríguez, J. (2023). *Lectocracia: Una utopia cívica*. Gedisa-cult.
- Rosenblatt, L. (1995). *Literature as exploration*. The Modern Language Association of America.
- Steiner, G., & Ladjali, C. (2005). *O elogio da transmissão: O professor e o aluno*. D. Quixote.
- Simas-Almeida, L. (2019). *Literatura e emoções: A função hermenêutica dos afetos*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Silva, V. A. (2010). *As Humanidades, os Estudos Culturais, o ensino da Literatura e a Política da Língua Portuguesa*. Almedina.
- Soares, M. (1999). A escolarização da Literatura Infantil e Juvenil. In A. A. M. Evangelista, H. M. B. Brandão & M. Z. V. Machado (Eds.), *A escolarização da leitura literária: O jogo do livro infantil e juvenil*. Autêntica.
- Skliar, C. (2019). *La inútil lectura*. Mármara.
- Tauveron, C. (Coord.). (2002). *Lire la littérature à l'école: Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique de la GS au CM?* Hatier.
- Terwagne, S., Vanhulle, S., & Lafontaine, A. (2003). *Les cercles de lecture: Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs*. De Boeck.

- Viana, F., Ribeiro, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S. Mendonça, S., & Pereira, L. (2010). *O Ensino da compreensão leitora: Da teoria à prática pedagógica. Um programa de Intervenção para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Almedina.
- Vasquez, V. M., Janks, H., & Comber, B. (2019). Critical literacy as a way of being and doing. *Language Arts*, 96(5), 300-311.
- Zilberman, R. (2012). *A leitura e o ensino da literatura*. Intersaberes.

Leitura ativa e intemporalidade do cânone

<https://doi.org/10.61248/palavras.vi64.198>

Elvira Tristão

Agrupamento de Escolas Marcelino Mesquita (Cartaxo)

elvirafelicidadetristao@aescolasmcartaxo.pt

<https://orcid.org/0009-0001-6670-6829>

Resumo

Quando ouvem ler, as crianças desenvolvem a curiosidade, a imaginação e a empatia ao mesmo tempo que ampliam o vocabulário e o conhecimento do mundo. Enquanto leitoras, as crianças adquirem o prazer pela leitura e, através dela, iniciam a sua educação literária. Idealmente, é na família que se criam os hábitos de leitura, mas é a escola que os consolida, promovendo ambientes ricos em leitura e estimulando a leitura por prazer. Espera-se, pois, que, quando iniciam o estudo dos clássicos, os alunos já tenham desenvolvido competências de leitura que lhes permitam compreender, interpretar e apreciar o cânone literário. É, ainda, desejável que a leitura dos clássicos se faça com uma dose de prazer e outro tanto de esforço, pois este faz parte do nosso crescimento cognitivo e emocional. Precisamos, para isso, de investir em metodologias ativas e em dinâmicas que promovam a mudança. Enquanto repositório histórico e cultural que preserva valores e que nos humaniza, a literatura dialoga com outras formas de expressão e saberes. A literatura como projeto coletivo pode, também, apresentar-se como lugar de encontro capaz de reclamar a sua intemporalidade e relevância no currículo.

Palavras-chave: aprendizagem; cânone; currículo; escola; leitura

O exercício de funções do docente de Português faz dele simultaneamente um profissional especialista, no domínio científico e pedagógico, e generalista, por via do cruzamento de múltiplas áreas do conhecimento convocadas para as suas práticas. A consciência desta condição genérica, e o facto de a autora ter feito a sua especialização em administração e política educacional, obrigará a um movimento de aproximação e de afastamento, ora com foco no ensino da literatura ora perspetivando a

dinâmica organizacional, no âmbito da valorização do cânone literário no currículo dos alunos do ensino básico e do ensino secundário.

Apesar da especificidade de cada um dos domínios das aprendizagens de Português, estes não são desenvolvidos isoladamente, mas sim orquestrados, do mesmo modo que se desenvolvem as competências complexas, envolvendo conhecimentos e atitudes.

Assim, parte-se da premissa de que a educação literária se sustenta no desenvolvimento de competências complexas de leitura, desde a mais tenra idade, sendo esta inicialmente mediada pelo oral. Referimo-nos à leitura em voz alta pelos adultos, quer em contexto familiar quer em contexto de educação pré-escolar. De facto, ao leitor em emergência (Giasson, citada por Sousa & Costa-Pereira, 2021), que ainda não conhece nem domina o código da escrita, é-lhe apresentado o mundo, também, através da leitura. A leitura em voz alta pelo adulto cuidador proporciona momentos essenciais para fazer emergir emoções de prazer, o desenvolvimento da curiosidade e o fomento da imaginação, ao mesmo tempo que contribui para o alargamento de vocabulário e de estruturas sintáticas e discursivas.

Naturalmente, não encontramos referências à educação literária nas orientações curriculares da educação pré-escolar, mas o desenvolvimento da curiosidade, da imaginação e da empatia – que a leitura em voz alta promove – tem correspondência em alguns descritores das aprendizagens essenciais de português, a partir do 1.º ano do ensino básico. E é por esta razão que a ação “Leitura em Família”, do Plano Nacional de Leitura (PNL), tem dado particular atenção às crianças nas faixas etárias anteriores ao ingresso no ensino básico, pois está cientificamente comprovado que o vocabulário adquirido nestas idades é um preditor do sucesso escolar (Hart & Risley, 2003; Sullivan & Brown, 2013).

Com a entrada no 1.º Ciclo do Ensino Básico, a criança aprende a ler, conhece e domina progressivamente o código da escrita. E fá-lo, muitas vezes, com recurso aos textos canónicos, particularmente às narrativas e poemas. É no trabalho sobre o texto que as crianças antecipam temas, manifestam ideias e emoções, emitem juízos de valor e expressam apreciações. Referimo-nos aos descritores de desempenho do domínio da educação literária, que pressupõem o desenvolvimento de competências complexas de leitura, naturalmente, adequadas ao perfil de leitor. Deste modo, a leitura operacionaliza-se orquestrada com a educação literária.

É no final do ensino básico e no ensino secundário, perante aprendizagens estratégicas (Giasson, citada por Sousa & Costa-Pereira, 2021), que são introduzidos os clássicos da literatura portuguesa que, devido às especificidades linguísticas e discursivas da época em que foram escritos, geram nos alunos mais dificuldades de compreensão. Ainda que admitindo que todos os alunos desenvolveram competências complexas de leitura que os capacitam para a compreensão de textos literários dos séculos XII a XIX, é nesta etapa que mais se justificam os andaimes (Graves & Graves, 1995) para a compreensão do texto. A tentação de ser professor simplificador (Seródio, 2000) é grande e, muitas vezes, incontornável em virtude da socialização profissional, da omnipresença dos manuais escolares e da valorização dos conhecimentos em detrimento do desenvolvimento de competências.

A nomenclatura de *aprendiz estratégica* pressupõe com clareza que os alunos têm de conscientizar objetivos de leitura que, combinados com os conhecimentos prévios

(linguísticos, do mundo e dos textos), lhes permitam mobilizar estratégias (cognitivas e metacognitivas) para construir sentidos para o que leem. Chegados aqui, importa registar que, a par do ensino explícito da leitura, é desejável que os alunos tenham adquirido hábitos e prazer de ler. Por esta razão, seria estratégico que toda a escola se empenhasse na criação de ambientes ricos em leitura – uma biblioteca com um fundo documental diversificado e atualizado, tempos dedicados à leitura, momentos dedicados à partilha de leituras, etc. Ações como “Dez minutos a ler” e “Clubes de leitores”, do PNL, são ações que as escolas podem adotar. De um modo mais sistémico, 15 agrupamentos de escolas aderiram ao projeto-piloto “Plano de Ação para a Leitura”, do PNL, no âmbito do qual desenvolverão práticas e produzirão evidências que permitirão reforçar a demonstração de que a leitura é um pilar essencial para as aprendizagens.

Essas ações do Plano Nacional de Leitura são efetivamente importantes. No entanto, consideramos que é na sala de aula que se produzirão os resultados mais robustos, mudando a *gramática* (Nóvoa, 2005) da escola, particularmente da sala de aula, não de repente nem de modo solitário. Será necessário aprofundar processos colaborativos de planeamento, desenvolvimento e avaliação de metodologias ativas de aprendizagem que desenvolvam o sentido crítico e o sentido estético. Importa que os alunos ponham a “mão na massa”, isto é, que se envolvam com os textos, partindo de objetivos de leitura claros e dos seus conhecimentos e experiências prévios para, passo a passo, construírem os sentidos dos textos, num equilíbrio entre prazer e esforço.

O professor pedagogo e esteta (Serôdio, 2000) tem necessidade de planificar o estudo dos textos literários, considerando a teoria e a história da literatura, a linguística, as didáticas (da língua, da literatura, da leitura), mas também a pedagogia e o desenvolvimento curricular. Deve também conhecer o currículo dos seus alunos noutras áreas do saber, participar nos processos de coordenação e articulação curricular e relacionar-se com a comunidade. Abordada de forma holística, enquanto expressão artística expressa pela linguagem, a literatura consubstancia-se numa das dimensões da educação pela arte, em diálogo com outras. Pensemos no caso da poesia e da música, do texto dramático e da encenação ou da interpretação, por exemplo. Além disso, os textos literários enquadram-se em correntes estéticas e filosóficas e, por isso, no âmbito da flexibilidade curricular, faz sentido desenvolver projetos de natureza inter e transdisciplinar cujos produtos se traduzam na valorização das aprendizagens perante a comunidade. E o cânone literário, pela sua intemporalidade, pode ser um ponto de partida, e um ponto de chegada, para esse processo de valorização do cânone literário junto das comunidades educativas.

A melhoria e valorização das aprendizagens serão tão mais eficazes quanto mais aprofundadas sejam as práticas institucionais das escolas que promovem o trabalho colaborativo; em que se partilham as experiências; em que a planificação do trabalho visa o desenvolvimento de práticas sustentáveis e pensadas localmente (Wals & Mathie, 2022). Referimo-nos à necessidade de as escolas negociarem uma visão e valores comuns e de se assumirem enquanto organizações aprendentes (Bolívar, 2001).

Talvez as escolas, de um modo geral, estejam longe das práticas institucionais desejáveis para atingir melhores resultados. Talvez sejam muitas as escolas onde não temos ambientes ricos em leitura. Porventura, ainda nos encontremos no paradigma

da formação contínua *pronta-a-usar*. Contudo, no que respeita ao ensino do português, há um caminho feito no que se refere aos hábitos de planificação conjunta por grupos de nível, à partilha de práticas e materiais, à conceção de projetos comuns que visam os mesmos objetivos, ou à supervisão construtiva.

No Agrupamento de Escolas Marcelino Mesquita – Cartaxo, o trabalho de sala de aula da disciplina de português é articulado com o da biblioteca escolar e enquadrado no Projeto Cultural de Escola, no âmbito do Plano Nacional das Artes. Em 2023/2024, os professores de português das turmas de 9.º ano ao 12.º ano decidiram sensibilizar a comunidade educativa para a importância do cânone literário no currículo. Nessa primeira edição do Sarau Literário “Palavras herdadas”, realizado na cantina da escola para as famílias, os docentes fizeram a curadoria de conteúdos literários e elaboraram um guião, posteriormente preenchido e encenado com a participação dos alunos. Esse primeiro sarau teve como objetivo central demonstrar o papel da literatura como ato de resistência contra as injustiças, a barbárie e a desumanidade.

O sucesso do evento e a perseverança dos docentes ditaram a realização de uma segunda edição, a 3 de abril de 2025, no Centro Cultural do Cartaxo, com o título “Fala-me de Amor”, com o qual se demonstrou a centralidade do Amor na literatura e a sua importância no processo de humanização das sociedades. As reações do público – a comunidade educativa – são, porventura, um indicador importante para a valorização do cânone literário no currículo, não só enquanto domínio específico da disciplina de português, mas no quadro dos princípios da educação humanista preconizados no perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória.

A literatura, enquanto projeto coletivo e repositório histórico e cultural que preserva valores, consubstanciou-se, com estes saraus, em momentos de encontro entre as aprendizagens curriculares e a comunidade educativa que, muitas vezes, desconhece ou tem ideias pré-concebidas sobre a educação literária. Cerca de três centenas de alunos, pais e professores tiveram oportunidade de compreender que os valores dos clássicos apresentados são intemporais e nos humanizam. E essa demonstração foi feita pelos próprios alunos participantes, através das suas interpretações representadas, musicadas ou dançadas.

Este projeto não será caso único no panorama nacional nem sequer original, mas localmente tem uma enorme importância na valorização do papel da literatura no ensino do português. Importa, porém, ressaltar que o mais importante continuará sempre por fazer: criar situações de leitura ativa para que os alunos construam sentidos para os textos, sempre atualizados face às suas mundividades, para que os clássicos continuem a ser livros que nunca acabaram de dizer o que têm a dizer (Calvino, 2022).

Referências bibliográficas

- Bolívar, A. (2001). Los centros educativos como organizaciones que aprenden: una mirada crítica. *Contexto Educativo: revista digital de investigación y nuevas tecnologías* (1515-7458, 18).
- Calvino, I. (2022). *Porquê ler os clássicos?* (2.ª ed.). Dom Quixote.
- Hart, B., & Risley, R. (2003). *The early Catastrophe: The 30 million word gap by age 3*. American Federation of Teachers.
- Graves, M., & Graves, B. (1995). The scaffolding reading experience: a flexible framework for helping students get the most out of text. *Reading*, 29(1), 29-34.
- Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente: Histórias da educação*. ASA.
- Serôdio, C. (2000). *O ensino da Literatura: Conceções e práticas*. In V. Aguiar e Silva et al., *Didática da Língua e da Literatura* (pp. 468-473). Almedina.
- Sousa, O. & Costa-Pereira, T. (2021). Compreensão na leitura: Investigação e ensino. In C. Naldalim (Coord.), *Ensino da leitura e da escrita baseado em evidências* (pp. 269-277). Fundação Belmiro de Azevedo.
- Sullivan, A., & Brown, M. (2013). *Social inequalities in cognitive scores at age 16: The role of reading*. Institute of Education, University of London.
- Wals, A.E.J., Mathie, R.G. (2022). Whole School Responses to Climate Urgency and Related Sustainability Challenges. In M. A. Peters & R. Heraud (Eds.), *Encyclopedia of Educational Innovation*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-2262-4_263-2



**Didática
da Literatura**

Reescrever o cânone, reinventar o ensino:

práticas de escrita criativa inspiradas em clássicos da literatura portuguesa no contexto da formação docente

<https://doi.org/10.61248/palavras.vi64.199>

Patrícia Rodrigues

Instituto Politécnico de Santarém, CEAL

patricia.rodrigues@ese.ipsantarem.pt

<https://orcid.org/0000-0001-5513-5664>

Resumo

O artigo propõe uma reflexão sobre o lugar da literatura canónica no ensino superior, a partir de uma experiência de escrita criativa com estudantes da licenciatura em Educação Básica, futuros professores dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico. A oficina, intitulada “(Outras) escritas dos clássicos: entre o canónico e o contemporâneo na literatura portuguesa” e realizada no ano letivo de 2019-2020, objetivou promover o contacto ativo e criativo com obras do cânone literário português, desafiando os estudantes a criar histórias a partir de personagens, tempos e espaços inspirados em textos clássicos da tradição literária nacional, reorganizados em constelações narrativas originais. Mais do que um exercício técnico, revelou-se um espaço de experimentação estética e de apropriação crítica dos textos literários, que permitiu aos estudantes reformular criativamente as referências canónicas, combinando-as com o próprio imaginário e transformando os clássicos de objetos intocáveis em matéria viva de criação. A partir de pressupostos teóricos de Harold Bloom, Gérard Genette e João Barrento, entre outros, a atividade evidenciou a força intertextual da criação literária, que reescreve, reconstrói e atualiza tradições, revelando o modo como o cânone é, antes de mais, uma herança viva, moldável e em constante reinterpretação. Ao reimaginar os clássicos, a oficina restituiu-lhes a sua potência formativa e revelou a escrita criativa como estratégia pedagógica capaz de cruzar tradição e autoria, leitura e experiência.

Palavras-chave: cânone literário; escrita criativa; didática da literatura; formação de professores; leitura literária

1. Entre heranças e reinvenções: o lugar dos clássicos na formação docente *Uma introdução à oficina como gesto simbólico e pedagógico*

Num momento em que os desafios do ensino da literatura se cruzam com as exigências de uma formação docente crítica e criativa, impõe-se uma reconfiguração das metodologias adotadas no ensino superior, particularmente na formação inicial de professores. A literatura canónica, tradicionalmente abordada sob o signo da reverência e da transmissão de conteúdos legitimados, requer, hoje, uma abordagem renovada, capaz de conjugar fidelidade à herança cultural com abertura à imaginação pedagógica.

No contexto da formação inicial de professores, em particular na Licenciatura em Educação Básica, torna-se cada vez mais urgente repensar o lugar da literatura canónica e as formas como esta é trabalhada no ensino superior, uma vez que a formação inicial de professores, em Portugal, enfrenta o desafio de conciliar o respeito pela tradição literária com a necessidade de inovar metodologias, de modo a responder aos contextos socioculturais contemporâneos e às exigências formativas do século XXI.

A consolidação de uma tradição literária nacional, ancorada em valores estéticos e culturais historicamente instituídos, coexiste com desafios contemporâneos que exigem novas mediações pedagógicas, mais criativas, críticas e sensíveis à experiência do leitor. No campo específico da didática da literatura, assiste-se a uma crescente valorização de metodologias que promovem a fruição estética, o envolvimento afetivo e a apropriação ativa dos textos, sem renunciar à complexidade interpretativa que lhes é própria. No domínio da didática da literatura, esta tensão manifesta-se de forma particular na relação com o cânone literário: um conjunto de obras legitimadas historicamente e inscritas nos programas escolares, mas que, muitas vezes, permanecem distantes da experiência estética e afetiva dos futuros docentes.

A presente investigação propõe uma reflexão sobre o lugar da literatura canónica no ensino superior, a partir de uma experiência de escrita criativa, desenvolvida com estudantes da Licenciatura em Educação Básica, no âmbito da unidade curricular de Literatura Portuguesa Contemporânea. A oficina “(Outras) escritas dos clássicos: entre o canónico e o contemporâneo na literatura portuguesa” constituiu o centro da experiência pedagógica analisada, mobilizando a criação literária como prática de apropriação crítica, reinterpretação simbólica e fruição estética do património literário português.

Ancorada numa metodologia colaborativa e processual, esta proposta didática articulou leitura, escrita e discussão em torno de personagens, espaços e tempos retirados de obras do cânone da literatura portuguesa. Ao convocar os estudantes a escrever narrativas originais com base em materiais canónicos, a oficina procurou reposicionar o cânone não como arquivo sagrado, mas como território disponível à reinvenção, ao jogo simbólico e à crítica construtiva.

Este artigo procura, por isso, demonstrar o potencial da escrita criativa como estratégia formativa no contexto da formação docente, valorizando a sua dimensão estética, intertextual e pedagógica. Nesse percurso, será discutida a historicidade

do cânone, a relevância das práticas criativas no ensino da literatura e o modo como a oficina contribui para concretizar as orientações presentes em documentos oficiais como o Plano Nacional de Leitura (PNL), os documentos curriculares do ensino básico e secundário, as *Aprendizagens Essenciais* (AE), o *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* (PASEO) e o *Referencial de educação artística* (REA).

Mais do que uma proposta de animação pedagógica, esta oficina operou como um espaço de experimentação estética e de formação literária, de deslocamento simbólico e de reinscrição da tradição em territórios contemporâneos, permitindo aos futuros professores experienciar, na primeira pessoa, o potencial da escrita como forma de leitura e de reescrita do património cultural e literário. A partir de figuras, tempos e espaços retirados de obras do cânone português, os estudantes foram desafiados a produzir narrativas originais, combinando elementos herdados com o imaginário próprio, e reinscrevendo-se, assim, na herança literária como leitores-autores. A interligação entre criatividade, tradição e crítica revelou-se especialmente produtiva, não só para reforçar o vínculo dos estudantes com os textos canónicos, mas, também, para fomentar uma consciência mais ativa e emancipada da sua responsabilidade enquanto mediadores literários no futuro exercício docente.

Este artigo organiza-se em nove partes interligadas. Após o enquadramento introdutório, a segunda parte apresenta a fundamentação teórica que sustenta a proposta, com destaque para as conceções de cânone, intertextualidade e reescrita. A terceira parte discute os fundamentos pedagógicos da oficina, em articulação com os documentos orientadores da política educativa nacional (PASEO, PNL 2027, AE). A quarta parte descreve a metodologia adotada, com ênfase na conceção colaborativa da atividade e na sua dimensão estética, simbólica e crítica. A quinta parte analisa as narrativas criadas pelos estudantes, com base em critérios de coerência intertextual, originalidade criativa e consciência crítica. A sexta parte discute as implicações pedagógicas da oficina para o ensino da literatura, propondo a escrita criativa como gesto de escuta e reinvenção. A sétima parte apresenta uma reflexão sobre os limites do estudo e os desafios futuros desta abordagem. A oitava parte apresenta uma síntese crítica das limitações do estudo e dos desafios que permanecem em aberto, delineando horizontes para futuras investigações e para o aperfeiçoamento de práticas pedagógicas e criativas. Por fim, a nona parte reúne as considerações finais, articulando uma reflexão sobre literatura, formação docente e criação, e destacando o papel da escrita criativa na construção de uma didática literária mais aberta, crítica e participativa.

Acredita-se que esta abordagem pode contribuir não apenas para o enriquecimento da formação docente, mas, também, para uma renovação da relação com os clássicos, restituindo-lhes a vitalidade simbólica e o poder formativo que justificam a sua permanência nos currículos escolares. Reescrever o cânone, neste contexto, é mais do que um exercício de estilo: trata-se de um gesto de reinvenção do ensino e da própria ideia de tradição.

2. O cânone em disputa: tradições móveis e memórias críticas *Fundamentos teóricos e literários da proposta*

A noção de *cânone literário*, tradicionalmente associada a uma seleção das “melhores obras” de uma cultura, que, “uma vez constituído, exerce uma auctoritas da impositividade variável, que não se restringe ao domínio das normas linguísticas” (Aguiar e Silva, 2020, p. 119), tem vindo a ser objeto de revisões críticas nas últimas décadas. Autores como Harold Bloom (2002), John Guillory (1993) e Carlos Reis (1999) salientam que o cânone é menos um reflexo de qualidades intrínsecas dos textos e mais o produto de processos históricos, ideológicos e institucionais de legitimação.

Como sublinha Carlos Reis, “o processo de constituição do cânone é indissociável de uma utilização institucional da literatura, no quadro do sistema de ensino” (Reis, 1999, p. 38). Essa dimensão institucional não elimina, contudo, a existência de um núcleo relativamente consensual dentro do cânone literário, como o próprio autor reconhece em entrevista recente, ao afirmar que “se pensarmos em 100 títulos fundamentais da Literatura Portuguesa, podemos divergir quanto a 20 ou 30 desses, mas 80 ou 70 são consensuais” (Reis, 2015, s.p.). Acrescenta-se, porém, que “[t]odas as escolhas são, até certo ponto, excêntricas, e um cânone é sempre uma escolha” (Feijó, 2020a, p. 9).

Harold Bloom (2002), embora defensor da centralidade do critério estético, reconhece que a tradição é construída por uma “angústia da influência”, em que cada autor dialoga, consciente ou não, com os seus predecessores. John Guillory (1993), por sua vez, defende que o cânone é instituído por práticas culturais e instituições educativas, e que a sua legitimação está menos associada ao valor intrínseco das obras e mais ao capital simbólico que acumulam nos currículos escolares e universitários.

Neste sentido, o cânone é um instrumento de regulação do capital cultural, mais do que uma instância neutra de excelência literária. Frank Kermode (1983) acrescenta a este debate a ideia de que o estatuto de “clássico” é conferido àquelas obras que, ao resistirem ao tempo, mantêm a capacidade de produzir novos sentidos em diferentes contextos históricos. Nesta linha, António M. Feijó sublinha que “o que determina a hospitalidade canónica a um autor é a sua cooptação por pares, por autores contemporâneos ou posteriores, que nele reconhecem uma capacidade de articulação expressiva inédita, um aumento real de possibilidades expressivas no domínio dessa arte” (2020b, p. 15). Já Italo Calvino (2002) resume com acuidade esta abertura do cânone quando afirma que “um clássico é um livro que nunca terminou de dizer o que tinha a dizer” (p. 15). O cânone, assim compreendido, deixa de ser um inventário fechado de obras para se tornar uma constelação em mutação, sempre sujeita à releitura, à reinvenção e à contestação.

Nesta sequência, Terry Eagleton (2008) lembra que o termo literatura deve ser compreendido menos como uma entidade ontológica e mais como uma categoria funcional, definida pelas práticas culturais e interpretativas que a legitimam em cada contexto histórico e institucional.

Por fim, esta proposta alinha-se com uma visão contemporânea da educação literária, que recusa a separação entre leitura e escrita, interpretação e criação.

Como defende Teresa Colomer (2005), a experiência literária só se torna verdadeiramente formadora quando o leitor é chamado a participar ativamente na construção do texto, seja pelo diálogo crítico, seja pela produção de novas narrativas; nesta linha, a experiência estética e educativa da leitura depende de uma relação ativa, crítica e criativa do leitor com o texto. E, como nos diz Jacques Rancière (2010), ensinar não é transmitir saber, mas criar as condições para que outros tomem a palavra, mesmo com palavras herdadas, mas numa voz que lhes pertença; o ensino verdadeiramente emancipador não consiste na simples transmissão de conteúdos, mas na criação de condições que permitam a cada um tomar a palavra, mesmo recorrendo a vocabulário legado, mas num registo singular e autónomo. Em vez de consolidar a hierarquia entre quem sabe e quem ignora, o “mestre ignorante” propõe uma pedagogia que reconhece a igualdade das inteligências, defendendo uma relação horizontal entre educador e educando. Cabe, assim, ao professor não impor respostas, mas fomentar a autonomia interpretativa e criativa, confiando na capacidade de cada sujeito para construir sentido, agir e pensar por si.

Reescrever os clássicos, nesse sentido, não é trair a tradição: é testemunhar a sua vitalidade. É afirmar que, numa sala de aula, a literatura pode ser reencontro e reinvenção, um gesto partilhado de escuta, criação e pertença. Como sublinha Teresa Colomer (2003), a formação do leitor literário não se resume ao contacto com textos consagrados, mas implica a construção progressiva de competências interpretativas e afetivas que se desenvolvem em contextos educativos significativos. O leitor forma-se quando é envolvido num percurso ativo de exploração textual, orientado por propostas pedagógicas que combinam a leitura crítica com a fruição estética. Esta perspetiva reforça o papel do professor como mediador atento, capaz de criar situações de leitura onde os alunos se apropriam dos textos e os transformam em experiências pessoais de linguagem e de mundo.

Este olhar crítico sobre o cânone revela-se particularmente relevante no campo da formação de professores, uma vez que os futuros docentes serão os mediadores da tradição literária nas salas de aula. Reconhecer a dimensão histórica, política e estética do cânone implica prepará-los para agir não apenas como meros transmissores de conteúdos, mas como sujeitos capazes de problematizar e reinventar os modos de ensinar literatura. A formação literária, nesse sentido, não se limita ao domínio de um repertório, mas exige, igualmente, uma atitude crítica face às heranças culturais, bem como a capacidade de promover práticas de leitura e escrita que estimulem a participação ativa, o pensamento autónomo e a apropriação criativa dos textos clássicos.

A escrita criativa foi, durante décadas, relegada a um papel periférico nos currículos escolares e universitários, sendo frequentemente vista como uma prática extracurricular ou não académica (Pope, 2005; Dawson, 2005). Escrever criativamente não é apenas um exercício de expressão individual, mas um gesto de leitura ativa, de escuta do texto e de reinscrição simbólica no espaço cultural. Parte-se aqui do princípio de que todo o ato de escrita é, em última instância, uma forma de reescrita.

Assim, a escrita criativa, tradicionalmente marginalizada nos currículos formais, tem vindo a afirmar-se como uma prática pedagógica relevante no ensino da literatura, sobretudo quando articulada com a leitura crítica e a produção de sentido.

Como destaca João Barrento (2002), “todos vivemos de todos, da tradição própria e alheia, repetindo temas e variando formas” (p. 74). Esta abordagem dialoga também com os pressupostos da intertextualidade, tal como formulados por Julia Kristeva (1974) e desenvolvidos por autores como Gérard Genette (1982) e Linda Hutcheon (1988). A escrita que parte de outras escritas não é necessariamente derivativa, mas pode ser profundamente inventiva, revelando continuidades e deslocamentos, fidelidades e subversões. Escrever a partir do cânone é, portanto, um gesto de reescrita do mundo, um exercício de leitura ativa, de filiação e de rutura. Esta perspetiva sustenta a ideia de que escrever é, inevitavelmente, reescrever, ou, nas palavras de Gérard Genette (1982), produzir hipertextos a partir de hipotextos.

Assim, o conceito de *hipertextualidade*, tal como definido por Genette, designa “toda relação que une um texto B (hipertexto) a um texto anterior A (hipotexto), sem que este seja citado explicitamente” (1982, p. 8). Essa relação transformadora, que pode assumir a forma de paródia, *pastiche*, variação ou continuidade, está no centro da oficina ora analisada. Os estudantes, ao partirem de elementos canónicos (personagens, tempos, espaços), criaram textos que são, simultaneamente, produtos de invenção e gestos de leitura. Neste sentido, a escrita criativa assume-se como um espaço de fusão entre leitura e autoria, entre memória cultural e imaginação individual. Como propõe Hans Robert Jauss (1970), cada nova leitura, ou mesmo reescrita, reconfigura o horizonte de expectativas e atualiza os sentidos das obras herdadas, deslocando a sua receção para novos contextos históricos e culturais. Jacques Rancière (2009), por seu lado, inscreve esse gesto no plano da emancipação estética: ao romper com as hierarquias entre saber e criação, promove-se uma experiência sensível partilhada que transforma o espectador (ou leitor) em agente de sentido, e não apenas em recetor passivo.

Ao integrar estas perspetivas numa prática colaborativa e lúdica, a oficina “(Outras) escritas dos clássicos: entre o canónico e o contemporâneo na literatura portuguesa” procurou operar exatamente essa abertura: transformar os clássicos de conteúdos fixos em matéria instável de criação, dando aos estudantes a possibilidade de se reconhecerem como autores e intérpretes da tradição. Esta abordagem inscreve-se num movimento mais amplo de revalorização da escrita criativa no campo educativo. Durante décadas, essa prática foi subalternizada nos currículos escolares e universitários, frequentemente remetida para o domínio extracurricular ou associada apenas à expressão livre e não académica. No entanto, nas últimas décadas, a escrita criativa tem vindo a afirmar-se como uma via pedagógica relevante na formação literária, à medida que se reconhece o seu potencial formativo não apenas enquanto espaço de expressão pessoal, mas, sobretudo, como prática de leitura crítica, de apropriação estética e de reinscrição simbólica do mundo.

Como defende Rob Pope (2005), a criatividade não opera num vazio; é antes um modo de reler, reorganizar e reinterpretar o que já existe, seja no plano textual, seja no plano cultural. Ao escrever criativamente, os estudantes não fogem à análise: ao contrário, posicionam-se, pensam e problematizam, mesmo quando criam. Neste enquadramento, a escrita criativa pode ser entendida como forma de resposta ao texto literário, num gesto que integra escuta, reflexão e reinvenção. Graeme Harper (2010) salienta que qualquer ato de criação escrita contém em si uma dimensão crítica, pois exige um posicionamento do sujeito perante o que escreve e perante o

que leu. Escrever a partir de um clássico, reimaginá-lo ou transformá-lo, é, também, uma forma de leitura ativa e, por isso mesmo, formativa. Esta prática aproxima o estudante do cânone não pela via da reverência, mas pela via da confrontação: é nesse espaço de tensão que se constrói uma relação significativa com o património literário.

Teresa Colomer (2005) destaca que a formação do leitor literário exige mais do que o contacto com “grandes obras”: requer envolvimento, apropriação e capacidade de intervenção simbólica. A leitura torna-se educativa quando o leitor é convidado a participar ativamente na construção de sentido, seja pela análise, seja pela criação. É neste ponto que a escrita criativa revela o seu valor didático e epistémico: ao reescrever, o sujeito reposiciona-se como leitor e construtor de sentidos, desafiando interpretações únicas e abrindo-se a múltiplas possibilidades de leitura e apresentação.

João de Mancelos (2009) recorda que a escrita criativa contribui para o desenvolvimento do pensamento estruturado, da clareza comunicativa e da consciência discursiva, sendo uma ferramenta valiosa em diversos contextos educativos. Longe de ser uma atividade meramente ornamental, trata-se de uma prática exigente, que convoca o domínio da língua, a imaginação, a organização argumentativa e a sensibilidade estilística. No caso das oficinas de reescrita a partir do cânone, essa exigência multiplica-se: os alunos não apenas criam, mas também dialogam com uma tradição, interrogando-a e reinscrevendo-se nela.

A integração da escrita criativa no ensino da literatura, sobretudo em contextos de formação docente, permite formar leitores-escritores capazes de intervir criticamente no universo simbólico que habitam. Ao escrever a partir dos clássicos, os futuros professores experienciam, em primeira pessoa, aquilo que poderão vir a propor aos seus alunos: uma relação ativa, crítica e criativa com a tradição literária. Nesse gesto de reinscrição, a literatura deixa de ser um objeto distante e sacralizado e passa a ser um campo vivo de produção de sentido. Reescrever os clássicos, neste contexto, é afirmar que o património literário se atualiza sempre que alguém, com consciência e intenção, e a responder-lhe na sua própria voz.

A oficina ora analisada inscreve-se nesse horizonte: ao convidar os estudantes a reescrever os clássicos, propôs-se ativar uma dimensão estética e ética da leitura. Os textos canónicos deixaram de ser objetos distantes, para se tornarem materiais vivos, instáveis, reconfiguráveis. A criatividade não surgiu contra a tradição, mas no seu interior, como força de continuidade e de transformação.

Neste contexto, a escrita criativa torna-se uma prática formativa central na formação docente, na medida em que permite aos futuros professores experienciar o poder simbólico da autoria, a escuta da tradição e a reinvenção das formas. Trata-se, pois, de um dispositivo de emancipação crítica e estética, com potencial para transformar tanto a relação com a literatura como a própria prática pedagógica.

3. Topografias da reinvenção: quando a oficina se torna laboratório de sentido

Cartografias da oficina: jogos literários e criação partilhada

3.1. Pontos cardeais da oficina: fundamentos, vozes e desafios

A oficina de escrita criativa analisada neste artigo foi implementada no âmbito da unidade curricular de Literatura Portuguesa Contemporânea, lecionada no segundo semestre do 2.º ano da Licenciatura em Educação Básica, no ano letivo de 2019-2020. A proposta surgiu da necessidade de aproximar os estudantes dos textos literários clássicos através de uma abordagem estética, participativa e crítica, que rompesse com a perceção da literatura como um conjunto de conteúdos estanques ou de leitura obrigatória desprovida de envolvimento pessoal. Assim, o principal objetivo foi promover uma reapropriação estética e crítica do cânone literário português, encorajando os futuros docentes a relacionarem-se com os clássicos como matéria flexível e relacional, aberta a novos sentidos.

O grupo participante era composto por 40 estudantes, com diferentes níveis de familiaridade com a leitura literária e com os autores do cânone português. Alguns demonstravam interesse pelas obras estudadas nos ciclos anteriores; outros, porém, revelavam distância, resistência ou desinteresse, muitas vezes fruto de experiências escolares marcadas por práticas de ensino excessivamente técnico-formalistas, pouco atentas à dimensão estética e subjetiva da leitura (Todorov, 2009). Essa heterogeneidade constituiu, ao mesmo tempo, um desafio e uma oportunidade pedagógica: criar condições para que todos os participantes se sentissem autorizados a interagir com os textos literários não apenas como leitores, mas como sujeitos criadores. A oficina procurou, nesse sentido, criar um espaço de aproximação simbólica, emocional e criativa à literatura. Pretendeu-se desenvolver competências de leitura crítica, de expressão escrita e de colaboração, mas também recuperar o prazer do texto, o jogo da imaginação e o direito ao gesto autoral. Esta intencionalidade dialoga com o que Terry Eagleton (2011) defende como função social da cultura (e, portanto, da literatura): menos um corpo fixo de conhecimentos e mais uma prática cultural viva, plural e formadora.

A escolha dos autores, personagens e espaços literários que integraram os materiais da oficina baseou-se numa análise dos documentos orientadores do ensino da literatura nos vários níveis de escolaridade. Foram considerados os documentos curriculares de Português do Ensino Básico e Secundário, as *Aprendizagens Essenciais* (AE), o Plano Nacional de Leitura (PNL) e o *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* (PASEO). Estas orientações atribuem particular relevo ao contacto com obras de reconhecido valor literário e cultural, ao desenvolvimento da leitura autónoma, da sensibilidade estética e da competência discursiva. A proposta inscreveu-se, ainda, nas recomendações do REA (2013), que enfatiza a importância da criação no processo de aprendizagem. Nesse sentido, a oficina posicionou-se como uma proposta que responde às prioridades expressas nesses documentos, promovendo a apropriação ativa do património literário, a valorização do cânone sem sacralização e a formação de leitores que também são criadores.

Importa, ainda, referir que esta oficina se insere num conjunto mais amplo de experiências pedagógicas similares, realizadas regularmente no contexto da formação de professores, em que a estrutura base da atividade se mantém, mas os elementos sorteados são adaptados em função dos objetivos letivos e do perfil das turmas. Em edições anteriores, essa prática deu origem a uma publicação conjunta que explorava os contributos da escrita criativa para o ensino da literatura portuguesa (Rodrigues & Silva, 2020). No presente caso, embora a oficina tenha sido concebida e operacionalizada em colaboração com uma colega, a autoria integral deste artigo é individual, assumida com o seu conhecimento e concordância. A colega em causa, além de corresponsável pela dinamização da sessão, procedeu à revisão textual do texto ora apresentado. Coincidentemente, esta edição retomou os mesmos cartões utilizados em algumas versões anteriores da oficina, por se adequarem particularmente ao contexto do grupo em questão, bem como à Unidade Curricular.

3.2. A Oficina "(Outras) escritas dos clássicos: entre o canónico e o contemporâneo na literatura portuguesa"

A oficina desenvolvida no âmbito da unidade curricular de Literatura Portuguesa Contemporânea propôs-se criar um espaço de experimentação estética e de mediação crítica com o património literário português. Com base numa metodologia colaborativa e combinatória, desenhou-se um percurso didático que favorecesse a apropriação criativa do cânone por parte dos estudantes, permitindo-lhes reinventar os seus significados e ativar a sua potência formativa.

A proposta consistiu na criação de narrativas originais a partir de um conjunto de cinco elementos canónicos, sorteados aleatoriamente entre cartões previamente organizados: protagonistas, adjuvantes, oponentes, tempos e espaços. Esses elementos foram selecionados com base em três critérios orientadores: (1) a representatividade canónica e cultural, envolvendo figuras centrais da literatura portuguesa (como Blimunda, D. Sebastião, Padre Amaro ou Álvaro de Campos); (2) o potencial de reinvenção, privilegiando elementos suscetíveis de deslocamento ou subversão; e (3) a diversidade simbólica e temporal, favorecendo anacronismos produtivos e a interação entre diferentes contextos. Importa ressaltar que qualquer seleção implica, inevitavelmente, exclusão: ao escolher certos elementos, optámos por deixar outros de fora, não por desvalorização, mas porque toda a curadoria exige critérios e decisões conscientes. Neste caso, a prioridade foi dada a figuras que permitissem múltiplas leituras e caminhos criativos, sem fechar o repertório num único registo simbólico ou histórico.

Cada grupo, composto por três a cinco estudantes, foi convidado a planificar, escrever, rever e apresentar a sua história no decurso de uma sessão de quatro horas (incluindo um primeiro momento dedicado à fundamentação teórica). As etapas da oficina seguiram a estrutura proposta por Luís Filipe Barbeiro e Luísa Álvares Pereira (2007): planificação (15 minutos): reflexão em grupo sobre os elementos recebidos e organização da história; textualização (30 minutos): escrita colaborativa da narrativa; revisão (15 minutos): leitura crítica e aperfeiçoamento textual; ao qual se acrescentou um quarto momento, o da apresentação oral (15 minutos): partilha com a turma e discussão coletiva, o qual teve maior flexibilidade temporal face ao

número considerável de grupos. Esta organização permitiu equilibrar tempo criativo, reflexão coletiva e socialização da produção, sem comprometer a profundidade do envolvimento estético.

O guião da atividade serviu como estrutura de apoio, fornecendo orientações claras, mas suficientemente abertas para estimular a autonomia narrativa de cada grupo. O processo de sorteio e combinação dos cartões teve como efeito imediato a quebra de expectativas e o estímulo à improvisação criativa. Os estudantes foram confrontados com combinações inusitadas, como D. Sebastião em pleno século XXI, ou Inês de Castro num espaço distópico, o que os impeliu a dialogar com os textos de forma inventiva e crítica. Esta metodologia revelou-se especialmente eficaz na formação de futuros professores por duas razões fundamentais. Em primeiro lugar, fomentou a perceção de que os textos literários não são intocáveis ou estanques, mas sim materiais vivos, sujeitos a reinterpretações e a reconfigurações. Em segundo lugar, promoveu uma vivência concreta do processo criativo, que pode ser posteriormente transposta para o trabalho com alunos em contextos escolares.

Ao conjugar leitura, criação e reflexão, a oficina ativou um tipo de conhecimento literário que não se limita à identificação de temas ou estruturas formais, mas que se enraíza numa experiência estética partilhada, corporal e simbólica. Esta abordagem está em consonância com o que defende Wolfgang Iser (1978), ao conceber o texto literário como uma estrutura aberta que exige a participação ativa do leitor para se completar.

Além disso, conforme mencionado anteriormente, a oficina procurou responder às orientações presentes em documentos estruturantes da política educativa portuguesa, posicionando-se como uma proposta que responde às prioridades expressas nesses documentos. A interligação entre tradição e criação, leitura e escrita, crítica e fruição, revelou-se uma via fecunda para a reinvenção das práticas de ensino da literatura na formação inicial de professores. Ao permitir que os estudantes ressignificassem obras do cânone à luz da sua sensibilidade e contexto, a oficina contribuiu para que reconhecessem na literatura uma prática viva, em permanente diálogo com o presente.

Neste contexto, a oficina configura-se não como uma atividade suplementar, mas como uma prática central na formação docente, ao conjugar tradição e inovação, crítica e imaginação, herança e autoria. A secção seguinte analisa, à luz destes princípios, as narrativas produzidas pelos estudantes, explorando de que modo as suas escolhas estéticas e simbólicas reconfiguram os sentidos do cânone e expressam um posicionamento criativo e crítico face à tradição.

4. Ecos e desvios: quando as vozes dos alunos reinventam os clássicos

Análise das histórias produzidas

A análise das histórias produzidas pelos estudantes no âmbito da oficina “(Outras) escritas dos clássicos: entre o canónico e o contemporâneo na literatura portuguesa” permite observar diferentes níveis de apropriação estética, profundidade crítica e criatividade narrativa. Com base em três critérios principais,

complexidade intertextual, originalidade na recombinação de elementos do cânone e coesão simbólica e estilística das narrativas, as produções foram agrupadas em três categorias de criatividade textual: (i) altamente criativas, (ii) medianamente criativas e (iii) menos criativas.

Esta tipologia não pretende hierarquizar os estudantes, mas tornar visível a diversidade de abordagens, estratégias e sensibilidades literárias mobilizadas. Procurou-se, assim, refletir a originalidade das soluções narrativas encontradas, a capacidade de subversão dos referentes canónicos, a integração coerente dos cinco elementos sorteados e a qualidade estética da escrita. Reconhece-se, porém, que qualquer processo avaliativo de produções criativas comporta um grau inevitável de subjetividade, mesmo quando sustentado por critérios definidos. A leitura crítica destas histórias implica sempre uma dimensão interpretativa, pois cada texto revela um modo particular de dialogar com a tradição e de a reinventar. Ressalva-se, neste âmbito, que os textos de estudantes utilizados neste artigo encontram-se anonimizados e são apresentados exclusivamente para fins de análise e reflexão académica.

4.1. Narrativas altamente criativas: subversão estética e reinvenção simbólica

As histórias mais inovadoras distinguem-se pela ousadia formal, pela complexidade simbólica e pela liberdade com que interrogam e transformam os clássicos. Não se limitam a recontar, reinventam. Estas narrativas mergulham nas camadas do texto canónico para delas extrair sentidos latentes, tensionando estruturas herdadas e projetando figuras do passado em paisagens futuras, distópicas ou metafóricas.

Em “Guerra de Rosas” (Grupo 7), propõe-se um encontro improvável entre a Rainha Santa Isabel, Vénus e Adamastor, todos embarcados num comboio com destino incerto. A figura do Adamastor, símbolo do medo e da resistência, é redimida pelo gesto de amor da rainha, numa inversão simbólica que transforma o milagre das rosas numa metáfora de pacificação e de transfiguração ética. A cesta de pão torna-se um cesto de flores, e a narrativa, apesar da sua brevidade, atinge uma expressividade poética singular, sustentada numa alegoria que reconfigura a identidade nacional como espaço de reconciliação entre forças arquetípicas em conflito. Como sugere Teresa Colomer (2005), o leitor literário forma-se ao apropriar-se simbolicamente da tradição e ao mobilizar os seus sentidos de forma pessoal e situada no presente.

Já em “O Desejado, Xeque-Mate!” (Grupo 10), D. Sebastião enfrenta D. Dinis num duelo virtual de xadrez, com a ajuda de QR codes e da intervenção de Júpiter. Esta sátira tecnológica revela uma inteligência narrativa rara, conjugando mitologia, crítica política e cultura digital. A metáfora do xadrez enquanto campo simbólico de resistência e combate é explorada com argúcia, fundindo o épico e o cibernético com um humor provocador. A intersecção entre figuras míticas, tecnologia e distopia revela uma notável capacidade de articulação intertextual e crítica. O gesto narrativo confirma que, como defende João de Mancelos (2009), a escrita criativa exige domínio técnico, agilidade argumentativa e consciência discursiva.

Em “Lágrimas de Portugal” (Grupo 8), Inês de Castro e Pedro surgem num enredo trágico que se desenrola na Ilha dos Amores. A linguagem é cuidada, lírica, e a intertextualidade com Camões e Pessoa confere densidade simbólica ao texto, que transforma o gesto amoroso numa elegia nacional. A morte de Inês não é apenas um drama pessoal: é o espelho de um país condenado à repetição do seu próprio fado. A narrativa sobrepõe os destinos trágicos dos amantes à melancolia histórica portuguesa, numa construção estética de grande impacte. A fusão dos mitos e dos discursos é uma forma de reinscrição cultural, onde o leitor-escritor se posiciona como intérprete ativo da memória literária (Colomer, 2003).

“Pandemia no Ramalhete” (Grupo 4) apresenta uma estrutura dialogal interna, onde Telmo Pais, confinado, confronta o Romeiro, figura irracional e negociantista, com o Peixe Tobias, símbolo de racionalidade e empatia social. A tensão entre as duas vozes constrói-se como uma alegoria moral do tempo pandémico, sublinhada por um humor discreto e pela reinvenção simbólica dos personagens originais de *Os Maias*. A alegoria da pandemia transforma-se aqui em metáfora ética sobre responsabilidade individual e consciência histórica.

4.2. Narrativas medianamente criativas: fidelidade simbólica com deslocamentos pontuais

Estas narrativas mantêm um respeito mais evidente pelos referentes canónicos, mas introduzem variações significativas ao nível do enredo, do cenário ou das motivações das personagens. Há aqui um jogo entre fidelidade e invenção, entre evocação e deslocamento que, embora menos radical do que nas histórias anteriores, denota uma apropriação reflexiva e consciente dos clássicos.

“Missão impossível” (Grupo 6) explora a cumplicidade entre Mariana Alcoforado e Florbela Espanca como motor de uma fuga do convento. A Fonte dos Amores é convertida em espaço de insurreição íntima, onde se desenha uma reconfiguração poética do feminino. Embora a estrutura da narrativa siga uma lógica tradicional, a evocação de figuras tão marcadas pela clausura ou pela dor amorosa ganha aqui contornos de emancipação simbólica. Trata-se, como sustenta João de Mancelos (2009), de uma escrita que convoca a imaginação e a sensibilidade estilística, mesmo em estruturas narrativas mais convencionais.

“Sarilhos em alto mar” (Grupo 9) combina Padre Amaro e João da Ega numa aventura náutica de contornos morais e políticos. A caravela e o motim operam como dispositivos alegóricos, embora a tensão narrativa se apoie sobretudo em situações caricaturais. A crítica social aflora em momentos pontuais, mas não se desenvolve plenamente, ficando a história aquém do seu próprio potencial simbólico.

Em “Uma viagem atribulada” (Grupo 2), Álvaro de Campos é transportado para o século XIV, onde confronta D. Leonor Teles. A narrativa aposta na fantasia e no anacronismo, combinando figuras míticas e reais num enredo com ecos de banda desenhada. O registo humorístico e leve é eficaz, embora sacrifique parte da densidade literária em nome do ritmo e da diversão.

“Um amor resistente à PIDE” (Grupo 5) constrói um cenário de repressão política em que Carlos da Maia e Madalena Adelaide vivem um romance clandestino. A tentativa de fusão entre o universo queirosiano e o imaginário da resistência

antifascista é interessante, mas permanece relativamente linear. A tensão entre amor e repressão está presente, embora a narrativa não explore em profundidade a carga simbólica do gesto revolucionário.

4.3. Narrativas menos criativas: apropriação tímida e estrutura convencional

As histórias incluídas nesta categoria revelam uma relação mais superficial com os textos de origem. Em geral, apresentam estruturas lineares, com menor investimento simbólico e escassa reinvenção estética. A criatividade está presente, mas não se manifesta com intensidade nem em termos formais nem temáticos.

“As voltas da vida” (Grupo 3) apresenta uma Blimunda enclausurada num bordel e ajudada por Matilde de Melo. A narrativa desenha-se como um relato de fuga, mas sem reconfigurar simbolicamente as personagens nem o espaço. A densidade visionária da Blimunda saramaguiana perde-se numa estrutura narrativa simplificada, com escassos momentos de invenção poética ou crítica.

“Uma trágica história de amor” (Grupo 1) dramatiza o amor entre Bocage e a filha de Baco, com um desfecho marcado pela morte e pelo luto. A aproximação ao modelo da tragédia clássica não é acompanhada por uma reinterpretação crítica ou simbólica das figuras envolvidas. A linguagem é cuidada, mas a narrativa repete convenções amorosas sem os deslocamentos simbólicos ou estruturais que caracterizam as histórias mais criativas.

Apesar de menos arrojadas, estas histórias mantêm um valor expressivo relevante. O simples gesto de reescrever implica uma escuta atenta e uma forma de pertença criativa. Cada narrativa é uma janela para o modo como os estudantes leram, compreenderam e reinventaram os clássicos e nisso reside o maior valor formativo da experiência. Como Jacques Rancière (2011) observa, emancipar significa criar as condições para que cada um construa sentido a partir das suas próprias leituras e experiências. As histórias da oficina não são apenas exercícios escolares: são ensaios de apropriação cultural, gestos simbólicos de autoria e desejo de inscrição na paisagem literária comum.

5. Pedagogias em metamorfose: o que aprendemos com a criação *Reflexões sobre a formação docente e o lugar da autoria*

A diversidade de narrativas produzidas na oficina revela não apenas a pluralidade de respostas estéticas à proposta de reescrita dos clássicos, mas, também, a complexidade da relação dos estudantes com a herança literária e com a própria ideia de autoria. Mais do que avaliar tecnicamente os textos, interessa aqui explorar o que eles dizem sobre as concepções de literatura, leitura e ensino que os futuros professores estão a construir.

Em primeiro lugar, a análise das produções evidencia que o gesto de reescrita, quando enquadrado num contexto pedagógico reflexivo e esteticamente exigente,

constitui uma poderosa estratégia formativa. A partir do momento em que são convidados a dialogar criativamente com o cânone, os estudantes deixam de ser meros recetores de conteúdos legitimados para se tornarem sujeitos ativos da tradição literária. Apropriam-se de personagens, tempos e espaços consagrados e reinscrevem-nos no seu próprio horizonte simbólico, ativando uma forma de leitura crítica que é, também, um exercício de posicionamento ético.

Este movimento transforma o cânone de um objeto de veneração distante num campo de possibilidades. Como referem Terry Eagleton (2008) e Antoine Compagnon (2010), a tradição literária só se mantém viva se for permanentemente interrogada, desafiada e reinventada. A oficina promoveu, assim, uma experiência concreta de agência simbólica, que devolveu aos estudantes a possibilidade de pertencer à literatura como criadores e não apenas como consumidores escolares. Além disso, a proposta permitiu explorar a literatura como território de negociação identitária. As reconfigurações das personagens e dos enredos revelam, frequentemente, inquietações contemporâneas, sejam sociais, políticas, emocionais, que encontram nas figuras do passado um espelho ou uma contraimagem. A Blimunda pós-apocalíptica, o Padre Amaro monitorizado por algoritmos, o D. Sebastião ativista ou a Inês de Castro estudante de Erasmus são mais do que exercícios de estilo: são narrativas que falam de vigilância, desejo, desilusão, deslocamento e desejo de pertença. Ao escreverem estas histórias, os estudantes produzem conhecimento sobre si próprios e sobre o mundo.

Do ponto de vista da formação docente, esta experiência aponta para a importância de metodologias que privilegiem a participação ativa, a criatividade e a escuta crítica na abordagem aos textos literários. As narrativas menos criativas, longe de serem desvalorizadas, são sinais importantes de onde o processo de mediação poderá ter falhado ou precisa de reforço. Além disso, mostram a necessidade de criar condições mais robustas para que todos os estudantes possam aceder à complexidade simbólica da literatura e sentir-se autorizados a dialogar com ela.

A avaliação do trabalho revelou que os estudantes que mais arriscaram na transformação simbólica dos clássicos foram igualmente os que mais refletiram sobre o lugar da literatura na vida e na escola. Muitos deles confessaram, no momento de reflexão após a oficina, que nunca tinham pensado que poderiam "mexer" nos clássicos ou que a literatura pudesse ser um espaço de liberdade criativa. Este tipo de descoberta é fundamental para futuros professores, que serão eles próprios mediadores da relação entre novos leitores e textos herdados.

A experiência da oficina, ainda que breve na sua duração, deixou marcas significativas nos percursos formativos dos estudantes envolvidos. A sua análise permite extrair algumas linhas de reflexão sobre a formação de professores em literatura, em particular no que diz respeito às possibilidades pedagógicas da criação e da reescrita como práticas de leitura crítica.

Em primeiro lugar, tornou-se evidente que a escrita criativa não é um suplemento decorativo ao estudo dos textos literários, mas uma via de aprofundamento da leitura e de ativação do pensamento pedagógico. Ao serem convidados a reinventar os clássicos, os estudantes foram levados a reler com atenção, a identificar lacunas, silêncios, ambiguidades. A criação funcionou, neste sentido, como estratégia hermenêutica e como afirmação de subjetividade. Em segundo lugar, os relatos dos próprios

estudantes sugerem que o envolvimento emocional e intelectual com as personagens, os contextos e os conflitos dos textos analisados se intensificou com o gesto de escrita. A relação com o cânone deixou de ser mediada apenas por códigos escolares ou académicos e passou a envolver dimensões mais íntimas: a empatia, a identificação, a divergência crítica, a imaginação.

Além disso, a partilha das criações em contexto coletivo, seja pela leitura em voz alta, seja pela escuta das reações dos colegas, contribuiu para reforçar a dimensão comunitária da literatura. A oficina tornou-se um lugar de circulação de afetos, de reconhecimento mútuo, de afirmação da diversidade. Os textos clássicos serviram, aqui, como pontos de partida para narrativas singulares, em que cada grupo pôde projetar valores, experiências e mundos possíveis.

Do ponto de vista da formação docente, esta experiência confirma que ensinar literatura requer mais do que conhecimento teórico ou domínio de conteúdos. Exige, sobretudo, disponibilidade para habitar a linguagem com os outros, para acolher a pluralidade das leituras e para reconhecer o potencial formador da criação. Como educadores, não basta transmitir interpretações autorizadas: é preciso cultivar contextos onde novos sentidos possam emergir. A oficina permitiu, também questionar, de forma prática, a relação entre autoridade e autoria. Ao propor a reescrita dos textos clássicos, os estudantes foram confrontados com a possibilidade de intervir num património cultural que amiúde lhes parece distante ou intocável. Essa possibilidade de reescrever e, por isso mesmo, de se reinscrever simbolicamente no texto, teve um efeito emancipador. Os estudantes deixaram de ser leitores passivos e assumiram-se como autores, mesmo que por um momento, mesmo que em regime de oficina.

A oficina mostrou que é possível trabalhar essas competências sem perder o rigor literário, aliando a exigência estética à inclusão e à participação. Não será despendendo, portanto, reconhecer que esta experiência abre caminho para outras propostas de formação docente baseadas na criação como prática crítica e como exercício de cidadania literária. Em tempos de homogeneização curricular e de avaliação normalizadora, devolver à literatura o seu poder de provocar, de comover e de imaginar pode ser, também, um gesto de resistência pedagógica.

Na secção seguinte, propõe-se uma síntese dos principais contributos da oficina para a didática da literatura e da formação de professores, com vista à consolidação de práticas pedagógicas que reconfigurem o cânone como espaço de diálogo, reinvenção e pertença simbólica.

6. Implicações pedagógicas:

ensinar literatura como gesto criativo e crítico

Da leitura à autoria: práticas literárias no ensino

Os resultados da oficina “(Outras) escritas dos clássicos: entre o canónico e o contemporâneo na literatura portuguesa” apontam para a relevância da escrita criativa enquanto prática didática transformadora, capaz de reconfigurar o modo como se ensina e aprende literatura na formação inicial de professores. Ao convocar os estudantes a dialogar com a tradição literária para construir constelações narrativas originais, a proposta rompe com uma abordagem transmissiva e fechada do cânone,

promovendo a experiência estética, a autoria simbólica e a fruição crítica, dimensões muitas vezes negligenciadas nas práticas escolares e universitárias.

Do ponto de vista pedagógico, a atividade articula-se com os objetivos enunciados em diversos documentos estruturantes da política educativa nacional. O PNL 2027 defende a leitura como um “um direito humano com impact[e] direto no crescimento pessoal dos indivíduos, no desenvolvimento económico, social e cultural do país, estando “o sucesso educativo e a leitura por prazer estão indissociavelmente ligados” (PNL, 2017, p. 23). Já o REA (2013) reconhece a criação como dimensão essencial da formação cultural, propondo práticas que cruzem receção e expressão, análise e invenção.

A oficina responde a esses princípios ao posicionar os estudantes como leitores-criadores: sujeitos que não apenas recebem a tradição, mas a reinterpretam com liberdade, imaginação e responsabilidade estética. Como menciona Tzvetan Todorov (2009), a literatura permite-nos entrar na pele dos outros, experimentar o mundo pelos olhos de outra pessoa; de facto, “a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente” (pp. 23-24). Essa possibilidade multiplica-se quando o gesto de leitura se prolonga no gesto da escrita e, com ele, na reinvenção simbólica da tradição. Neste âmbito, Hans Robert Jauss (1970) sublinha que uma obra literária só se torna significativa na medida em que encontra leitores capazes de a atualizar, processo que, em contexto educativo, pode ser intensificado quando a leitura se transforma em criação. Na mesma linha, Wolfgang Iser (1978) considera que o texto literário não se esgota no que diz, mas no que provoca no leitor, a quem atribui um papel coautorial na construção de sentidos. A oficina explorou precisamente essa dimensão interativa da literatura, mobilizando a imaginação e a memória cultural como forças complementares.

A escrita criativa torna-se, assim, não apenas instrumento de aprendizagem, mas, também, via de emancipação pedagógica. A arte emancipa quando cria um intervalo entre o que se vê e o que se diz, entre o que se faz e o que se pode fazer e ao reconfigurar os clássicos com liberdade formal e sensibilidade crítica, os estudantes tornam-se agentes de novas possibilidades de mundo, quasi-inventores do possível no coração da herança.

Esta perspetiva dialoga, ainda, com Terry Eagleton (2008), que entende a literatura não como um corpo fixo de saberes, mas como uma forma de imaginação social, capaz de desafiar normas, deslocar valores e criar alternativas. Nesse sentido, a prática aqui analisada não visa apenas compreender textos: visa formar sujeitos que saibam fazer com a literatura, e não apenas sobre ela.

Propõe-se, assim, uma reflexão sobre as formas de ensinar literatura na formação inicial de professores, valorizando a dimensão estética, criativa e afetiva do texto literário, em articulação direta com os desafios contemporâneos da educação e com a urgência de formar leitores ativos e escritores sensíveis. Trata-se, portanto, de uma prática didática que, em vez de simplificar os clássicos, lhes restitui a sua potencialidade formativa: desafiadora, transformadora e aberta ao diálogo. A escrita criativa afirma-se, portanto, como uma abordagem pedagógica que cruza literatura, ensino e formação docente, ao mesmo tempo que questiona o cânone sem o rejeitar, mantendo-o relevante, permeável e em permanente construção. Ao revistar a tradição em vez de repeti-la, a oficina evidenciou o potencial formativo dos

clássicos, quando tratados com sensibilidade estética e liberdade criativa. A escrita criativa, nesse contexto, torna-se uma estratégia didática que não apenas reimagina o ensino da literatura, mas também forma leitores-autores capazes de dialogar com o passado e de reinventar o presente.

A oficina “(Outras) escritas dos clássicos: entre o canónico e o contemporâneo na literatura portuguesa” revelou, ao longo do seu desenvolvimento, um conjunto significativo de implicações pedagógicas para a formação inicial de professores. A interligação entre leitura, criação e reflexão crítica permitiu não apenas uma aproximação mais sensível ao cânone literário, mas também uma reconfiguração do papel do futuro docente como mediador cultural, agente criativo e leitor-autoral. Estas implicações desdobram-se em diferentes níveis: (1) a dimensão formativa e identitária da prática de escrita criativa; (2) a relação entre tradição e inovação metodológica; (3) a replicabilidade da proposta em contextos escolares; e (4) a articulação com os documentos orientadores da política educativa nacional.

Nesta sequência, importa destacar a dimensão formativa da experiência vivida pelos estudantes. O exercício de criação literária a partir de elementos do cânone revelou-se não apenas uma atividade de aprendizagem, mas uma experiência estética com potencial formador. Os estudantes foram desafiados a ocupar uma posição de autoria que exigia, simultaneamente, escuta da tradição e reinvenção simbólica, levando-os a reconhecer-se como sujeitos produtores de sentido e não apenas como reprodutores de conteúdos.

Neste processo, consolidaram-se competências fundamentais para a prática docente no campo da literatura: a leitura intertextual, a interpretação crítica, a capacidade de formular perguntas e construir visões alternativas a partir dos textos. A oficina ativou, por conseguinte, uma pedagogia da imaginação e da responsabilidade, em que o docente é concebido como alguém que cria condições para a emergência da autoria nos seus alunos, em vez de apenas transmitir significados estabelecidos.

Outro aspeto relevante diz respeito à correlação entre tradição e inovação metodológica. Ao propor uma leitura criativa dos clássicos, a oficina não rompe com o cânone, mas reinscreve-o num horizonte contemporâneo. Esta abordagem permite superar dicotomias infecundas entre “ensino tradicional” e “ensino ativo”, mostrando que é possível trabalhar obras clássicas com rigor interpretativo e sensibilidade estética, sem recorrer a metodologias autoritárias ou exclusivamente técnicas.

A utilização de dispositivos combinatórios, como os cartões sorteados, e a criação em grupo contribuíram para desestabilizar posições hierárquicas dentro da sala de aula, favorecendo a construção coletiva de saberes e a valorização da diversidade de leituras. Esta abertura metodológica pode ser transposta para outros contextos, sugerindo que o trabalho com literatura se torna mais potente quando se associa à escuta, à experimentação e à liberdade criativa.

Quanto à replicabilidade em contextos escolares, embora tenha sido implementada no contexto do ensino superior, a oficina apresenta um elevado potencial de replicabilidade nos diferentes níveis do ensino básico e secundário. A estrutura da atividade, sorteio de elementos, planificação coletiva, escrita colaborativa e apresentação oral, é suficientemente flexível para ser adaptada às idades e competências dos alunos, bem como às obras estudadas em cada nível de ensino.

No 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), por exemplo, podem ser utilizados contos tradicionais ou obras de autores da literatura infantojuvenil portuguesa, com simplificação dos dispositivos e maior orientação por parte do docente. No 2.º e 3.º CEB, é possível articular a proposta com os textos previstos nos documentos curriculares vigentes, promovendo a apropriação criativa e a autonomia leitora. No ensino secundário, a oficina pode ser explorada como culminar de um percurso de leitura ou como instrumento de avaliação formativa, valorizando a relação entre análise literária e expressão criativa.

Além disso, oficinas deste género podem contribuir para reforçar competências transversais previstas no PASEO, como o pensamento crítico e criativo, a sensibilidade estética, a comunicação e a colaboração. A sua implementação em contexto escolar requer apenas pequenas adaptações logísticas e uma postura pedagógica aberta à escuta, ao risco e à imprevisibilidade da criação. Esta proposta encontra respaldo explícito nos documentos estruturantes da política educativa nacional. O PNL sublinha a importância da leitura literária como experiência formativa e defende práticas que valorizem o prazer de ler, a fruição estética e a apropriação ativa dos textos. O REA, por sua vez, destaca a criação como componente essencial do desenvolvimento artístico e cultural dos alunos. Já o PASEO define como uma das áreas de competência-chave a “sensibilidade estética e artística”, propondo que os alunos sejam capazes de valorizar as manifestações artísticas e culturais como formas de expressão individual e coletiva. A oficina analisada concretiza estes objetivos, ao proporcionar aos futuros docentes uma experiência significativa de autoria, leitura e reinvenção do património literário.

Esta consonância entre prática e política educativa reforça a legitimidade da proposta e sugere que a escrita criativa, longe de ser uma atividade periférica ou decorativa, deve ocupar um lugar central na formação docente e nas práticas escolares de ensino da literatura. Trata-se, em última instância, de formar professores que sejam leitores sensíveis, mediadores criativos e promotores da emancipação literária dos seus alunos.

7. Reescrever para pertencer

Vozes marginais, justiça simbólica e identidade narrativa

A oficina descrita neste artigo revelou, em muitos momentos, uma vontade partilhada de reescrever como forma de pertencer. O ato de recriar personagens, cenas ou finais de textos clássicos não foi apenas um exercício estético ou intelectual: foi também um gesto de inscrição simbólica, uma tentativa de dizer “eu também posso estar aqui” ou “a minha voz também pode habitar este território”. É neste sentido que se pode falar de justiça simbólica: ao convidar os estudantes a intervir em textos consagrados, a oficina rompeu com a ideia de que apenas certas vozes têm legitimidade para narrar, interpretar ou reinventar o passado literário. A tradição deixou de ser um lugar fixo e tornou-se um campo de disputa afetiva e política.

Os textos produzidos evidenciam isso de forma clara. Ao dar voz a personagens silenciadas, mulheres, criados, figuras secundárias, os estudantes propuseram novas centralidades e desenharam outras cartografias do literário. Ao imaginar futuros

alternativos ou cenários contemporâneos, inscreveram os seus próprios referenciais culturais, afetivos e sociais no tecido do cânone.

Esta reescrita é, por isso, também uma forma de autorrepresentação. Muitos estudantes reconheceram, nas histórias que criaram, fragmentos das suas biografias, das suas experiências escolares, das suas inquietações atuais. Ao escreverem, não só dialogaram com os autores consagrados, mas, outrossim, com os próprios percursos de formação, com as suas identidades emergentes como leitores, cidadãos e futuros professores.

Para além da dimensão estética e identitária, a oficina analisada pode ser lida como um verdadeiro dispositivo de mediação cultural. Segundo Jean-Claude Forquin (1993), a mediação cultural consiste em reconhecer e valorizar os saberes culturais e sociais dos alunos como ponto de partida para o ensino, criando articulações entre a cultura escolar e os universos de referência dos aprendentes, de modo a promover aprendizagens mais significativas e contextualizadas. Boaventura de Sousa Santos (1995), por seu lado, propõe uma ecologia dos saberes, que desafia a hierarquização entre saberes e promove o diálogo horizontal entre diferentes formas de conhecimento, científico, popular, artístico, literário, reconhecendo o valor epistémico de cada um em contextos específicos.

O espaço da literatura, tradicionalmente marcado por critérios de excelência e exclusividade, foi, deste modo, reocupado como espaço de acolhimento e reconhecimento. Ao mesmo tempo, os textos criados não foram ingénuos ou conciliadores: muitos deles expuseram conflitos, denunciando opressões de género, de classe, de origem. Outros assumiram uma voz crítica em relação às narrativas dominantes, revelando consciência histórica e desejo de transformação.

A potência desta dimensão identitária da escrita literária não reside apenas na sua função expressiva, mas, também, no modo como ela constrói pontes. Ao ouvirem as histórias dos colegas, os estudantes reconheceram temas comuns, descobriram outras perspetivas, criaram empatia. O cânone, reescrito, tornou-se um lugar onde as diferenças podiam dialogar, onde o passado se encontrava com o presente, onde a escuta precedia o juízo.

É por isso que, mesmo em regime de oficina, esta prática revelou um potencial político: o de formar leitores-escritores capazes de pensar criticamente os discursos que herdaram, e de se inscrever, com responsabilidade e imaginação, nos espaços de produção de sentido. Escrever para pertencer é, neste contexto, um ato de posicionamento no mundo.

A educação literária, ao assumir este horizonte, deixa de ser apenas um treino de competências e passa a ser um território de construção de identidade e de cidadania simbólica. Os clássicos não perdem com isso o seu valor, antes ganham nova vida, ao serem postos em movimento, ao se deixarem atravessar por vozes que faltavam e que agora chegam.

8. Fragmentos de um percurso inacabado

Limitações e horizontes para novos gestos pedagógicos e criativos

Embora os resultados da oficina sejam encorajadores e os testemunhos recolhidos confirmem o seu impacto positivo, importa reconhecer algumas limitações que condicionam a generalização das conclusões apresentadas. O primeiro aspeto a considerar, conforme referido, é a dimensão reduzida da amostra, composta exclusivamente por estudantes de um curso de formação inicial de professores, com características socioculturais e académicas relativamente homogéneas. Seria desejável testar a proposta em contextos mais diversificados, quer em termos de formação, quer de idade, origem sociocultural e nível de contacto prévio com a literatura.

Em segundo lugar, o tempo disponível para a oficina, embora suficiente para gerar resultados expressivos, limitou a possibilidade de um acompanhamento mais aprofundado dos processos criativos. Um maior número de sessões permitiria integrar fases adicionais de reflexão, partilha e reescrita, tornando o processo mais dialógico e menos centrado na produção final. Poder-se-ia, por exemplo, incorporar momentos de leitura cruzada entre os pares, oficinas de revisão textual colaborativa e sessões de escuta crítica.

Outra limitação prende-se com a ausência de uma recolha sistemática de dados sobre os efeitos da oficina a médio prazo. Seria relevante acompanhar os estudantes após a conclusão da unidade curricular, para perceber de que forma a experiência influenciou as suas práticas e conceções futuras como docentes. Essa vertente longitudinal permitiria avaliar o impacto real da oficina na construção da identidade profissional e no modo como os formandos mobilizam a literatura nas suas práticas de estágio e início de carreira.

Acresce, ainda, a necessidade de aprofundar a dimensão avaliativa da proposta. Embora os critérios de avaliação tenham sido partilhados e discutidos com os estudantes, e a componente reflexiva tenha sido considerada, seria útil explorar modelos de avaliação mais integrados, que valorizem não apenas o produto final, mas o percurso de envolvimento criativo, o risco simbólico assumido e a capacidade de reinscrição crítica dos textos originais.

Por fim, reconhece-se que a própria posição da docente-investigadora que orientou a oficina influencia a dinâmica estabelecida. O entusiasmo, a disponibilidade e a confiança demonstradas pelos estudantes podem estar diretamente relacionados com a forma como a proposta foi apresentada, mediada e acompanhada. Importa, por isso, testar esta metodologia com diferentes perfis de docentes, de modo a compreender melhor as condições pedagógicas e relacionais que favorecem ou dificultam a emergência de práticas criativas e críticas no ensino da literatura.

Estes desafios não anulam a validade da experiência descrita. Pelo contrário, sublinham a importância de continuar a investigar, experimentar e adaptar estratégias que contribuam para uma didática literária mais inclusiva, participativa e transformadora. A oficina aqui relatada constitui, assim, uma primeira proposta situada, que poderá inspirar desdobramentos futuros em contextos diversos, alimentando um campo de práticas pedagógicas em construção permanente.

9. Em lugar de fim: reabrir o cânone, recomeçar o gesto *Considerações finais sobre literatura, formação e criação*

Este artigo partiu de uma pergunta sobre o lugar da literatura na formação docente e chegou a uma proposta de reinvenção do gesto pedagógico através da criação. Ao acompanhar a experiência da oficina “(Outras) escritas dos clássicos: entre o canónico e o contemporâneo na literatura portuguesa”, tentou-se mostrar como a leitura e a escrita podem ser inseparáveis na construção de um olhar crítico, sensível e situado.

O que ficou evidente é que a literatura, quando abordada como espaço de escuta e criação, tem o poder de deslocar certezas, de abrir margens e de fundar pertenças. Ao convidar os estudantes a reescrever os clássicos, propôs-se mais do que uma técnica didática: propôs-se uma mudança de posição, de relação com os textos, com os autores, com a história literária e consigo mesmos.

Neste movimento, os clássicos não deixaram de ser clássicos: tornaram-se mais vivos. Deixaram de ser apenas um passado consolidado e tornaram-se matéria de diálogo, de apropriação, de risco. O cânone não foi rejeitado, mas reaberto. A sua autoridade foi questionada e, por isso mesmo, fortalecida na sua capacidade de gerar sentidos novos.

Para os futuros professores, esta experiência pode ter representado um limiar: o reconhecimento de que ensinar literatura não é repetir um legado, mas ativá-lo; não é fechar sentidos, mas abri-los; não é oferecer respostas, mas provocar perguntas. E talvez essa seja a lição maior desta oficina: que o ensino literário pode ser, ainda, um gesto de esperança. Esperança no poder da linguagem. Esperança na capacidade de imaginar outros mundos. Esperança de que os futuros leitores e escritores que habitam as salas de aula possam encontrar nos livros não apenas histórias, mas também espelhos, janelas, caminhos.

Porque, em última instância, ensinar literatura é isso: reabrir o livro e recomeçar o gesto.

A oficina desenvolvida no âmbito da formação inicial de professores contribuiu para a construção de uma didática literária mais crítica, inclusiva e centrada nos sujeitos da aprendizagem. Ao fomentar a reescrita criativa de textos clássicos, promove-se uma abordagem que não respeita apenas a densidade estética e simbólica das obras canónicas, mas abre, também, espaço à participação ativa dos estudantes na sua reinterpretação.

Em primeiro lugar, o projeto evidencia que o ensino da literatura pode (e deve) ultrapassar o modelo transmissivo, centrado na reprodução de interpretações autorizadas. Quando os estudantes se tornam coautores dos textos que leem, deixam de os ver como objetos fixos e imutáveis. Passam, em vez disso, a compreendê-los como construções históricas e culturais, sujeitas a reinterpretação e reinscrição. Este gesto de reapropriação rompe com o imaginário da literatura como entidade sagrada e inacessível, promovendo uma relação mais dialógica, reflexiva e libertadora.

Esta perspetiva tem similarmente implicações diretas para a formação de professores, sobretudo no que respeita à construção da sua identidade profissional. A oficina mostrou que, ao envolverem-se ativamente com os textos e ao explorarem a

sua dimensão simbólica de forma criativa, os futuros docentes desenvolvem uma consciência mais crítica do seu papel enquanto mediadores culturais. Reconhecem que ensinar literatura não é apenas transmitir conteúdos, mas criar condições para que os alunos estabeleçam relações significativas com os textos e com o mundo que neles se reflete.

Outro contributo relevante da oficina diz respeito à valorização da diversidade de vozes e experiências. As reescritas elaboradas pelos estudantes revelaram preocupações com temas como género, classe social, migração, saúde mental, deficiência e pertença cultural. Estas temáticas emergem não de uma imposição externa, mas da própria vivência dos estudantes, que encontraram nas personagens dos clássicos um ponto de partida para refletir criticamente sobre o presente. Assim, a oficina operou como um dispositivo de inclusão simbólica, permitindo que vozes frequentemente silenciadas ou marginalizadas ganhassem expressão no espaço literário e educativo.

Por conseguinte, esta experiência reforça a necessidade de práticas pedagógicas que reconheçam a pluralidade dos sujeitos e das suas experiências. Tal implica, também, uma reconfiguração da própria ideia de cânone, não como conjunto fechado de obras superiores, mas como espaço dinâmico de negociação, conflito e reinvenção. Ensinar literatura, neste quadro, é ensinar a ler criticamente o passado, a reconhecer as suas exclusões e a imaginar futuros mais justos.

Finalmente, importa realçar que a oficina articula exigência estética e responsabilidade social, duas dimensões muitas vezes tratadas de forma separada no ensino da literatura. Ao propor reescritas que desafiem os códigos dos textos originais e os confrontem com questões atuais, promove-se uma literacia crítica que combina sensibilidade artística e consciência ética. Este equilíbrio é essencial para a formação de professores capazes de intervir pedagogicamente com rigor, criatividade e compromisso.

As práticas descritas podem ser adaptadas a diferentes níveis de ensino e a diferentes contextos culturais, desde que respeitem os princípios de abertura, escuta e coconstrução do conhecimento. Ao assumir o risco do inédito e do imprevisível, estas abordagens colocam os estudantes no centro do processo educativo e devolvem à literatura o seu potencial transformador.

A proposta descrita ao longo deste texto ilustra de forma clara que o património literário pode ser um espaço de criação e não apenas de reverência. Ao convocar os futuros professores a imaginar novas histórias a partir de personagens, espaços e tempos herdados da tradição, abriu-se um campo de experimentação onde a literatura foi vivida como matéria vibrante, em aberto ou em processo. Neste percurso, sublinhou-se o papel da escrita criativa como prática de leitura, como gesto de escuta e de invenção, como mediação simbólica entre passado e presente. Os estudantes, ao escreverem os seus textos, não apenas reinterpretaram os clássicos, mas inscreveram-se neles, reinscrevendo-se também como sujeitos leitores, criadores e futuros mediadores culturais. A oficina permitiu-lhes descobrir que a literatura não está concluída, que continua a dizer, a desafiar, a propor perguntas e que o seu lugar na escola não se esgota na transmissão de conteúdos, mas se funda na abertura à experiência e à criação.

Formar professores capazes de integrar leitura e autoria, escuta e criação, tradição e contemporaneidade, é um imperativo formativo no século XXI. O ensino da literatura, neste horizonte, não é um campo fechado de erudição, mas uma prática viva de pensamento, de linguagem e de imaginação. Tal como os clássicos resistem ao tempo por continuarem a gerar sentidos, também o ensino literário deve reinventar-se como campo de possibilidade, onde os textos dialogam com os mundos dos leitores e provocam novas configurações de sentido.

Em última instância, este trabalho propõe uma conceção de ensino da literatura assente na confiança: confiança na potência dos textos, na criatividade dos estudantes, na capacidade transformadora da escola. Ao abrir o cânone à reescrita, abre-se igualmente a docência à autoria e é talvez aí que reside o verdadeiro gesto educativo: não em ensinar respostas certas, mas em abrir espaço a novas perguntas ainda por formular.

Que estas páginas possam inspirar outros gestos, outras oficinas, outras escritas e que os clássicos continuem a dizer o que ainda não disseram, pelas vozes de quem os ousa reinventar. Porque cada reescrita é, em última instância, uma declaração de pertença e de liberdade. Nesse gesto reside, porventura, a mais profunda pedagogia literária: aquela que liga a leitura à escuta, e a escuta à ação.

Referências bibliográficas

- Aguiar e Silva, V. (2020). *Colheita de inverno: Ensaio de teoria e crítica literárias*. Almedina.
- Barbeiro, L., & Pereira, L. (2007). *O ensino da escrita: A dimensão textual*. DGIDC.
- Barrento, J. (2002). *O poço de Babel: para uma poética da tradução literária*. Relógio D'Água.
- Bloom, H. (2002). *O Cânone Ocidental* (Trad. Manuel Frias Martins). Temas e debates.
- Calvino, I. (2002). *Porquê ler os clássicos?* (Trad. José Colaço Barreiros). Teorema.
- Colomer, T. (2003). *A formação do leitor literário: Narrativa infantil e juvenil atual*. Global.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre livros: A leitura literária na escola*. Global.
- Compagnon, A. (2010). *O demônio da teoria: Literatura e senso comum* (Trad. C. Mourão). UFMG.
- Dawson, P. (2005). *Creative writing and the new humanities*. Routledge.
- Eagleton, T. (2008). *Literary Theory: An Introduction*. University of Minnesota Press.
- Eagleton, T. (2011). *A ideia de cultura* (Trad. S. Branco). Unesp.
- Feijó, A. M. (2020a). Introdução. In A. M. Feijó, J. R. Figueiredo & M. Tamen (Coords.), *O cânone* (pp. 9-10). Tinta-da-China.
- Feijó, A. M. (2020b). Cânone 1. In A. M. Feijó, J. R. Figueiredo & M. Tamen (Coords.), *O cânone* (pp. 11-15). Tinta-da-China.
- Forquin, J.-C. (1993). *Escola e cultura: As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar* (Trad. G. Louro). Artes Médicas.
- Genette, G. (1982). *Palimpsestes: La littérature au second degré*. Seuil.
- Guillory, J. (1993). *Cultural capital: The problem of literary canon formation*. University of Chicago Press.
- Harper, G. (2010). *On creative writing*. Multilingual Matters.
- Iser, W. (1978). *The act of reading: A theory of aesthetic response*. Johns Hopkins University Press.
- Jauss, H. R. (1970). Literary history as a challenge to literary theory. *New Literary History*, 2(1), 7-37.
- Hutcheon, L. (1988). *A Poetics of Postmodernism History, Theory, Fiction*. Routledge.

- Kermode, F. (1983). *The classic: Literary images of permanence and change*. Harvard University Press.
- Kristeva, J (1974). *Introdução à semanálise* (Trad. L. H. Ferraz). Perspectiva.
- Mancelos, J. (2009). *Oficina de escrita criativa*. Colibri.
- Pope, R. (2005). *Creativity: Theory, history, practice*. Routledge.
- Rancière, J. (2009). A partilha do sensível: Estética e política (2.ª ed., trad. M. Netto). Editora 34.
- Rancière, J. (2010). *O Mestre ignorante: Cinco lições sobre a emancipação intelectual* (Trad. M. Correia). Pedago.
- Rancière, J. (2011). *O espectador emancipado*. Orfeu Negro.
- Reis, C. (1999). *O conhecimento da Literatura: Introdução aos Estudos Literários* (2.ª ed.). Almedina.
- Reis, C. (2015). *Carlos Reis em entrevista #1/4*. Imprensa Nacional. <https://impresnacional.pt/carlos-reis-em-entrevista-1-4-na-literatura-esta-muito-da-nossa-maneira-de-ser-da-nossa-atITUDE-perante-a-vida/>
- Rodrigues, P., & Silva, M. S. (2020). A Oficina de Escrita Criativa como abordagem à Didáctica da Literatura Portuguesa. In D. Simões & M. Teixeira (Eds.), *Propostas Didático-Pedagógicas para as aulas de Português* (Tomo 2, pp. 203-225). Dialogarts.
- Santos, B. (1995). *Pela mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade*. Afrontamento.
- Todorov, T. (2009). *A literatura em perigo* (Trad. C. Meira). Difel.

Documentos curriculares de referência

- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais – Ensino Básico*. <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>
- Martins, G. (Coord.), Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Silva, L., Encarnação, M. M., Horta, M. J., Calçada, M. T., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Direção-Geral da Educação.
- Ministério da Educação. (2013). *Referencial de educação artística*. Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Arte/referencial_educacao_artistica.pdf.
- Plano Nacional de Leitura. (2017). *PNL 2027 – Leitura, literacias e aprendizagem: Plano estratégico 2017-2027*. Ministério da Educação. <https://www.pnl2027.gov.pt/np4EN/file/35/QE.pdf>

Quando estudantes escrevem microrrelatos:

Fundamentos do género e análise de produções textuais

<https://doi.org/10.61248/palavras.vi64.200>

Sónia Dias Mendes

ESE de Paula Frassinetti, The Yellow Sandbox – Laboratório Docente

sonia.mendes@esepf.pt

<https://orcid.org/0000-0002-0783-5081>

Resumo

Este artigo analisa microrrelatos produzidos por estudantes do Mestrado em Tradutologia Latino-Românica da Universidade de Bucareste no projeto “Microrrelatos Fotográficos” (2022-2023). O estudo examina como os estudantes assimilaram as características estruturais e estéticas do microrrelato enquanto género literário autónomo, partindo de uma caracterização teórica que aborda as origens no Modernismo hispano-americano, a consolidação nas Vanguardas históricas e as marcas distintivas como brevidade extrema, economia verbal, natureza elíptica, intertextualidade, humor e fantástico. A análise das produções estudantis organiza-se em quatro eixos fundamentais que demonstram como a elipse funciona como dispositivo de cooperação interpretativa, o fantástico como modalidade de transgressão mimética, a intertextualidade como estratégia de economia narrativa e o humor como mecanismo de condensação textual e crítica social. Através da teoria barthesiana do *punctum* (Barthes, 2015[1980]), o projeto pedagógico aliou arte fotográfica à criação literária em português língua não materna (PLNM), concebendo o processo de produção textual como um longo *continuum* de natureza interativa e recursiva (Flower & Hayes, 1981). Os resultados revelam que os estudantes operacionalizaram eficazmente as estratégias narrativas fundamentais do microrrelato contemporâneo.

Palavras-chave: fotografia; microrrelato; produção escrita; português língua não materna (PLNM)

1. Introdução

O presente artigo insere-se numa investigação mais ampla sobre as potencialidades didáticas da interseção entre literacia visual, análise fotográfica e produção textual no ensino de português língua não materna (PLNM), tendo por objeto de estudo microrrelatos produzidos por estudantes do Mestrado em Tradutologia Latino-Românica – Português da Universidade de Bucareste (Roménia), no âmbito do projeto “Microrrelatos Fotográficos”, desenvolvido durante o ano letivo 2022-2023.

Este trabalho constitui o terceiro elemento de um conjunto de reflexões que têm vindo a explorar diferentes dimensões desta experiência pedagógica. Em estudos prévios, foram abordadas as questões relativas à literacia visual e à análise imagética como elementos indutores da criação textual (Mendes, 2025), bem como os processos de escrita e acompanhamento docente subjacentes à produção das narrativas (Mendes, no prelo). Este artigo debruça-se especificamente sobre textos produzidos pelos estudantes, examinando-os à luz das características estruturais e estéticas que definem o microrrelato enquanto género literário autónomo.

2. Contextualização do projeto “Microrrelatos Fotográficos”

O projeto em apreço foi implementado na disciplina Aperfeiçoamento do Conhecimento Linguístico e teve como objetivo essencial aliar a arte fotográfica à criação literária, proporcionando aos estudantes o desenvolvimento da competência de produção escrita através da elaboração de microrrelatos inspirados em fotografias. A experiência culminou na publicação da coletânea homónima (Mendes (Ed.), 2023)¹, que reúne trinta e uma narrativas acompanhadas das imagens que os inspiraram.

A metodologia adotada fundamentou-se na teoria barthesiana do *punctum* (Barthes, 2015[1980]) e na estrutura de compreensão comunicacional proposta por Benjamin S. Bloom e colaboradores (1983[1956]), organizando-se em três fases progressivas de observação fotográfica: *traslação* (descrição visual objetiva), *interpretação* (identificação do *punctum* e análise das relações entre componentes visuais) e *extrapolação* (criação narrativa a partir do elemento identificado).

Paralelamente, o processo de produção textual foi concebido como um longo *continuum*, de natureza interativa e recursiva (Flower & Hayes, 1981), desdobrando-se em etapas sequenciais que incluíram a definição temática, a estruturação narrativa e o desenvolvimento de três versões sucessivas de cada microrrelato. O *feedback* docente constituiu-se como dispositivo mediador fundamental (Bandura, 2008; Vygotsky, 1979[1978]), sustentando todas as fases e incentivando, quando necessário, movimentos recursivos para reformulações. Esta abordagem processual estabeleceu uma colaboração estreita entre professor e aluno (Cassany, 2006; Pereira &

¹ Disponível para *download* em: https://www.academia.edu/127673047/Microrrelatos_Fotogra_ficos.

Cardoso, 2013) e conferiu ao discente a centralidade no processo de produção textual, permitindo-lhe adquirir consciência tanto das áreas a aprimorar como do grau de sucesso alcançado.

Este duplo processo analítico-criativo, detalhadamente descrito nos trabalhos supramencionados (Mendes, 2025; no prelo), permitiu que os estudantes transcendessem a observação superficial das fotografias e desenvolvessem capacidades interpretativas e produtivas que se revelaram fundamentais para a criação literária.

3. Objetivos e estrutura do artigo

O presente artigo encontra-se organizado em duas partes complementares. Na primeira secção, procede-se à caracterização teórica do microrrelato enquanto manifestação literária. Neste quadro conceptual, abordam-se as origens históricas, desde as suas raízes no Modernismo hispano-americano até à sua consolidação como quarto género narrativo, bem como as suas marcas distintivas: a (hiper)brevidade, a economia verbal, a natureza elíptica e os mecanismos de intertextualidade, humor e fantástico.

Na segunda parte, analisam-se microrrelatos produzidos pelos estudantes em torno de quatro eixos fundamentais: (i) o funcionamento da elipse como dispositivo que solicita a cooperação interpretativa do leitor; (ii) a manifestação do fantástico enquanto modalidade de transgressão das convenções miméticas; (iii) o recurso à intertextualidade como estratégia de economia narrativa; e (iv) o emprego do humor como mecanismo de condensação textual e crítica social.

Este estudo procura, assim, demonstrar como os estudantes assimilaram e operacionalizaram estratégias narrativas fundamentais do microrrelato contemporâneo.

4. O microrrelato em perspetiva

4.1. Breve história do microrrelato: uma tradição secular

O microrrelato² estabeleceu-se como o género literário mais emblemático do século XXI, suscitando crescente interesse tanto no público leitor como no meio académico, onde se tem observado uma proliferação de investigações, colóquios e publicações especializadas dedicadas ao estudo das suas características formais e potencialidades estéticas (Andres-Suárez, 2019).

Cabe, contudo, esclarecer que não constitui um género novo; pelo contrário, possui uma tradição secular que encontra raízes no Modernismo hispano-americano e espanhol (1888-1916)³ (Andres-Suárez, 2010, 2012, 2019; Lagmanovich, 2006). Descendente do simbolismo e do parnasianismo europeu, a estética modernista distinguiu-se pela tendência para a depuração formal, conceptual e simbólica, privilegiando a busca da essencialidade e a renovação da linguagem literária. Estes princípios estéticos favoreceram a concisão textual, elemento fundamental para a génese e desenvolvimento da narrativa (hiper)breve (Andres-Suárez, 2019).

Seria, porém, no contexto das Vanguardas históricas (1910-1930)⁴ (Andres-Suárez, 2010, 2012, 2019; Lagmanovich, 2006) que o microrrelato – impulsionado por um forte movimento de renovação formal, técnica e temática – atingiria a sua maturidade. De facto, “entre sus planteamientos estéticos hay que destacar la ambición renovadora y el experimentalismo, lo que llevó a estos autores a buscar nuevas formas literarias mediante la brevedad extrema” (Andres-Suárez, 2010, p. 39)⁵. O género sofreria ainda a influência do movimento Bauhaus (1919-1933) cujo lema “Menos é mais” se traduzia numa posição “contra la ornamentación en sí misma (es decir, no basada en las necesidades funcionales), contra la excesiva extensión y contra la redundancia” (Lagmanovich, 2005, p.14).

A configuração do microrrelato resultou, assim, de um duplo processo evolutivo: (i) a condensação e depuração do conto; e (ii) a redução descritiva e amplificação narrativa do poema em prosa (Andres-Suárez, 2010, p. 71). Esta tendência acentuar-se-ia significativamente durante os períodos literários em apreço, contribuindo para que esta modalidade ficcional se autonomizasse e configurasse como quarto género narrativo (Lagmanovich, 2006):

² Na tradição anglo-saxónica, o microrrelato é designado de *sudden fiction*, *flash fiction*, *short short story* ou *microfiction*. No universo hispano-americano, a terminologia alargou consideravelmente o seu repertório, passando a incluir termos como *relato vertiginoso*, *cuento gnómico*, *relatillo*, *cuento/relato microscópico*, *cuento en miniatura*, *cuento rápido* e, mais recentemente, *nanocuento* e *literatura cuántica*. A tendência generalizada, porém, é a de se usarem as designações *minicuento*, *microcuento*, *minificción*, *microficción* e *microrrelato* (Andres-Suárez, 2010), designação que aqui privilegiamos.

³ Importa destacar o contributo de Rubén Darío (Nicarágua, 1867-1916) – considerado o pai do Modernismo – e Juan Ramón Jiménez (Espanha, 1881-1958).

⁴ Nomeadamente, com os vanguardistas espanhóis José Bergamín (1895-1983), Federico García Lorca (1898-1936), Ernesto Giménez Caballero (1899-1988) e Samuel Ros (1904-1945) (Andres-Suárez, 2010).

⁵ A esta fase, tida como a dos *Iniciadores* (1910-1940), seguir-se-ia a etapa *Generación de Medio Siglo* (1950-1970), com destaque para os denominados “clásicos del género”: Ana María Matute (*Los niños tontos*, 1956), Max Aub (*Crímenes ejemplares*, 1957) e Ignacio Aldecoa (*Neutral corner*, 1962). A fase de *Consolidación y Normalización* teria início nos finais dos anos 1980, década que coincide com a publicação de livros fundamentais para o género como *Historias mínimas* (1988), de Javier Tomeo, e *Los males menores* (1993), de Luis Mateo Díez (Andres-Suárez, 2010).

Si bien es cierto que las narraciones brevísimas son muy antiguas y pueden rastrearse en toda la historia de la humanidad, éstas han evolucionado mucho a lo largo de la historia y lo que hoy denominamos microrrelato, aun pudiendo adoptar ciertos rasgos de las antiguas, es una forma discursiva nueva que se sitúa en el límite de la expresión narrativa y corresponde al eslabón más breve en la cadena de la narratividad, que, de tener tres formas (novela, novela corta y cuento), pasa a tener cuatro.

(Andres-Suárez, 2010, p. 9)

4.2. Características essenciais do microrrelato contemporâneo

Es una pieza narrativa mínima, de alto potencial estético y plena en significados subterráneos.
Diego Muñoz Valenzuela (Shua, 2017, p. 17)

O microrrelato constitui, essencialmente, um texto ficcional em prosa caracterizado pela (hiper)brevidade e pela narratividade (Andres-Suárez, 2010, 2019; Lagmanovich, 2006; Shua, 2017).

Uma observação mais atenta a estas marcas distintivas mostra que a extensão máxima de um microrrelato corresponde sensivelmente a uma página (cerca de trezentas palavras), não existindo, porém, um limite mínimo definido (Lagmanovich, 2006). A título de curiosidade, a concisão extrema do género pode ser encontrada no paradigmático “El dinosaurio” (1959), do escritor guatemalteco Augusto Monterroso (Lagmanovich, 2006): “Cuando despertó, el dinosaurio todavía estaba allí.” Numa demonstração ainda mais radical desta brevidade, a escritora argentina Ana María Shua (2017) destaca “El fantasma” (2009), do autor mexicano Guillermo Samperio – um texto constituído apenas pelo título, seguido de uma página em branco.

O microrrelato é, assim, um modo discursivo que se constrói com precisão quase milimétrica, assentando num desnudamento extremo e na essencialização linguística (Andres-Suárez, 2010). Nesta economia verbal, cada palavra conta, num duplo sentido: “cada una de ellas es importante; y además cada palabra cuenta, vale decir, narra o relata” (Lagmanovich, 2006, p. 310).

A dimensão sucinta do género não se traduz, no entanto, na mera supressão lexical, mas na seleção criteriosa de vocábulos semanticamente densos (Lagmanovich, 2006), pois, tal “como en la poesía, en un texto tan breve, cada palabra tiene el peso de una roca” (Shua, 2017, p. 45).

Em virtude desta concisão extrema, o microrrelato tende a romper com a tradicional estrutura narrativa de equilíbrio-conflito-resolução, privilegiando o início in medias res e a supressão de descrições pormenorizadas de circunstâncias (Lagmanovich, 2006; Navarro Romero, 2013).

O microrrelato “Rosas” (1988), da chilena Alejandra Basualto, exemplifica esta técnica:

Soñabas con rosas envueltas en papel de seda para tus aniversarios de boda, pero él jamás te las dio. Ahora te las lleva todos los domingos al panteón.
(Basualto, 1988, p. 80)

O texto inicia-se *in medias res*, convidando o leitor⁶ a reconstruir os eventos omitidos: o casamento, os aniversários frustrados e a morte da protagonista. A elipse condensa a narrativa em duas frases, revelando a ironia de um amor que só se manifesta post mortem.

A economia estende-se, como vemos, às personagens, que se apresentam frequentemente despojadas de identidade e raramente são retratadas. Privilegia-se, contudo, o recurso a figuras arquetípicas – bíblicas, mitológicas, literárias, históricas ou lendárias – que, pelo seu reconhecimento imediato, dispensam caracterização adicional e reforçam a concisão (Navarro Romero, 2013).

Esta contenção traduz-se, igualmente, em inícios que privilegiam o recurso a falsos deíticos, tais como “Cuándo despertó...”, “Aquel hombre” ou “Se encontraron en la estación de metro...”, que proporcionam um mero vislumbre de sentido, revelando-se, porém, suficientes para instaurar um horizonte de expectativas e suscitar o prosseguimento da leitura (Lagmanovich, 2006).

Em consonância com esta concisão, o título assume um papel crucial, pois forma com a narrativa uma unidade indissolúvel (Lagmanovich, 2006), configurando um espaço narrativo adicional – como introdução, enquadramento ou chave interpretativa (Shua, 2017). Com efeito, o título tende a integrar a estrutura ao “completar el significado del texto u orientar la lectura de este y hacernos tomar una línea de interpretación u otra, marcándonos los elementos que debemos tener en cuenta” (Navarro Romero, 2013, pp. 249-250).

Esta função orientadora manifesta-se no microrrelato “Menú especial” (2019), do argentino Martín Gadella:

El comedor de la empresa se llenó de cucarachas. El cocinero prometió que para el día siguiente se ocuparía personalmente de eliminarlas, sea como fuere. Y así lo hizo. Ya no vimos ningún bicho recorriendo las repisas. Aunque notamos un sabor extraño en las hamburguesas, un poco más crocantes que de costumbre. (Gadella, 2019, p. 281)

O título opera como chave interpretativa decisiva, orientando o recetor na decodificação dos elementos implícitos. Note-se como o adjetivo “especial” adquire valor irónico quando se estabelece a relação entre o desaparecimento das baratas e as alterações gastronómicas, desvelando a natureza da solução encontrada pelo cozinheiro.

Outro aspeto estrutural de particular relevância no género prende-se com os finais cuja complexidade tipológica é sistematizada por David Lagmanovich (2006) através de uma classificação dual: o primeiro eixo articula-se entre finais de *confirmación* e finais de *rutura*, isto é, entre desfechos que preservam coerência com o início e o desenvolvimento da narrativa e aqueles que os subvertem de forma radical. O segundo eixo, por seu turno, estabelece a distinção entre finais *fechados* e *abertos*: os primeiros oferecem uma resolução definitiva e conclusiva, enquanto os segundos

⁶ Para efeitos desta secção, leitor, recetor e destinatário são entendidos como sinónimos.

transferem para o destinatário a responsabilidade de completar ou desenvolver a diegese.

Do exposto, sobressai a natureza intrinsecamente elíptica do microrrelato, característica que o distingue do conto clássico pela dimensão e concisão, mas sobretudo pela tensão estrutural entre o dito e o não dito (Andres-Suárez, 2010). Desta dinâmica, emerge um “silêncio eloquente”, intencionalmente concebido para ser preenchido pelo recetor:

“No dicho” significa no manifiesto en la superficie, en el plano de la expresión: pero precisamente son esos elementos no dichos los que deben actualizarse en la etapa de la actualización del contenido. Para ello, un texto (con mayor fuerza que cualquier otro tipo de mensaje) requiere ciertos movimientos cooperativos, activos y conscientes, por parte del lector.

(Brasca citado por Shua, 2017, p. 16)

O microrrelato constitui, assim, um texto “preguiçoso” (Eco, 1993[1979]) em que o que não está à vista pesa mais do que o que está (Aparicio, 2008), edificando um duplo desafio: para o escritor, porque a aspiração de atingir a redução extrema da narrativa implica uma exacerbação da elipse e dos espaços de indeterminação; para o destinatário, porque desvendar o sentido de uma composição desta natureza exige um esforço interpretativo considerável. Assim, “cuanto menos explícito es el texto, tanto más indeterminado es el mundo ficcional, y, por lo tanto, mayor implicación será precisa por parte del lector” (Andres-Suárez, 2010, p. 79).

A estrutura eminentemente elíptica do microrrelato e a sua dependência dos espaços de indeterminação criam condições particularmente propícias à emergência de realidades ficcionais que desafiam as convenções miméticas tradicionais. É precisamente neste contexto que o fantástico encontra terreno fértil para se manifestar (Andres-Suárez, 2012). Ao motivar a irrupção de fenómenos insólitos e inexplicáveis (Andres-Suárez, 2010), incita o recetor “a considerar el mundo de los personajes como un mundo de personas reales, y a vacilar entre una explicación natural y una explicación sobrenatural de los acontecimientos evocados” (Todorov, 1982[1970], pp. 43-44), isto é, entre o estranho e o maravilhoso, e a participar, por conseguinte, na construção do sentido⁷.

O fantástico manifesta-se através de um conjunto recorrente de tópicos que Ana María Shua (2017) sistematiza em quatro categorias fundamentais: (i) o bestial, que engloba tanto criaturas tradicionais do imaginário coletivo – sereias, quimeras, grifos – como seres inventados pelos próprios autores; (ii) a rebelião dos objetos inanimados, que expressa a perturbação do ser humano perante o que o rodeia; (iii) os sonhos, espaço narrativo privilegiado onde as leis da lógica se suspendem e “tudo é possível”; e (iv) a descrição de lugares e povos imaginários.

⁷ Trata-se, assim, de uma ficção não mimética que consiste na criação de uma realidade que não existe e que não pode existir (Rodríguez Pequeño, 2008). A título de esclarecimento, “tanto lo ficcional como lo fantástico pertenecen a lo no real, pero lo fantástico exige una condición más: la transgresión de las leyes del mundo real objetivo; por consiguiente, lo fantástico es siempre ficcional, aunque no toda ficción es fantástica, o lo que es lo mismo, lo fantástico es una sección de la ficción determinada por la infracción, por la ruptura, por la transgresión” (Rodríguez Pequeño, 2008, p. 129).

A título representativo desta categorização, observe-se o microrrelato “Cuaderno de Sueños” (1994), do asturiano Ángel Guache:

Se pasaba los días en la cama. Tenía siempre a su lado un cuaderno en el que anotaba sus sueños, bien minuciosamente o bien las ideas generales.

Una tarde, para cambiar de ambiente, esperando recibir nueva savia para sus sueños, decidió instalarse en una de las tumbonas del jardín, bien abrigado con una manta. Dejó su cuaderno apoyado en el atril construido para tal efecto, bajo la agradable brisa de la higuera. Una racha repentina de viento abrió el cuaderno, diseminando por el aire las hojas de sus sueños, a lo largo de toda la cercana ciudad.

Esa noche y en noches sucesivas, los habitantes de la ciudad soñaron, intensamente, los sueños que él había soñado.

Cada día faltaban más ciudadanos a su trabajo, y los que acudían esperaban ansiosamente la hora de salir para volver a su casa, para seguir soñando.

(Guache, 1994, pp. 34-35)

Este microrrelato ilustra como o fantástico se materializa através dos sonhos. Tradicionalmente circunscritos à esfera individual e subjetiva, eles adquirem, nesta narrativa, materialidade física e capacidade de contágio coletivo, desafiando as convenções miméticas.

O humor constitui outro modo de expressão estética e literária de particular importância na construção do microrrelato, cumprindo uma dupla função: viabiliza uma visão distanciada e crítica da realidade e, paralelamente, opera como mecanismo eficaz de condensação textual. O género beneficiou significativamente das inovações introduzidas pelas Vanguardas históricas – que desenvolveram uma estética do humor baseada: (i) no absurdo; (ii) na incoerência; (iii) no disparate; (iv) na distorção e desumanização da realidade; e (v) na degradação paródica dos convencionalismos sociais e dos clichés linguísticos – decantando-se para o “humor negro” ou “humor do absurdo” (Andres-Suárez, 2012).

Esta tendência explica a predominância, particularmente em Espanha, de textos caracterizados por ironia e sarcasmo, frequentemente acompanhados de provocação e subversão, em detrimento de uma modalidade festiva e benevolente (Andres-Suárez, 2010). Logo, “ciertos temas y argumentos que, contemplados desde otra perspectiva, generarían terror, piedad, lástima o emociones parecidas, suscitan un efecto humorístico” (Andres-Suárez, 2012, p. 86).

Considere-se, neste contexto, o microrrelato “La culta dama” (2010), do mexicano José de la Colina:

Le pregunté a la culta dama si conocía el cuento de Augusto Monterroso titulado “El dinosaurio”.

— Ah, es una delicia –me respondió–, ya estoy leyéndolo.

(Colina, 2010, p. 64)

O efeito cómico emerge da incongruência entre a imagem de erudição projetada pela personagem e o desconhecimento do texto de Monterroso, fazendo emergir uma crítica subtil aos falsos intelectuais.

Contrastivamente, o humor negro encontra expressão no microrrelato “Usted no sabe con quién está hablando” (2005), do espanhol José María Merino:

Claro que lo sé. Le he seguido muchas veces. Sé dónde vive, a qué horas lo recoge su conductor, qué restaurantes frecuenta, dónde se reúne, a espaldas de sus socios, con los que quieren apoderarse de la empresa. Como sé que muchas noches recorre este callejón a escondidas, para encontrarse con su amante. Ahora en este lugar oscuro, cuando me he acercado y le he interpelado con voz segura y burlona, ha manifestado su miedo con esa frase manida y prepotente. Claro que sé con quién estoy hablando: estoy hablando con el hombre al que voy a matar.

(Merino, 2005, p. 43)

Neste exemplo, o efeito humorístico resulta da inversão das relações de poder implícitas na frase-título, transformando uma expressão de arrogância (“Usted no sabe con quién está hablando”) em impotência, com um desfecho sinistro – que simultaneamente diverte e perturba.

A intertextualidade, por fim, emerge como terceiro mecanismo estrutural do microrrelato contemporâneo. Como se assinalou, a (hiper)brevidade do género inviabiliza descrições e caracterizações detalhadas, impelindo os autores a ancorar-se em elementos universalmente reconhecíveis, tais como: (i) temas bíblicos; (ii) mitologia greco-romana; (iii) contos populares; (iv) provérbios, ditados, frases feitas, rimas, canções populares; e (v) lugares-comuns da literatura, história e cultura geral (Shua, 2017). Os autores tendem, porém, a subverter e a ironizar os elementos intertextuais, incitando o leitor a repensar as suas convicções (Navarro Romero, 2013).

A título ilustrativo, considere-se o microrrelato “Para mirarte mejor” (1999), do chileno Juan Armando Epple:

Aunque te aceche con las mismas ansias, rondando siempre tu esquina, hoy no podríamos reconocernos como antes. Tú ya no usas esa capita roja que causaba revuelos cuando pasabas por la feria del Parque Forestal, hojeando libros o admirando cuadros, y yo no me atrevo ni a sonreírte, con esta boca desdentada.

(Epple, 1999, p. 26)

O texto retoma “O Capuchinho Vermelho”, operando uma subversão que transforma radicalmente as relações entre as personagens. O título “Para te ver melhor” evoca imediatamente a célebre frase do lobo, criando um horizonte de expectativas que será deliberadamente frustrado. Com efeito, a narrativa revela um lobo envelhecido que já não consegue “sonreírte, con esta boca desdentada” perante um Capuchinho que já não usa a capa vermelha – o universo mítico é, assim, transposto para um contexto contemporâneo onde ambas as personagens se encontram despojadas dos atributos que as definiam.

5. “Microrrelatos Fotográficos” em análise

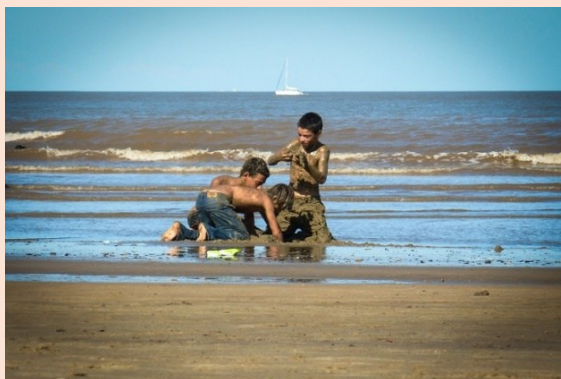
A análise dos microrrelatos produzidos pelos estudantes organiza-se em torno de quatro categorias fundamentais: (i) a elipse enquanto mecanismo de condensação narrativa; (ii) o fantástico como modalidade de transgressão mimética; (iii) a intertextualidade como estratégia de economia textual; e (iv) o humor como dispositivo de crítica social. Para cada categoria, apresentam-se exemplos representativos assim como as fotografias⁸ que os inspiraram.

5.1. A elipse

“Moldura impossível”

Aleksandra Petrov

*



A Isabel apertou de novo o botão de disparo da sua câmara fotográfica e continuou a andar. Aquele som ecoou na sua cabeça, fazendo-a lembrar-se do seu maior problema.

Fazia muitos quilómetros a pé para arejar a cabeça.

À sua frente, um grupo de miúdos jogava à macaca. Disparou novamente. E novamente viu o sol aos quadradinhos.

O seu maior sonho foi encaixado numa moldura gigante, em frente da sua cama, onde as fotografias mostravam as crianças que ela imaginava serem suas.

Este microrrelato constrói-se sobre múltiplas lacunas narrativas que solicitam a interpretação ativa do leitor, exemplificando o funcionamento elíptico característico do género. O enunciado “viu o sol aos quadradinhos” constitui uma metáfora que sugere a prisão de Isabel por comportamento considerado suspeito ao fotografar crianças. A repetição do advérbio “novamente” (“Disparou novamente. E novamente

⁸ Todas as fotografias constantes na coletânea “Microrrelatos Fotográficos” (2023) são da nossa autoria.

viu o sol aos quadradinhos.”) revela a natureza cíclica deste episódio, indicando que o ato de retratar menores e a subsequente detenção se terão repetido em múltiplas ocasiões.

A elipse mais significativa do relato reside na natureza do “maior problema” da protagonista, que o texto deliberadamente deixa por explicitar, mas que se desvenda através da convergência de diversos elementos narrativos: a obsessão compulsiva por captar imagens infantis, a condição de infertilidade implícita na referência às “crianças que ela imaginava serem suas” e as consequências legais deste comportamento.

Esta configuração narrativa reflete as tensões da sociedade contemporânea, progressivamente sensibilizada para questões de proteção infantil, que tende a interpretar como potencialmente predatório o registo fotográfico não autorizado de menores. Isabel, movida pelo desejo frustrado de maternidade, encontra-se repetidamente sujeita a interpretações erróneas e a processos criminais que a vitimizam.

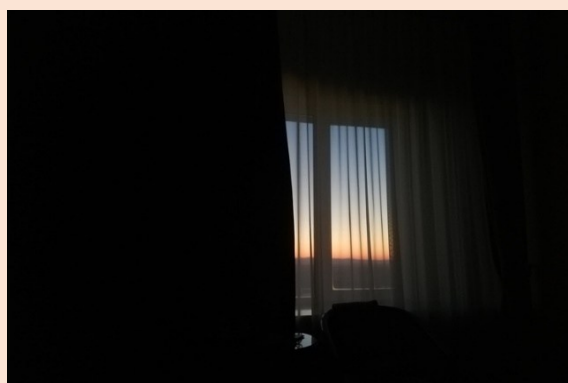
O título “Moldura impossível” adquire, face ao exposto, uma dupla significação simbólica: por um lado, a impossibilidade biológica de conceber e de enquadrar fotograficamente os próprios filhos; por outro, a impossibilidade legal e ética de capturar na objetiva crianças alheias, na tentativa de materializar um sonho maternal irrealizável.

5.2. O fantástico

“O mundo na ponta dos dedos”

Valentin Vieru

*



O céu cheio de estrelas refletia-se nas suas pupilas dilatadas. A noite estava serena, o céu de um azul profundo.

Quantas horas tinha passado lá, no campo de basquetebol? Uma, duas? Toda a noite?

Não tinha importância.

O silêncio era agradável. Agora, a solidão não parecia tão opressiva como durante o dia. Tinha a sensação de que a noite lhe dava vantagem, que o fazia sentir-se melhor do que os outros, ou pelo menos igual.

Rodou no ar a sua nova bola de basquetebol azul e apanhou-a com a ponta do dedo indicador, como tinha feito inúmeras vezes com outras. Desta vez, a abóbada de estrelas começou a rodar com a esfera. Todos os astros deixaram para trás vestígios brancos, como numa fotografia de longa exposição. Vestígios que permaneceriam na sua retina por muito tempo.

Percebeu que, a este ritmo, a manhã chegaria em breve. Assim, parou a bola e começou a rodá-la na direção oposta.

Neste texto, o fantástico constrói-se gradualmente a partir de um cenário inicialmente realista: um jovem solitário, um campo de basquetebol noturno e a contemplação das estrelas. O momento de irrupção surge no enunciado “Desta vez, a abóbada de estrelas começou a rodar com a esfera”, marcando a transição da ordem natural para o plano sobrenatural.

A dimensão fantástica intensifica-se no momento em que o protagonista consegue, “como numa fotografia de longa exposição”, perceber visualmente o que seria impercetível – o movimento das estrelas –, confirmando a alteração fundamental das leis naturais.

O fenómeno, contudo, não se limita à observação passiva, evoluindo para o controlo ativo quando o jovem “parou a bola e começou a rodá-la na direção oposta”, manipulando a progressão temporal.

5.3. A intertextualidade

“Duas asas” Alexandra Nicolae

*



Quando ele abriu os olhos, viu Deus a sorrir-lhe. O menino compreendeu o óbvio.

O carro a alta velocidade. A bicicleta projetada 300 metros. A mãe a chorar desesperada. Inúmeros arrependimentos. A rosa com folhas penduradas. Flores a desvanecer. O corpo sem sensibilidade ao toque. E a alma?

O arco irradiava luz. Não foram os pensamentos que inesperadamente o envolveram, mas os sentidos penetrantes do espírito, por vezes estranhos ao ser humano.

— Obrigado, Senhor Deus, por segures a minha mão e me lewares para o coração do mistério a fim de o contemplar. E as asas suavemente conduziram o menino pelo arco.

Deixai toda a esperança, vós que entráis.

Este texto constrói-se sobre uma estrutura intertextual que opera através da citação direta de Dante Alighieri (*A divina comédia*) – “Deixai toda a esperança, vós que entráis” –, inscrição que na obra assinala a entrada no Inferno.

A narrativa articula-se mediante uma progressão aparentemente ascendente: o encontro divino (“viu Deus a sorrir-lhe”), a confirmação da morte (“O menino compreendeu o óbvio.”), a experiência transcendente (“O arco irradiava luz.”) e a gratidão espiritual (“Obrigado, Senhor Deus”). Contudo, a citação dantesca final provoca uma viragem interpretativa radical, sugerindo que esta jornada não conduz ao Paraíso, mas ao reino dos condenados.

“Narcisa”

Ramona Dobre

*



Quando ela aparece, os homens perdem a razão. Cabelo loiro comprido e encaracolado, olhos cor do mar, lábios carnudos. Cortejada por todos os rapazes, não lhes presta atenção. Nas janelas, vê o reflexo da sua beleza. Saudades... Olha-se ao espelho. Uma mulher velha, de cabelos brancos e muitas rugas. A máscara caiu e o feitiço quebrou-se.

Neste texto, a subversão do mito grego de Narciso – jovem que, seduzido pelo próprio reflexo na água, morre incapaz de se afastar da própria imagem – opera através de três eixos essenciais: (i) mudança de género (Narciso / Narcisa); (ii) inversão temporal (contemplação na juventude / revelação do envelhecimento); e (iii) substituição do elemento refletor (água / espelho).

O recurso à figura mitológica otimiza a economia narrativa, pois mobiliza o repertório cultural do leitor, tornando dispensável a caracterização da protagonista. A subversão reside fundamentalmente no desfecho – “A máscara caiu e o feitiço quebrou-se.” – que introduz elementos ausentes da matriz mitológica original: enquanto Narciso permanece eternamente preso à própria imagem, Narcisa experimenta a dimensão ilusória da beleza provocada pela passagem do tempo.

“Confiança cega”

Alexandra Nicolae

*



Tenho a capacidade infinita de estar no sítio certo à hora certa. A consequência disto é que me estou sempre a cruzar com seres humanos no seu melhor e no seu pior.

Passo a passo, seguem o caminho incerto. Como cegos conduzidos por uma mão invisível, avançam, confiando na minha orientação.

A verdade chocante: serei a eterna guardiã nas margens do rio Estige, pronta para delicadamente cortar o fio da vida.

Este microrrelato⁹ articula-se sobre uma dupla referência intertextual à mitologia greco-romana: a evocação do rio Estige (curso de água que demarca a fronteira entre o mundo dos vivos e dos mortos, navegado por Caronte no transporte das almas) conjuga-se com a alusão às Moiras – denominadas Parcas na tradição romana –, divindades que presidiam ao destino humano através do controlo do fio vital: Cloto fiava-o, Láquesis media-o e Átropos cortava-o, determinando assim o momento da morte.

⁹ A fotografia constante nesta secção inspirou igualmente os microrrelatos que se seguem: “1984”, de Ramona Dobre, e “Que maravilha!”, de Adina Nuțu.

A estrutura narrativa constrói-se mediante uma revelação progressiva que subverte as expectativas iniciais do leitor: o que se apresenta inicialmente como um guia benevolente – capaz de “estar no sítio certo à hora certa” – revela-se, através da “verdade chocante” final, como a Morte personificada.

“1984”

Ramona Dobre

*

Verão. 1984. Lugar desconhecido. A cor da parede é-me estranha. As escadas e o corrimão de madeira não são os que ouviram as minhas alegrias, as minhas gargalhadas, o meu choro. É tudo um borrão. Como vim parar aqui? Sinto-me desorientado, assustado. Tremo. Quero gritar. O som não sai. De repente, abro os olhos. Nada mudou. Borrão. Desconhecido. Caio no chão. Uma silhueta a subir as escadas. Já entendi tudo...

Neste microrrelato, a simples referência numérica ativa imediatamente o hipotexto orwelliano (*Nineteen eighty-four*, 1949) e todo o universo da vigilância, controlo totalitário e manipulação da realidade.

Sem este dispositivo intertextual, a narrativa – desorientação espacial (“A cor da parede é-me estranha.”, “Como vim parar aqui?”), visão difusa (“É tudo um borrão.”), medo (“Sinto-me desorientado, assustado. Tremo.”) – poderia ser interpretada tão-somente como relato delirante ou perturbação psíquica.

Com efeito, a revelação final (“Já entendi tudo...”) adquire densidade interpretativa através da chave orwelliana: a compreensão súbita de que se está sob vigilância permanente. A economia verbal do género torna esta dependência numérica imprescindível, pois sem a referência implícita à obra de Orwell, múltiplas camadas de significação permaneceriam inacessíveis ao leitor.

5.4. O humor

“Que maravilha!”

Adina Nuțu

*

- Olha, o nosso bonitão está de volta!
- Ele nunca para de correr, pois não?
- Acho que nunca o vi de frente. Está sempre em movimento!
- Deve ser jogador de ténis ou algo do género! A treinar tanto...
- Ou instrutor de fitness! Que exemplo!
- E que inteligente! A cuidar da saúde.

Entretanto, o caixeiro de 45 anos — a pedido do médico para compensar os 30 anos de sedentarismo — suava imenso por não perceber como alterar a meta diária de passos.

Neste microrrelato, o contraste entre a percepção dos observadores – que constroem uma imagem idealizada (“bonitão”, “exemplo” e “inteligente”) – e a realidade (homem de meia-idade a cumprir uma prescrição médica decorrente de décadas de sedentarismo), ilustra a capacidade do género para condensar múltiplas problemáticas contemporâneas (neste caso concreto, aparências, sedentarismo e mal-entendidos) num único momento revelador.

Observe-se como a estrutura dialógica constrói rapidamente uma imagem idealizada que a frase final desconstrói, criando um efeito humorístico através da súbita inversão de expectativas. O texto aplica, assim, os princípios estéticos vanguardistas de subversão e degradação paródica dos *clichés* sociais, transformando uma situação quotidiana numa reflexão crítica sobre a tendência para a idealização de desconhecidos com base em observações superficiais e para a construção de narrativas fantasiosas sobre terceiros.

6. Conclusão

Os resultados deste estudo demonstram que o microrrelato representa um espaço formativo privilegiado, na medida em que os estudantes percebem a (hiper)brevidade textual não como limitação expressiva, mas como potencialidade criativa que reforça a densidade do discurso. Com efeito, o facto de discentes de PLNM conseguirem construir “silêncios eloquentes” que solicitam a cooperação interpretativa do leitor documenta uma maturidade discursiva que transcende o domínio instrumental da escrita, configurando-se, concomitantemente, como evidência de competências literárias especializadas.

Complementarmente, o domínio intertextual manifestado pelos alunos – de Dante a Orwell, da mitologia grega à religião – evidencia a capacidade de estabelecer diálogos sistemáticos com tradições precedentes e a percepção de que escrever se traduz em reescrever.

Do mesmo modo, a convergência entre análise fotográfica e criação literária revela-se particularmente produtiva por operar através de uma dupla descodificação: os estudantes aprendem simultaneamente a “ler” imagens e a “escrever” elipses, constatando que ambas as modalidades exigem a identificação de elementos significativos que transcendem o óbvio.

Este trabalho, em articulação com reflexões prévias sobre literacia visual e análise fotográfica (Mendes, 2025) e escrita processual (Mendes, no prelo), aponta para futuras experiências pedagógicas que poderão explorar: (i) a inversão do processo criativo, solicitando aos estudantes que fotografem a partir de microrrelatos por eles redigidos; (ii) o recurso a imagens captadas pelos próprios alunos como

dispositivos indutores da escrita ficcional; (iii) a diversificação do corpus fotográfico através de registos de diferentes épocas, culturas e movimentos artísticos; (iv) o desenvolvimento de plataformas digitais interativas que permitam aos discentes associar elementos sonoros, visuais e textuais, criando microrrelatos transmedia; (v) a análise contrastiva de interpretações fotográficas produzidas por estudantes de diferentes origens, mapeando como os filtros culturais moldam a produção textual; e, por fim, (vi) o alargamento a outros géneros (não) ficcionais.

Referências bibliográficas

- Andres-Suárez, I. (2010). *El microrrelato español: Una estética de elipsis*. Menoscuarto.
- Andres-Suárez, I. (2012). *Antología del microrrelato español (1906-2011)*. Cátedra.
- Andres-Suárez, I. (2019). *Breve recorrido histórico por el microrrelato hispanoamericano*. <https://letrasdechile.cl/2019/11/14/breve-recorrido-historico-por-el-microrrelato-hispanoamericano1/>
- Aparicio, J.P. (2008). Poética cuántica. In I. Andres-Suárez & A. Rivas (Eds.), *La era de la brevedad: El microrrelato hispánico* (pp. 491-495). Menoscuarto.
- Bandura, A. (2008). A evolução da teoria social cognitiva. In A. Bandura, R. Gurgel Azzi & S. Polydoro (Eds.), *Teoria social cognitiva: Conceitos básicos* (pp. 15-41). Artmed.
- Barthes, R. (2015[1980]). *A câmara clara: Nota sobre a fotografia*. Edições 70.
- Basualto, A. (1988). *La mujer de yeso*. Documentas.
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1983[1956]). *Taxionomia dos objetivos educacionais*. Globo.
- Cassany, D. (2006). *Reparar la escritura: Didáctica de la corrección de lo escrito*. Graó.
- Colina, J. (2010). La culta dama. In F. Valls (Ed.), *Velas al viento: Los microrrelatos de La nave de los locos* (p. 64). Cuadernos del Vigía.
- Eco, U. (1993[1979]). *Lector in fabula: La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Lumen.
- Epple, J. A. (1999). Para mirarte mejor. In *Con tinta sangre* (p. 26). Mosquito.
- Flower, L., & Hayes, J.R. (1981). A cognitive process. Theory of writing. *College Composition and Communication*, 32 (4), 365-387.
- Gadella, M. (2019). Menú especial. In G. Cutillas (Ed.), *Los pescadores de perlas. Los microrrelatos de Quimera* (p. 281). Montesinos.
- Guache, Á. (1994). Cuaderno de sueños. In *Sopa nocturna* (p. 34-35). Pre-Textos.
- Lagmanovich, D. (2005). *La otra mirada: Antología del microrrelato hispánico*. Menoscuarto.
- Lagmanovich, D. (2006). *El microrrelato: Teoría e historia*. Menoscuarto.
- Mendes, S. D. (Ed.) (2023). *Microrrelatos fotográficos*. CLP / Camões Bucureste. https://www.academia.edu/127673047/Microrrelatos_Fotograficos
- Mendes, S. D. (2025). Olhares letrados: Quando fotografias sussurram narrativas. In F. Cardoso, R. Sarzi-Ribeiro, L. Lindquist, & N. Viola (Coords.), *Visualidades* (pp. 115-148). Ria. <https://www.riaeditorial.com/livro/visualidades>
- Mendes, S. D. (no prelo). (Re)Olhares e (Re)Escritas: Processualidade e recursividade em «Microrrelatos Fotográficos». In *O ensino da escrita ao longo da escolaridade – da educação pré-escolar ao ensino superior*. CIEQV / CIDTFF.
- Merino, J. M. (2005). Usted no sabe con quién está hablando. In *Cuentos del libro de la noche* (p. 43). Alfaguara.
- Monterroso, A. (1959). El dinosaurio. In *Obras completas (y otros cuentos)* (p. 69). UNAM.

- Navarro Romero, R. (2013). El espectáculo invisible: Las claves del microrrelato a través de los textos de Ana María Shua. *Estudios de Literatura*, 4, 249-269.
- Pereira, L. & Cardoso, I. (2013). Princípios de ação para aulas de escrita. In L. Pereira & Inês Cardoso (Eds.), *Atividades para o ensino da língua. Produção escrita: 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico* (pp. 9-18). UA.
- Rodríguez Pequeño, F. J. (2008). Géneros literarios y mundos posibles. Eneida.
- Samperio, G. (2009). El fantasma. In Clara Obligado (Ed.), *Por favor, sea breve 2* (p. 223). Páginas de Espuma.
- Shua, A. M. (2017). *¿Cómo escribir un microrrelato?* Alba.
- Todorov, T. (1982[1970]). *Introducción a la literatura fantástica*. Buenos Aires.
- Vygotsky, L. S. (1979[1978]). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Dramaturgia a partir de texto literário

<https://doi.org/10.61248/palavras.vi64.201>

Carlos Alves

Escola Secundária de Camões (Lisboa)
carlosalves@escamoes.pt
<https://orcid.org/0000-0001-7619-9587>

Resumo

Este artigo apresenta uma ideia teórico-prática de aplicação das noções de dramaturgia ao texto literário. Faz uma distinção entre *dramaturgia* e *literatura do género dramático* e, bem assim, uma diferenciação entre processos dramáticos a partir de obra literária e adaptação de textos. As leituras e releituras de textos dos vários géneros literários, aliadas às noções de *teatralidade*, *performatividade* e *corporalidade* são aqui analisadas como uma possibilidade para estudar e compreender literatura. O artigo explora, ainda, dois exemplos práticos de aplicação de processos de dramaturgia a duas obras literárias, nomeadamente um romance de Isabel da Nóbrega (*Viver com os outros*) e a epopeia de Luís de Camões (*Os Lusíadas*). Os processos dramáticos aqui descritos foram experimentados em contexto escolar, na disciplina de Teatro (opção de 12.º ano), na Escola Secundária de Camões, em Lisboa. E é fundamentalmente para o contexto educativo que a prática aqui descrita se dirige.

Palavras-chave: dramaturgia; literatura; performatividade; teatralidade

1. *Dramaturgia* – conceito

O exercício da dramaturgia compreende a organização de sentidos, passíveis de serem transmitidos pela teatralidade e pela performatividade. A dramaturgia contempla uma leitura e organização do mundo que joga com o plano racional, aliado à exploração dos sentimentos, das sensações e das emoções. Não deve confundir-se o conceito de *dramaturgia* com o *conjunto de obras do género dramático*. A dramaturgia não incide apenas sobre o texto verbal, desde logo. O texto dramático é ele mesmo um resultado de um processo dramático. O dramaturgo, ao escrever aquilo a que chamamos uma *peça de teatro*, procedeu antecipadamente a esse exercício de leitura e

organização do mundo. Depois, converteu esse processo em personagens que falam (deixas), que se movem (didascálias) e que agem (enredo). Com isso, fornece aos criadores teatrais ou aos leitores da peça matéria para uma leitura teatral e performativa. “Naturalmente, a teatralidade deve estar presente desde o primeiro germe escrito de uma obra, pois ela é um dado de criação, não de realização”, afirma Roland Barthes, no seu ensaio “O teatro de Baudelaire” (Barthes, 2009, p. 48).

A dramaturgia é, assim, um processo, mais do que matéria final. E, assim sendo, ela afigura-se também como uma ferramenta para analisar e compreender outras matérias, outros processos e outras realidades. A defesa de uma disciplina de Dramaturgia para o ensino serve-se, a meu ver, desta potencialidade. Ela permite dotar os e as jovens de uma capacidade de desenvolver pensamento para lá dos mecanismos racionais, conseguindo, com isso, respostas alternativas e eficazes no acumular de conhecimento.

Pousando agora a nossa atenção na leitura e compreensão de obras literárias, olharemos para processos de ordem dramática passíveis de serem aplicados a esse tipo de textos (narrativos, poéticos, épicos e também dramáticos, na sua vertente obviamente literária).

O exercício da dramaturgia, quando aplicado ao texto literário, vai necessitar de encontrar sentidos vários no próprio texto, e descobrir-lhe potencial cénico; isto é, vai precisar de encontrar elementos que permitam alcançar a teatralidade.

Ainda na definição de Barthes: “O que é a teatralidade? É o teatro menos o texto, é uma espessura de signos e de sensações que se edifica em cena” (Barthes, 2009, p. 48). Ou, na senda de Artaud, “é a encenação, muito mais do que a peça escrita e falada, que é autêntico teatro” (Artaud, 2018, p. 50).

Então, o estudo de uma obra literária com a lente da dramaturgia, é o lugar de descobrir releituras, extrair símbolos, atribuir signos e significações, ressignificar, por vezes; depois, baralhar e voltar a dar sob a forma de escrita para cena – que é o mesmo que dizer, uma escrita imbuída de teatralidade e de performatividade. Os signos e os sentidos passam a contar com a presença (ainda que abstrata) do espectador – aquele que vê o corpo em movimento. Teatro é o movimento de corpos num espaço, com a entrada de outros elementos nesse mesmo espaço (as cores, a iluminação, os objetos, os sons...). Ao extrairmos de um texto literário os elementos que nos farão chegar àquela definição de teatro, estamos a empreender um processo dramático.

No entanto, e ainda que o lugar cénico seja o objetivo, a obra literária quando trabalhada com o crivo da dramaturgia pode alcançar outros resultados: desde logo, o aprofundamento da obra e das suas características; a possibilidade de a ler para além das palavras e das frases, e conseguir extrair-lhe outros signos que poderão ser trabalhados: movimento, imagens, cores, paisagens, cheiros, sons, etc.

2. O caso da criação de “Estar Com os Outros”, Escola Secundária de Camões, 2024/ 25

O premiado romance de Isabel da Nóbrega, *Viver com os outros*, parecia-nos oferecer muitas perspetivas para ser olhado dramaturgicamente. É um texto rico em diálogos e apresenta um monólogo interior que coloca o leitor numa posição de espectador, não só dos comportamentos, mas sobretudo das emoções e dos contrastes vivenciais daquele grupo de personagens.

Nos processos de trabalhar dramaturgia que fazemos na escola, há um envolvimento muito grande dos alunos e alunas, que depois serão intérpretes. Os corpos em palco têm de carregar uma verdade que advém de uma ligação muito forte e vivencial e uma identificação muito estreita com aquele trabalho que está a ser feito.

Ora, nenhum dos nossos alunos tem a idade das personagens de *Viver com os outros*, também nenhum deles pensa sobre vicissitudes do seu casamento – ainda não casaram!... Podem fingir – como no teatro, costuma dizer-se... Pois, mas eu passo boa parte do ano a explicar-lhes que o teatro não é fingimento e que nenhum espectador acredita em teatro a fingir – não podia, depois, enganá-los. Há, no entanto, nos romances, e neste em particular, motivos para uma experimentação vivencial, digo, para uma apropriação que possa ter vida num espaço cénico.

Como poderíamos relacionar as circunstâncias descritas no romance, as circunstâncias das suas personagens, as ideias ali desenvolvidas, as emoções, os sentimentos, com a nossa própria condição?

É por aqui que começamos a pensar em dramaturgia – quando começamos a relacionar as coisas, e as ideias começam a surgir como resposta às nossas questões.

Depois de lermos o romance, debruçámo-nos mais aprofundadamente sobre determinados excertos selecionados.

Desde logo, a ideia de reunião. O romance acontece num serão em casa de Ana, onde aquele grupo de amigos está reunido. Nada mais teatral do que a reunião. Teatro é assembleia, é reunião. Intérpretes, espectadores e um espaço cénico.

Mas era importante que esta reunião dos nossos alunos e intérpretes fosse vivencial e não fingida.

Pensámos, então, fazer também um jantar – o nosso dispositivo cénico podia ser esse – um jantar num determinado espaço cénico. Mas, a que propósito? Qual o motivo para que estas pessoas, estes intérpretes se reunissem? São alunos e alunas do 12.º ano, estão no fim de um ciclo escolar. Vão seguir as suas vidas, vão porventura separar-se. Como seria se voltassem a encontrar-se, daqui a cinco anos, neste auditório onde agora estão a fazer o espetáculo?

Então, agora só precisávamos de imaginar como seria e como seríamos daqui a cinco anos. Os primeiros exercícios de imaginação resultaram num mundo muito sombrio – com várias guerras cada vez mais violentas a decorrer em muitas zonas do planeta, a extrema-direita no poder e grandes restrições à vida social por causa de dificuldades impostas pela crise climática.

Apesar de credível o retrato, optámos por não aprofundar um ambiente tão pouco luminoso. Tornámos tudo, então, mais poético: um auditório vazio, com pó e pouco iluminado passou a ser o elemento simbólico daquele futuro imaginado. E a

polícia, lá fora, era a referência a um ambiente de tensão e repressão, que o nosso retrato imaginado antevia.

O espaço cénico passou a ser o próprio elemento simbólico do espetáculo, e os espectadores iriam estar incorporados nesse dispositivo – daí criarmos uma miniplataforma no palco, com nove espectadores a assistir ao espetáculo doutra perspetiva e de frente para a outra plateia.

Depois de definido o tempo e o espaço, dedicámo-nos aos diálogos. Diálogos acesos, controversos, animados, de pessoas que se conhecem bem. Isto é o que acontece no romance de Isabel da Nóbrega e isto era o que precisava de acontecer no espetáculo. Os alunos e alunas partilhavam características pessoais com as personagens que passaram a interpretar. As relações entre eles bebiam de alguns jogos de forças que lemos no romance. A forma como as personagens femininas olham e falam dos homens do romance pareceu-nos relevante que tivesse correspondência no espetáculo. Havia apenas um aluno, o único representante do género masculino, e essa particularidade foi explorada.

ESTAR COM OS OUTROS foi o resultado do nosso diálogo entre o romance de Isabel da Nóbrega e as possibilidades teatrais. Este resultado foi o espetáculo, primeiro, e um novo texto literário, por outro. O texto, a peça, resultou, assim, num novo texto, também ele literário, ainda que embebido numa teatralidade que lhe advém da condição de ser escrito a par das aulas, dos ensaios e da construção do espetáculo. Esta relação entre teatro e literatura é muito relevante, particularmente no Teatro enquanto matéria de ensino.

2.1. A adaptação (e porque não é disso que estamos a falar)

Um trabalho de adaptação de um romance estaria, provavelmente, a diminuir o alcance pretendido, no que toca à já mencionada experiência vivencial do/a intérprete em cena.

A adaptação apela à *mimesis*, à imitação; impulsiona menos a vivência e a identificação intrínseca.

Não se trata da literatura a passar pelo corpo, quando adaptamos um texto. Na adaptação, aproximamos a realidade cénica da realidade da obra adaptada; com maior ou menor fidelidade, é isso que acontece. Mas a realidade cénica carece, ainda assim, de verdade cénica; e essa chega-nos, nestes processos que venho desenvolvendo, pela identificação.

2.2. Teatro e géneros literários

O ensino do Teatro não está circunscrito ao género dramático. Pelo contrário, o Teatro enquanto arte da performatividade do mundo, precisa absolutamente de tratar de todos os géneros. Podemos conhecer a obra de Gil Vicente ou *o Frei Luís de Sousa*, mas importar-nos-á muito mais perceber como é que esses textos ressoam em nós. Da mesma forma, pode extrair-se teatralidade de novelas, romances e poesia. Quando os textos passam pelos corpos dos alunos, nunca mais são lidos da mesma forma.

3. Exercício dramatúrgico a partir do episódio “O Velho do Restelo” d’ *Os Lusíadas*

Não vamos aqui reproduzir o texto identificado como o episódio do “Velho do Restelo” na obra de Luís de Camões, bastando-nos remeter para as estrofes 94 a 104 do Canto IV da obra.

O processo de dramaturgia aí realizado haveria de proporcionar uma nova escrita dramatúrgica, que dialogasse com o épico camoniano. Estas pontes textuais e a chegada a uma nova escrita constituem matéria de dramaturgia e potenciam a análise e aprofundamento literários. Como afirma José Maria Vieira Mendes,

[o] teatro é uma prática literária porque é um lugar privilegiado para experimentar a linguagem, e isto não porque o teatro absorva a literatura ou porque a literatura absorva o teatro, mas porque o teatro é ele próprio literário, no sentido barthesiano.

(Mendes, 2016, p. 166)

3.1. A descoberta de signos e significados – processo para uma releitura dramatúrgica

O ficar “nas praias, entre a gente” e o menear “Três vezes a cabeça, descontente” fornece-nos, por exemplo, elementos para um estado de contemplação e de pensamento crítico daquela figura. Figura essa que, no exercício que agora estamos a desenvolver, nos poderá aparecer sob diversas formas, não apenas na figura de um velho homem. Trazemos, então, esse estado de “ficar” como um elemento possível para a teatralidade e para a corporalidade (o movimento do corpo em cena como potência de representação). De seguida, procuramos, no texto, motivações e sensações para aquele descontentamento de quem meneia a cabeça e alevanta a sua voz. O homem que, naquela praia, “entre a gente”, decide a sua voz “um pouco alevantando” fá-lo por alguma ou muitas razões. E essas interessam-nos dramaturgicamente. Posicionando-os no meio da obra (este episódio aparece sensivelmente a meio d’ *Os Lusíadas*), sabemos que as palavras proferidas nestas estrofes contestam, de alguma forma, os acontecimentos narrados ao longo de toda a epopeia. É este posicionamento crítico que vamos procurar desenvolver na nossa dramaturgia.

Excerto 1

Neste primeiro excerto, olhamos para o “Velho do Restelo” e a imagem que ele nos fornece. Confrontamos isso com o nosso olhar:

*Deram-te de nome Velho, e colocaram-te Restelo no código postal
Donde vem a maldição? De ser velho ou do Restelo?
Donde vem a efabulação?
Donde vem esta noção de que tem tudo para acabar mal?
E quem tinha razão? Quem é que tinha mais noção?*

*Fizeram de ti símbolo da desesperança!
Agora, à luz do passado, percebemos que somos outros
a viver esta condição
Maldito o primeiro que nas ondas vela pôs em seco lenho
Este texto não é meu
a maldição não sou eu que a lanço
donde vem a estranha condição que sentimos com o passar dos séculos?
chamamos fado a tudo, para não ter de explicar mais nada
A voz pesada que no mar se ouviu claramente deixou os conquistadores apre-
ensivos
E agora estamos neste lugar*

Esta introdução devolve-nos uma leitura sobre a presença do Velho no texto épico. De alguma forma, surge-nos, agora, como um oráculo da desesperança, que deixou os “conquistadores” apreensivos. Pensando a dramaturgia desta narração épica, encontramos, na existência desta voz que se levanta, um sentido para um lugar em que agora estamos.

Seguimos, então, procurando no texto palavras e expressões que nos falem do pensamento crítico sobre a aventura épica narrada por Camões.

*glória de mandar | vã cobiça | vaidade | Fama | mortes | perigos | tormentas | crueldades
| inquietação | desamparos | adultérios | novos desastres | leve fantasia | crueza | ferida-
dade | desprezo da vida | incerto e incógnito perigo | Miserável sorte | Estranha condição*

A partir desta seleção de ideias e sensações, começamos a definir o nosso texto para cena. Distribuindo pelas várias vozes que vamos poder colocar no texto cénico as dúvidas e inquietações aqui presentes, trazemos uma releitura sobre a obra original. E essa releitura é necessariamente performativa e teatral, pelas vozes que contém, pela expressividade que permite, pela corporalidade que sugere. São, de seguida, apresentados alguns excertos desta escrita dramática. Estes podem, então, ser confrontados com as estrofes mencionadas (94 – 104, Canto IV) e com as quais estamos em diálogo neste exercício.

Excerto 2

ART

*Acordei hoje de manhã e pensei: eu nem devia ter vindo, nem devia estar aqui,
só nasci por acaso e, por acaso, até nasci bem, dentro do tempo, com saúde e
numa maternidade, o que, parecendo que não, é um luxo.*

PEDRO

Pensaste nisso logo de manhã?

ART

*Penso nisso todos os dias, de manhã à noite.
De manhã à noite, estou a pensar.*

PEDRO

Questionas-te muito e isso faz-te mal.

ART

Não sabes o que me faz mal, não inventes.

PEDRO

Estás sempre a questionar-te e isso incomoda-me.

ART

*Faz-te mal que eu me questione?
Estou a mexer com a tua identidade, conquistador?
As minhas perguntas são extensas
Como o mar salgado
Ai, quanto do teu sal*

LEONOR

*Isso é doutro poeta.
Não mistures as epopeias.*

ART

*Os épicos são diferentes
mas o sal é o mesmo
e é com as lágrimas de Portugal
que ambos foram feitos*

LEONOR

*Tanta lágrima, tanto Portugal!
Uma vida inteira para fazer
e só me vêm lágrimas
e Portugal*

ART

*Para! Parem os dois!
Não me enervem!
Estou a enjoar
São séculos de mar e balanço
Não aguento mais
O mar sempre aqui ao lado deixou de me fazer falta
Apetece-me vomitar!
Querem que eu vomite?
Ficava na memória de todos*

*se eu vomitasse aqui à vossa frente
Talvez o faça ainda antes de acabar o espetáculo
Fiquem para ver!
Não saiam do vosso lugar!*

CONSTANÇA

*E as caravelas e as naus
Os boeing 707
(não sei se há um boeing 707...)
deram o nome de Vasco da Gama a um avião da TAP?!
Não brinquem comigo!
Vasco da Gama tinha até medo de alturas
Se ele vivesse nesta altura, nunca voaria na TAP
Vocês sabem o que andam a fazer?
Não fazem a mínima ideia
Dar-lhe o nome de uma ponte já achei um grande abuso
Um avião da TAP!
Não brinquem comigo
Respeitem os conquistadores!*

CATARINA

*Não se fala mais nisso!
Por favor, não falemos mais nisso!
Disseram-me que ia ser divertido estar aqui e não está a ser.
Não está a ser divertido porque agora há muita confusão e as pessoas estão
irritadas com tudo*

CONSTANÇA

*Ó gaiata!
De que te queixas agora!
Quiseste vir à conquista e agora choras?!
Quem quer fama e glória não chora!
De onde me saíste tão medrosa, conquistadora?
Andaste a viver nalguma ditadura?*

CORO (Manuel, Leonor, Art, Pedro)

*Que promessas de reinos e de minas de ouro?
Que famas prometerás? Que histórias?
Que triunfos? Que palmas? Que vitórias?
Andaste a viver alguma ditadura?
Acabaste nalguma ditadura?
Que glórias e que perdas te impuseram
A ditadura?*

CATARINA

Posso falar?

Tenho estado desencantada neste sítio

CONSTANÇA

Porque falas tão caro, conquistadora?

Em que site andaste a pesquisar?

CATARINA

O desencanto tem-me impedido de falar e isso não está certo

LEONOR (para Constança)

Acalma-te, conquistadora, não fales assim com ela

Não fales assim com ninguém

CONSTANÇA

Não te ouço

Estás muito longe

Não te visualizo

O teu alcance é reduzido

Lamento

LEONOR mostra intenção de atacar CONSTANÇA; todos param, surpreendidos; LEONOR recua na intenção.

CATARINA

Prossigo então.

Há um desencanto que me persegue desde o dia anterior ao meu nascimento e isso é muito triste.

Carregamos connosco uma tristeza e não sabemos o que fazer com ela.

Estamos sempre em questionamento e não nos satisfazem respostas nenhuma.

CONSTANÇA

Fala por ti, conquistadora!

Não nos ponhas a todas no mesmo saco.

CATARINA

Estás muito nervosa

Não te estou a pôr num saco

Estou a dar-te uma identidade

A pensar numa identidade para ti

PEDRO

Acabou a conversa

Quero passar à fase seguinte

Excerto 3

ALÍCIA

Vocês não são deste tempo.

São de um tempo muito passado

Quase queimado

Muito passado no tempo

Vocês não são daqui

Os vossos genes, a vossa maneira de ser e de calçar e de vestir e de comer

Nada em vós é daqui

Saiam!

Naveguem!

Vão!

Não é aqui que alguém vos vai encontrar.

Tanta vaidade,

tanto gosto fraudulento

LEONOR

Falas demais conquistadora!

Porque não escolhes estar calada?

ALÍCIA

Porque procuras conflito, conquistadora?

Só falas para provocar

Não peças demais o que não desejas ter

LEONOR

(simulando uma gargalhada)

Donde te vem essa veia nervosa?

Será que nasceste assim?

É que vejo-te sempre tão medrosa, calada, com medo do amanhã

Não sei donde te vem essa coragem de repente, conquistadora!

ALÍCIA

Desembainha a tua coragem e luta!

LEONOR

Não estou talhada para lutar

Tive impérios e perdi-os

Não por ser anti-imperialista

Mas porque perdi os impérios

ALÍCIA

*Porque os perdeste, abandonaste o imperialismo
Fizeste muito bem
Ficaste bem vista aos olhos do mundo
E humilde aos olhos dos teus*

LEONOR

Uma humildade que se deseja

ALÍCIA

*Que se alimenta
Que se infiltra em nós
Esta humildade
Esta necessidade de nos apoucarmos
É tão bonito sermos assim!
Tenho uma paixão tão grande por nós!*

LEONOR

Amas-nos?

ALÍCIA

*Muito!
Nobre povo!*

LEONOR

Que amor!

ALÍCIA

Que nobreza!

LEONOR

Limpa as lágrimas.

ALÍCIA

Não estou a chorar.

LEONOR

*Limpa na mesma.
O teu patriotismo merece lágrimas salgadas
Se não as tens para mostrar
Limpa-as para ilustrar.*

ALÍCIA

*(limpando)
Assim?*

LEONOR

*Assim mesmo.
Conquistaste-me.*

Excerto 4

ANDRÉ

*E agora, meu Velho,
Que é feito da tua noção?
Vais continuar a ser o Velho do Restelo para todas as nossas frustrações.*

ART

*Vais continuar a ser Velho perante a nossa falta de ambição.
Vais continuar a ser a nossa justificação.*

CONSTANÇA

*Falta-nos a vontade para esta grande missão.
Falta-nos muita vontade e as paredes que escorrem água
as nossas casas mal isoladas
as nossas casas sem aquecimento no inverno
e muito calor no verão
as nossas praias sempre cheias
não veem partir ninguém
não há voz que se levante nas docas de Belém
já ninguém diz o que está certo ou está errado*

PEDRO

Mas nós dizemos.

ALÍCIA

*Calma, conquistador, tu não és quem vai dizer.
Lamenta só.*

ALICE

*Nós dizemos, sim.
Que a glória de mandar ficou quebrada
Que a vaidade e a fama têm nomes próprios e garras humanas
Que a destruição começa por ser seletiva e depois ameaça todos*

ALÍCIA

*Corpos caídos, lanças em África, tráfico no Japão
Sangue no Atlântico, lutas no Pacífico
Ouro transportado, vidas escravizadas*

*Honra nos palácios, miséria nas ruas sujas
Humildade valorizada como se de um desígnio se tratasse*

PEDRO

*Saúdo o grito do Restelo
Não foi por falta de aviso*

ART

*Os conquistadores ficaram apreensivos
Um oráculo em Belém
A nossa Troia a dar errado*

PEDRO

*o oráculo foi lançado contra as armas e os barões assinalados
as velas tremeram de susto
e o vento nunca mais amainou*

ART

*no peito ilustre lusitano palpitou a angústia daquele velho
de um saber de experiências feito*

ALICE

e as palavras tirou do seu experto peito

MANUEL

*Já que à bruta crueza e feridade
Puseste nome, esforço e valentia,
Já que prezas em tanta quantidade
O desprezo da vida, que devia
De ser sempre estimada*

ART

a angústia de um saber de experiências feito

ALICE

com estas palavras que tirou do experto peito

MANUEL

Mísera sorte! Estranha condição!

4. Conclusão

O Teatro, a Dramaturgia, enquanto disciplinas inseridas na Educação, com pleno direito, seriam o espaço em que a aprendizagem passa diretamente pelo corpo; e dessa vibração é impossível que não resulte uma transformação.

Quem passa por um processo de construção cénica como este de que aqui falei, nunca mais vai olhar para o Teatro da mesma forma, nunca mais vai ler o romance de Isabel da Nóbrega nem a presença do Velho do Restelo no épico de Camões da mesma forma. As palavras passaram pelo corpo, a literatura passou pelo corpo e o que passa pelo corpo transforma-se em vivência. Já não é apenas um processo intelectual e racional, é um pedaço de vida.

E esta forma diferente de ver e assimilar é o objetivo mais geral e mais importante do Teatro enquanto disciplina curricular. É a formação de cidadãos e de espectadores que está a valorizar quando se dá espaço ao Teatro e à Dramaturgia numa escola.

Referências bibliográficas

- Artaud, A. (2018). *O Teatro e o seu duplo*. Maldoror.
- Barthes, R. (2009). *Ensaios críticos*. Edições 70.
- Mendes, J. M. (2016). *Uma coisa não é outra coisa*. Cotovia.

As Perguntas da Menina do Ó, pela defesa de um espetáculo irrequieto

<https://doi.org/10.61248/palavras.vi64.202>

Adriana Campos

Intérprete, encenadora e arte-educadora

aimcampos@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-1079-5148>

Resumo

Os sucessivos programas nacionais para as artes, em consonância com os valores da Constituição da República Portuguesa e da Declaração Universal dos Direitos Humanos, têm definido a sua missão como uma tarefa (infinita) de *indestinar* a vida e de promover a transformação através das artes. No contexto do *XVI Encontro Nacional da Associação de Professores de Português*, em 2025, dedicado especificamente ao tema da Oralidade e da Literatura no Ensino do Português, propomo-nos analisar a estrutura do espetáculo-oficina “As Perguntas da Menina do Ó”, dirigido a crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico, bem como a junção do questionamento, do teatro e da poesia, descodificando o seu lugar de indisciplina e de irrequietude.

Palavras-chave: espetáculo-oficina; indisciplinar; pergunta; poesia; teatro

O espetáculo-oficina “As Perguntas da Menina do Ó”, que integrou o programa do XVI Encontro Nacional da Associação de Professores de Português, realizado em julho de 2025, é uma criação pensada propositadamente para ocupar a sala de aula e outros espaços informais. Apresenta-se como espetáculo, mas assume a estrutura de uma oficina, permitindo que as crianças entre os 6 e os 10 anos possam experimentar o exercício de fazer perguntas. O presente artigo propõe-se analisar a estrutura desta proposta e revelar o seu lugar de desassossego e inquietação, fazendo jus às demandas dos planos mais recentes de educação artística na escola, definidos pelo Ministério da Educação em estreita colaboração com outras áreas ministeriais.

“As Perguntas da Menina do Ó” resultou de uma encomenda feita pelo Serviço Educativo Alcateia, da Fundação Lapa do Lobo, dirigida a todas as escolas básicas do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) de Canas de Senhorim, Carregal do Sal e Nelas. Estreou em 2022 e, desde essa altura, fez um total 180 apresentações, entre Abrantes (Biblioteca Municipal António Botto), Sever Vouga (Centro de Artes do Espetáculo), Viseu (Teatro Viriato), Águeda (Biblioteca Manuel Alegre), Braga (Theatro Circo), Madeira (Festival Oito), Porto (Vizinhanças), Ovar (Centro de Arte) e Guimarães (A

Oficina). Nasceu da ideia original de Ana Lúcia Figueiredo para conceber uma oficina de pensamento filosófico que não se localizasse do pescoço para cima e concebeu-se, em cocriação com Adriana Campos, com o propósito de oferecer às crianças e às famílias um espetáculo que se desdobrasse em ato.

Para concretizar essa ideia de pergunta em ação, a sala que acolhe este espetáculo é desafogada das habituais mesas e cadeiras para dar lugar a um espaço delimitado por duas linhas de quadros de lousa e, ao fundo desse corredor desenhado, por um par de botas e um móvel de madeira maciço, arrumado e organizado: é um Gabinete de Perguntas. Dentro dele adivinham-se gavetas que reservam objetos, num convite contínuo para a organização e o desalinho. É que esse armário de ideias arrumadas e conceitos agrupados inclui gavetas “com buracos, com declives, com passagens óbvias e outras mais secretas”, capazes de comunicar entre si e de fazer circular o que dentro delas se reserva. Um móvel, sobretudo com perguntas dentro, nunca se torna rígido nem admite prescindir do diálogo. Enquanto ordena, propõe-se indisciplinar.

De origem latina, a palavra *disciplina* encontra-se etimologicamente relacionada com o ato de aprender, instruir, educar e formar (Machado, 2003). Hoje em dia, pode ser utilizada para fazer referência a uma área específica do saber ou a um conjunto de regras e princípios que determinam o funcionamento de uma instituição ou organização. Acrescentar-lhe o prefixo *in* seria atribuir-lhe o sentido oposto — ou seja, associá-la à falta de instrução, ao incumprimento ou à subversão. No entanto, neste evento artístico, e em consonância com a premissa do atual Plano Nacional das Artes (PNA, 2025), é apresentado sob a forma de verbo, ou seja, como prática ativa: indisciplinar e transdisciplinar. Ao sugerir aberturas e criando declives através da própria palavra, as artes na escola podem, tal como o armário matriosca, ser e abrir espaços de aprendizagem e questionamento, compreensão e desassossego, observação e experimentação, dilatando possibilidades. Encaram, do mesmo modo, as matérias fragmentadas como um todo, propondo novas ligações e conexões e estabelecendo visões de conjunto.

Neste domínio, os diversos programas, decretos, roteiros e cartas dedicados à educação artística têm sido profícuos. Pelo menos, no plano escrito, desde 1990, têm procurado dar um lugar à educação artística no contexto escolar, defendendo o seu carácter “indisciplinador”. Ainda que não o tenham assumido declaradamente, todos traduzem a vontade de estabelecer pontes entre as artes e outras áreas do saber; de envolver especialistas e artistas em diálogo e de promover o debate com entidades nacionais e internacionais em torno desta prática.

Se remontarmos ao Decreto-Lei n.º 344/90, de 2 de novembro, que estabelecia as bases gerais da organização da educação artística, ainda não se encontra literalmente a palavra indisciplinar, mas já se adivinha a assunção da arte como “parte integrante e imprescindível da formação global e equilibrada da pessoa”. Também se revela na definição dos seus primeiros objetivos do mesmo decreto que previam “estimular e desenvolver as diferentes formas de comunicação e expressão artística, bem como a imaginação criativa, integrando-as de forma a assegurar um desenvolvimento sensorial, motor e afectivo equilibrado” e “promover o conhecimento das diversas linguagens artísticas e proporcionar um conjunto variado de experiências nestas áreas, de modo a estender o âmbito da formação global”.

Já na viragem para o novo século, em 2003, Portugal candidata-se para acolher a *I Conferência Mundial de Educação Artística*, chamando a si o debate e reunindo especialistas de todo o mundo. Desse encontro, que a Comissão Nacional da UNESCO entendeu realizar no nosso país, resulta o *Roteiro para a Educação Artística* (Comissão

Nacional da UNESCO, 2006). Este documento estrutura eixos pedagógicos que, de algum modo, parecem adivinhar os atos de disciplinar e indisciplinar, colocando a aquisição do conhecimento científico e artístico, a par da produção: prevê que o aluno (discípulo) estude, tenha contacto e crie, permitindo que adquira conhecimentos pela investigação e pela interação com a representação de arte, os artistas e os professores, ao mesmo tempo que o faz através da sua própria prática artística.

O mesmo *Roteiro* conclui que a arte é uma disciplina virada não só para si própria, mas para o conjunto de conhecimentos, capacidades e valores que pode transmitir, disciplinando e indisciplinando as áreas do saber. Por isso mesmo, traça como estratégias essenciais para um ensino criativo que, por um lado, encoraja parcerias entre os ministérios, escolas e professores e, por outro, incorpora a arte, a ciência e as organizações comunitárias.

Entre 2010 e 2017, a mesma lógica é replicada no Programa de Educação Estética e Artística, organizado pela Direção-Geral da Educação, Ministério da Educação, que prevê as artes e a literacia artística na organização curricular das escolas e propõe metodologias de aprendizagem nas áreas de Artes Visuais, Dança, Expressão Dramática/Teatro e Música. Também os seus objetivos estão em consonância com o mesmo exercício de indisciplinar, “implementando modelos de uma pedagogia libertadora, criativa, divergente” (Direção-Geral da Educação, Ministério da Educação, 2010).

Se até aqui, nos diversos planos, apenas se podia inferir a hipótese de transgredir através da arte, nos Manifestos do PNA (2019-2024 e 2024-2029) aparece como um dos valores essenciais para o cumprimento da sua missão. Aliás, curiosamente, ao definir-se como um território para “indestinar a vida das pessoas” (Pires do Vale & Brighenti, 2024, p. 11), este manifesto assume como garantido um conjunto de premissas, destacando-se:

- a. fazer cumprir a Constituição da República Portuguesa, garantindo o direito de todos à fruição e à criação cultural;
- b. ser feito para todos e com cada um, rebatendo a hipótese de que a arte possa ser um luxo para privilegiados, mas defendendo-a como uma forma de transformar a vida;
- c. assumir que as instituições culturais são território educativo, do mesmo modo, que as escolas são polos culturais, tal como se reafirma na Carta de Porto Santo, em 2021;
- d. “Um pouco de arte e cultura por dia faz bem” (Plano Nacional das Artes, 2025), conforme consta na Adenda dos Jovens à Carta do Porto Santo — Caldas da Rainha/ Loulé, finalizada em 2025.

A educação cultural e artística não deve ser encarada como um evento isolado, mas sim como componente essencial da vida escolar, tanto dentro como fora do espaço da escola, reconhecendo que todos os contextos sociais e artísticos têm um potencial educativo. É preciso normalizar as experiências culturais, fazendo das artes e das culturas uma presença contínua e quotidiana na vida dos alunos, em vez de uma ocorrência rara ou excepcional (PNA, 2025, p. 10).

No *Manifesto 2024-2029* do PNA explicita-se, inclusivamente, a ideia do poder indisciplinador das artes como aquele que pode inquietar, desarrumar ou pôr as certezas em causa. É defendido, aliás, como uma hipótese de abrir espaço ao estranhamento, abraçar a dúvida, de perguntar.

Ora, nessa sequência, pode afirmar-se que o espetáculo-oficina “As Perguntas da Menina do Ó”, ao dar foco à pergunta – filosófica e artística – assume um caráter indisciplinador. Desde o início, desafia a conceção tradicional de objeto artístico na sua própria forma: é pensado, em simultâneo, como espetáculo e como oficina, não dissociando o exercício de ver e o gesto de fazer. Estas duas dimensões são conjugadas num mesmo encontro, para que crianças, entre os 6 e os 10 anos de idade, possam ver e experimentar; um espaço não fica demarcado do outro, nem são colocados em paralelo. São propositadamente mesclados, confundidos, oferecendo um treino ao olhar e a todas as dimensões do corpo.

Por outro lado, o espetáculo também é deslocado da habitual caixa preta e fixado na sala de aula, na biblioteca (escolar ou municipal) e noutros espaços informais, transformando-os em lugar de espanto. Prescinde dos artifícios das luzes, dos cenários espaçosos e do palco, para que as crianças, enquanto veem, sejam implicadas e chamadas a intervir, convocando os seus sentidos e desassossegando a sua curiosidade.

O espaço de cena é, portanto, delimitado por um antigo “Gabinete de Perguntas”, amovível e feito em madeira maciça, com cerca de 70 cm de altura e 50 cm de largura; ao seu lado, em cima de uns quantos quadros de lousa, está pousado o tal velho par de botas; à sua frente, desenha-se um corredor com os mesmos quadros.

Quem transporta e apresenta aquele objeto é a personagem Maria – a quem todos chamam Menina do Ó –, e que anda à procura da primeira pergunta de todos os tempos. Começa, precisamente, por perguntar: “Para que serve um Gabinete de Perguntas?”, desafiando as crianças a embarcar numa viagem pelas suas referências. É comum dizerem que se trata de um gabinete onde se guardam, se fazem e se escondem perguntas – ou até se procuram respostas. Esta é a única solução que agrada menos a Maria, na medida em que pode afunilar, em demasia, as hipóteses de continuar a estranhar.

Em seguida, a estrutura repete-se e cada gaveta serve de pretexto para contar um pedaço de história, partilhar uma inquietação (em forma de pensamento ou de pergunta) e propor um jogo. A primeira gaveta é um atalho para o espanto e pode ler-se, em miniatura, na própria gaveta que “é do espanto que nascem as perguntas”. De dentro dela, a personagem retira um livro muito gasto, que tem um grande ponto de interrogação intacto, desenhado a preto. A partir daquele ponto de interrogação, também a Maria descobre pontos de interrogação no seu corpo e no das crianças. Sugere, depois, que também elas experimentem fazê-lo no corpo do outro, em modo lento, mais carregado, de forma cuidada, mais acelerado ou em partes do corpo inusitadas. As reações são imediatas, mesmo que inseguras, e o riso é quase sempre garantido.

A segunda gaveta é um “Duvidário” ou coleção de dúvidas existenciais que, segundo a personagem, são dúvidas sobre o mundo e sobre a vida. Com recurso a um espelho, todas as crianças são convocadas a dizer o seu nome para, em seguida, olharem para si mesmas e procurarem uma pergunta no seu interior... Nesta fase, a reação é menos óbvia do que aquela que acabaram de experimentar: há quem fique congelado diante do espelho, há quem prefira fazer perguntas ao ouvido da Maria; há muitas outras bocas pequenas que se interrogam por que gostam da escola ou de jogar ou de dançar ou de comer ou de viajar ou... Ouvem-se perguntas como: “porque é que a tabuada do 10 acaba no 100?” ou “Ó Ricardo, por que te refletes?”. O silêncio acaba por ocupar grande parte deste exercício e a espera e a escuta passam a ser um requisito.

Da terceira gaveta nasce um jardim de filósofos e, de novo, se mobiliza o corpo para descobrir a melhor maneira de pensar. A Maria assume gostar muito de pensar de cabeça para baixo, mas há muitas maneiras de pensar: de lado e com as pernas no ar, de barriga para cima como na praia, a dançar sem música, todos torcidos, a fazer equilíbri­smo... As crianças são encorajadas a partilhar a sua preferida. Nesta etapa, regressa o riso e a brincadeira. Muitos tomam iniciativa, sobretudo, para se arriscarem a fazer coisas que habitualmente não fazem na sala de aula.

A quarta gaveta é um armazém de parafusos perdidos. Como todos os pensadores, as pessoas – sobretudo as crianças – têm um parafuso a menos e, por isso, é possível fazer nascer desses parafusos a forma de um pensamento. Nesta altura, as crianças são convidadas a imaginar o que é que acontece dentro de cada uma quando se começa a pensar, quando têm de tomar uma decisão ou decidir a que brincar ou como resolver um problema de matemática. Desde 2022, tem sido possível construir uma lista infinita de pensamentos:

- *pensamentos-mesa-de-reunião*, com neurónios à volta para discutir ideias;
- *pensamentos-máquina*, que fazem pensar melhor tudo o que existe no mundo;
- *pensamentos-sol*;
- *pensamentos-coração*, imaginando um coração que bate com o cérebro;
- *pensamentos-relógio*, que acontece dentro do cérebro e é um mecanismo que funciona como um relógio;
- *pensamentos-casa* ou *geradores de energia*, como os postes elétricos de uma cidade;
- *pensamentos-gaveta*: umas vezes são ordenados e, outras vezes, baralhados.

O desafio da última gaveta, para a qual todas as outras concorrem, é tentar enunciar a primeira pergunta de todos os tempos, ou seja, imaginar uma viagem ao princípio de tudo e, com giz branco — a que se chama semente — arriscar dar forma a essa pergunta imaginada. Desse ato resultam inquietações como:

- *Quando o cérebro nasceu?*
- *Como se chama o cano que leva o pensamento ao cérebro?*
- *Como eu falo?*
- *De onde vieram as primeiras pessoas?*
- *Porque é que o planeta Terra gira?*
- *Porque se espreguiçam as árvores?*
- *Quem escreveu as primeiras letras?*
- *O mundo não tem canto?*
- *Porque é que cai o umbigo?*
- *Porque é que eu não volto para a barriga da mãe?*
- *Podemos copiar as perguntas uns dos outros?*
- *Onde vive o amor?*
- *Vale fazer riscalhadas?*
- *Porque é que o sol vai embora e aparece no dia seguinte?*

Estas perguntas não procuram exatidão científica, mas devolvem a vontade dos “porquês”, iluminando a inquietação bonita que os faz nascer, e assumem-se como gesto filosófico, artístico, humano. Sem uma finalidade filosófica ou um resultado teatral mais convencional, opta-se por entregar às linhas de um poema este conjunto de perguntas. Tal como no *Livro das perguntas* (Neruda, 2001[1974]) também estas interrogações se transformam em verso, para que possam permanecer em ato. Não admitindo respostas fechadas nem sugerindo correntes filosóficas que as encerrem numa determinada lógica, dá-se, de novo, lugar ao ato, para que as crianças permaneçam na pergunta.

Nestes sentidos, a arte distancia-se do talento e afirma-se como um exercício para todos, permitindo que as artes estejam no quotidiano da escola e garantindo o acesso à fruição e à produção artística. A arte deixa de ser um enfeite para se revelar como um processo de questionamento e transformação, implementando os pressupostos de uma pedagogia libertadora, criativa e divergente. Além disso, a arte deixa de ser encarada como uma estratégia exclusiva da infância para se assumir como uma construção que pode permanecer e inquietar ao longo da vida, concebendo a cultura como verbo intencionalmente experimentado e participado, em prol de uma verdadeira democracia cultural.

É por isso que “As Perguntas da Menina do Ó” é um espetáculo marcadamente irrequieto. Almejando cumprir os pressupostos da educação pela arte, a leitura faz-se jogo e o jogo desponta em leituras, as vozes têm voz e a voz de um multiplica-se nas vozes de todos, o pensamento torna-se arte e a arte constrói e desconstrói o pensamento. Enfim, a pergunta mantém-se presente e o presente também é pergunta, fazendo do agora um contínuo espanto.

Referências bibliográficas

- Comissão Nacional da UNESCO (2006). *Roteiro para a Educação Artística*. Comissão Nacional da UNESCO.
- Machado, J. P. (2003). *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*. Livros Horizonte.
- Pires do Vale, P., Brighenti, S., & Pólvora, N. (2019). *Plano Nacional das Artes: Uma estratégia, um manifesto (2019-2024)*. Plano Nacional das Artes.
- Pires do Vale, P., & Brighenti, S. (2024). *Plano Nacional das Artes: Um manifesto, uma estratégia (2024-2029)*. Plano Nacional das Artes.
- Neruda, P. (2001[1974]). *O livro das perguntas* (Trad. J. V. Ferrer). Companhia das Letras.

Documentos curriculares de referência

- Direção-Geral da Educação. (2010). *Programa de Educação Estética e Artística*. Direção-Geral da Educação. <http://educacaoartistica.dge.mec.pt/#Programa>
- Plano Nacional das Artes. (2025). *Carta do Porto Santo: A cultura e a promoção da democracia: para uma cidadania cultural europeia*. https://www.pna.gov.pt/wp-content/uploads/2025/06/VF_PT_CPS_AD_062025.pdf

Legislação

- Decreto-Lei n.º 344/90, de 2 de novembro. (1990). *Diário da República: I série*, n.º 253/1990. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/344-1990-566188>

Descobrir Escritoras em Português:

dar a ler autoras invisibilizadas

<https://doi.org/10.61248/palavras.vi64.203>

Conceição Pereira

Camões IP – Universidade de Newcastle, CLEPUL-FLUL

conceicao.pereira@ncl.ac.uk

<https://orcid.org/0009-0007-7016-3883>

Ruth Navas

CLEPUL-FLUL

rutenavas@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0003-9198-6281>

Resumo

Se a memória é critério central do cânone, podendo este ser descrito como uma lista retrospectiva (Tamen, 2020), e sabendo que, até meados do século XX, poucas escritoras portuguesas entraram nessa lista (Klobucka, 2020), é fundamental atualizá-la recuperando da memória autoras esquecidas. O projeto “Descobrir Escritoras em Português” (DEP), da Associação de Professores de Português (APP), pretende fazer isso mesmo, reconhecendo o contributo de escritoras de língua portuguesa esquecidas no que diz respeito a géneros literários e jornalísticos, com particular enfoque no período do Estado Novo em Portugal. Destacam-se as formas breves, publicadas assiduamente na imprensa, bem como os romances, os contos, a poesia, e os textos de teatro, entre outros géneros (memórias de viagens, diários, ou fragmentos autobiográficos). Muitos dos textos de autoria feminina foram publicados na imprensa, fundamentalmente entre os anos 1950 e 1970; outros foram igualmente publicados em volume, mas, na maioria dos casos, sem reedições há muitos anos. O objetivo desta comunicação é duplo: por um lado, apresentar o DEP e as iniciativas já realizadas e em curso; por outro, abrir a possibilidade de colaborações futuras no âmbito do projeto.

Palavras-chave: cânone; escritoras; imprensa; memória; visibilidade

1. O projeto “Descobrir Escritoras em Português”

O projeto “Descobrir Escritoras em Português” foi acolhido pela direção da APP, no início do ano letivo 2024-2025, com o objetivo de dar a conhecer escritoras do património literário em português dos séculos XX e XXI, fundamentalmente narrativas breves, crónicas, poesia e teatro.

Nesta primeira fase, importava iniciar a divulgação da riqueza de um espólio esquecido e reconhecer o contributo das escritoras para a reflexão das temáticas de Cidadania e Desenvolvimento, a partir dos textos que publicaram na imprensa periódica durante o Estado Novo, em particular entre 1950 e 1974. Assim, foram lançadas a “Escritora do Mês” e a “Escritora do Ano”, e foi realizada uma Ação de Formação de Curta Duração intitulada “Descobrir Escritoras em Português na Imprensa Periódica – 1950 a 1974”.

A prática letiva foi igualmente considerada: na Escola Secundária de Camões, na disciplina de Teatro, sob a orientação de Carlos Alves, realizou-se uma dramaturgia inspirada na obra *Viver com os outros*, de Isabel da Nóbrega (Escritora do Ano 2025). A mesma foi representada pelos alunos da escola à comunidade educativa em maio 2025, e divulgada no Colóquio das Comemorações, realizado na Fundação Calouste Gulbenkian, em junho 2025. Por outro lado, Paula Lopes implementou, na disciplina de Português, na Escola Secundária António Arroio, um percurso didático centrado em *Novas cartas portuguesas*, de Maria Isabel Barreno, Maria Teresa Horta e Maria Velho da Costa, tendo a experiência sido objeto de comunicação no XVI Encontro Nacional da APP, bem como da Ação de Formação de Curta Duração da APP, em julho de 2025, intitulada “Elas dão cartas – percurso didático sobre as escritoras das *Novas cartas portuguesas*”.

2. Escritora do Mês: itinerários de pesquisa no portal da APP

As coordenadoras do DEP (Conceição Pereira e Rute Navas) organizaram itinerários de pesquisa, com publicação mensal, sobre escritoras esquecidas do cânone escolar, usando informações fidedignas disponíveis em linha, com diferentes proveniências, sendo de destacar os recursos que podem ser consultados, por exemplo, na RTP Ensina, na RTP Arquivo (RTP Play), e na base de dados do projeto “Escritoras de língua portuguesa no tempo da Ditadura Militar e do Estado Novo em Portugal, África, Ásia e países de emigração”, que resulta de uma parceria internacional, envolvendo o Instituto de Estudos de Literatura e Tradição (IELT), o CICS.NOVA/Faces de Eva, da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, e o CRILUS/UR Études Romanes, da Universidade Paris Nanterre¹⁰.

Os itinerários de pesquisa procuram realçar escritoras com textos (orais e escritos) que permanecem atuais no século XXI. Assim, entre janeiro e agosto de 2025, selecionaram-se textos de escritoras, em particular aquelas que publicaram na imprensa periódica contos e crónicas, com representações das realidades vividas em

¹⁰ Cf. <https://mulhereseescritoras.pt/index.php/autoras-lista>

Portugal, e nos vários países de língua portuguesa. Os roteiros de pesquisa apontam para recursos coesos e coerentes, fundamentais para o desenvolvimento da educação literária, leitura, oralidade e da escrita nos vários ciclos, permitindo gizar ações estratégicas de ensino orientadas, em última instância, para o *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Cada percurso permite uma articulação com as atividades programadas da sala de aula e da biblioteca escolar, viradas ora para breves apresentações individuais ou a pares, simulação de entrevistas (segundo modelo), debates sobre a problemática da mulher, exposições escritas, entre outras, ora para os projetos de leitura com desafios aliciantes associados aos temas da tradição literária e dos valores de cidadania. A consulta do dossiê do projeto¹¹ permite aceder ao verbete introdutório do itinerário de pesquisa onde se apresentam breves referências associadas a cada pesquisa.

Em janeiro, 2025, Maria Lamas (1893-1983) abriu a rubrica “Escritora do Mês”. Trata-se de Maria da Conceição Vassalo e Silva da Cunha Lamas que adotou vários pseudónimos, sendo os mais conhecidos Serrana d’Ayre, Rosa Silvestre e Armia. O verbete recupera a atualidade de um nome que foi amplamente anunciado pelos meios da comunicação social devido à exposição “As Mulheres de Maria Lamas”, realizada na Fundação Calouste Gulbenkian em 2024 (26 janeiro – 28 maio 2024). Como nos lembrou Jorge Calado, na agenda da exposição, “a sua obra literária e jornalística está praticamente esquecida”¹². Nos meses seguintes, foi dado destaque a outras escritoras, a saber:

- **Orlanda Amarílis (1924-2014)** publicou vários volumes de contos onde re-trata, sobretudo, a mulher cabo-verdiana na sua terra natal e na diáspora, assim como histórias para crianças.¹³
- **Alice Sampaio (1927-1983)**, escritora esquecida, foi um dos nomes da coletânea de textos de língua portuguesa, da Didáctica Editora, aprovada oficialmente para o ensino em 1976, de apoio aos programas de Português de 1974-75.¹⁴
- **Deolinda da Conceição (1913-1957)** trabalhou nos jornais *Voz de Macau* e *Notícias de Macau*, e foi correspondente do *Diário Popular*, tendo publicado editoriais, artigos de crítica literária, artística e de moda, divulgação cultural e contos.¹⁵
- **Lília da Fonseca (1906-1991)**, figura ímpar e multifacetada dedicada à escrita e à intervenção cívica. Na bibliografia, destaca-se a literatura dedicada aos leitores mais jovens, tendo o Prémio João de Deus sido atribuído a dois dos seus livros.¹⁶
- **Lygia Fagundes Telles (1923-2022)**, escritora do Brasil, com reconhecimento mundial, publicou, em 1961, no *Diário de Lisboa*, uma série de textos diarísticos da viagem à “Nova China”, intitulada “Itinerário dos quatro continentes”, viagem essa posteriormente editada em *Passaporte para a China*.

¹¹ Cf. <https://app.pt/dossier-do-projeto-descobrir-escritoras-em-portugues/>

¹² Cf. <https://app.pt/escritora-do-mes-itinerarios-de-pesquisa/>

¹³ Cf. <https://app.pt/escritora-do-mes-itinerarios-de-pesquisa-orlanda-amarilis/>

¹⁴ Cf. <https://app.pt/escritora-do-mes-itinerarios-de-pesquisa-alice-sampaio/>

¹⁵ Cf. <https://app.pt/escritora-do-mes-itinerarios-de-pesquisa-deolinda-da-conceicao/>

¹⁶ (cf. <https://app.pt/escritora-do-mes-itinerarios-de-pesquisa-lilia-da-fonseca/>).

Apesar de ter sido galardoada com o Prémio Camões, em 2005, pelo conjunto da sua obra, não consta do currículo escolar.¹⁷

- **Maria Ondina Braga (1922- 2003)** integra a recente enciclopédia digital do projeto “Diásporas em Português”, criado pelo Instituto de Literatura Comparada Margarida Losa da Faculdade de Letras, da Universidade do Porto, em 2025, um portal desenvolvido e financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia. A obra, recentemente reeditada, merece um destaque no ensino do Português que não integra obras e textos de mulheres viajantes nas leituras dos alunos.¹⁸

3. Escritora do Ano: Isabel da Nóbrega (1925-2021)

Não obstante o reconhecimento público do Estado Democrático, após o 25 de abril de 1974, que premiou a escritora na defesa incondicional dos Direitos Humanos, destacando-se, neste âmbito, as condecorações Grande-Oficial da Ordem do Mérito (2000), e Grande-Oficial da Ordem da Liberdade (2011), não é fácil encontrar as obras desta escritora, nem nas bibliotecas públicas, nem nas bibliotecas escolares.

As páginas em linha da APP divulgaram amplamente as “Comemorações do Centenário de Nascimento de Isabel da Nóbrega (1925-2021)”. A rubrica “Escritora do Ano”, que proporcionou uma ampla informação sobre a vida e obra da escritora, incluiu igualmente uma publicação mensal de excertos de alguns dos livros e das crónicas de jornal da autora, constituindo uma pequena antologia de textos de fácil acesso e de interesse para o desenvolvimento de atividades de educação literária, leitura, oralidade e escrita.¹⁹

4. Divulgação do Projeto DEP: Escritora do Mês e Escritora do Ano

O projeto DEP tem sido divulgado de vários modos e em contextos diferentes, designadamente através de ações de formação, e da apresentação de comunicações em encontros académicos. Importa destacar as iniciativas mais relevantes.

A **Ação de Curta Duração “Descobrir escritoras de língua portuguesa na imprensa (1950 a 1973)”** (por Rute Navas e Conceição Pereira), do Centro de Formação da APP, seguiu a mesma lógica, que dá destaque a escritoras publicadas na imprensa antes de 1974, partiu de um *corpus* de contos e crónicas de escritoras publicados na imprensa periódica durante o Estado Novo, com a vista à promoção de leituras complexas e estratégias didáticas abordadas numa perspetiva intertextual e comparatista.

¹⁷ Cf. <https://app.pt/escritora-do-mes-itinerarios-de-pesquisa-lygia-fagundes-telles/>

¹⁸ Cf. <https://app.pt/escritora-do-mes-itinerarios-de-pesquisa-maria-ondina-braga/>

¹⁹ Cf. <https://app.pt/escritora-do-ano-isabel-da-nobrega/>

Estabeleceu-se uma sequência de leitura, iniciada com informação contextualizada sobre as escritoras e as narrativas, a que se seguiu *um jogo textual* de leituras “dialogantes”, tendo sido selecionados pares de textos (contos e/ou crónicas) com características comuns de natureza diversa (por exemplo temáticas, estruturais, genológicas, relativas a personagens ou a espaços), concluindo-se a abordagem do corpus com possibilidades de leituras interligadas com autoras e autores do currículo escolar, tanto do Ensino Básico como do Ensino Secundário. O objetivo central foi, pois, permitir aos professores participantes a inferência dos aspetos mais significativos de continuidade e rutura com a tradição literária, por exemplo no que respeita à condição da mulher entre os anos 50 e 70 do século XX. Atendendo aos contextos históricos, sociais e culturais que marcam as relações humanas, independentemente do género, evidenciou-se a forma como o texto literário no jornal implica uma argumentação comunicativa específica, suscitando o pensamento crítico de professoras/es e alunas/os, estabelecendo pontes com valores de cidadania.

Para além da ação de formação, o **Curso livre “Narrativas breves na aula de português”** da Escola de Verão 2025 da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa incluiu a sessão “Desigualdade de género em textos de três escritoras do século XX (Lygia Fagundes Telles, Isabel da Nóbrega e Maria José Miranda)” por Conceição Pereira. Esta sessão, organizada pelo Grupo 1 (Literatura e Cultura Portuguesas) do Centro de Literaturas Lusófonas e Europeias da Universidade de Lisboa (CLEPUL), incidiu em três autoras que publicaram na imprensa nos anos 60 e 70 e permitiu, além do destaque dado a estas escritoras em particular, divulgar o DEP a mais um grupo de professoras/es.

Importa salientar, igualmente, a participação no Colóquio de Homenagem a Isabel da Nóbrega, no final de junho, organizado pela Fundação Calouste Gulbenkian e pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. No âmbito deste encontro, Ruth Navas apresentou a comunicação “Elos desconhecidos ou esquecidos: Crónicas de Isabel da Nóbrega (ainda) arquivadas no *Diário de Lisboa* (1972-1974)”, integrada na iniciativa “Escritora do Ano” promovida pelo projeto DEP. A sessão permitiu divulgar o estudo em curso sobre as crónicas da autora, contribuindo para o aprofundamento do conhecimento da obra de Isabel da Nóbrega e para a valorização do seu legado literário.

Na **XI Conferência da Association of British and Irish Lusitanistas (ABIL)**, em Birmingham (11-12 de setembro), Conceição Pereira apresentou o projeto DEP, destacando a importância da imprensa na publicação dos contos e crónicas de autoria feminina, e a que podemos ter acesso, uma vez que os jornais e revistas podem ser lidos em linha. O intuito foi, tal como na apresentação realizada por Rute Navas, no **XVI Encontro da APP**, não só divulgar escritoras esquecidas, como também abrir o projeto a mais colaboradoras/es.

Até julho de 2026, o DEP reforçará o dossiê da “Escritora do Mês” com outras escritoras que permitem, no seu conjunto, estabelecer a ponte com os projetos de leitura no Ensino Básico e Secundário e, com base nessas entradas, contemplará o prosseguimento da formação de professores.

Revelador da importância deste projeto na comunidade académica, e não só, foi o protocolo entre a APP e o CLEPUL, recentemente estabelecido, para colaboração em vários âmbitos, incluindo a relação direta entre o DEP e o **Projeto Anuário**,

do **Grupo 1** deste centro de investigação, que, entre outras atividades, visa a publicação de uma antologia crítica de textos de escritoras publicados na imprensa periódica.

Referências bibliográficas

Ferreira, A. (2002). *A urgência de contar. Contos de mulheres dos anos 40*. Caminho.

Klobucka, A. (2020). Cãnone 2. In A. Feijó, J. Figueiredo & M. Tamen (Eds.), *O cãnone* (pp. 165-171). Tinta-da-China.

Tamen, M. (2020). In A. Feijó, J. Figueiredo & M. Tamen (Eds.), *O cãnone* (pp. 523-526). Tinta-da-China.

Documentos curriculares de referência

Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais, Português – Ensino Básico e Secundário*. <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-0>

Elas dão Cartas: percurso didático sobre as escritoras das *Novas cartas portuguesas*

<https://doi.org/10.61248/palavras.vi64.204>

Paula Lopes

Escola Artística António Arroio

palopes71@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0006-4068-0911>

Resumo

O percurso didático “Elas dão Cartas” parte da obra *Novas cartas portuguesas*, de Maria Isabel Barreno, Maria Teresa Horta e Maria Velho da Costa, e atenta ainda noutras obras das “três Marias”. A proposta apresentada insere-se num projeto mais alargado de valorização das mulheres escritoras, “Descobrir Escritoras em Português”, que procura promover uma presença mais significativa de textos de escrita no feminino nos documentos curriculares. A “invulgar originalidade e atualidade, do ponto de vista literário e social” de *Novas cartas portuguesas*, como observa Ana Luísa Amaral (Barreno et al., 2010, p. XXI), tornam esta obra ideal, não só para abordar importantes conceitos do domínio da educação literária, mas também para refletir sobre diversos temas no âmbito da Cidadania. Para a escolha das obras individuais de cada autora, seguimos a pista do subtítulo de *Novas cartas portuguesas* (ou de como Maina Mendes pôs ambas as mãos sobre o corpo e deu um pontapé no cu dos outros legítimos superiores). De forma muito engenhosa, é apresentado o tema principal das *Novas cartas portuguesas*, articulando os títulos: *Maina Mendes*, de Maria Velho da Costa, *Ambas as mãos sobre o corpo*, de Maria Teresa Horta, e *Os outros legítimos superiores*, de Maria Isabel Barreno. As atividades que integram este percurso didático, apesar das evidentes ligações, apresentam autonomia, permitindo facilmente o seu espaçamento ao longo do ano e uma articulação com projetos de Leitura e de Cidadania e Desenvolvimento. A opção pela análise de excertos e não de obras integrais justifica-se por duas razões: a primeira prende-se com a complexidade dos romances em questão, atendendo à faixa etária dos alunos do ensino secundário a quem se dirigem as propostas, e a segunda com a dificuldade em integrar obras completas nos programas escolares já tão preenchidos.

Palavras-chave: igualdade de género; intertextualidade; mulheres escritoras; *Novas cartas portuguesas*

1. Roteiro

As seis atividades que constituem este roteiro foram pensadas para alunos do Ensino Secundário, na disciplina de Português, tendo havido a preocupação de as articular com *Aprendizagens Essenciais* dos três anos de escolaridade (DGE, 2018) e com áreas de Cidadania e Desenvolvimento, de forma a clarificar a sua pertinência e o contributo que poderão dar para tornar o currículo escolar mais diverso e inclusivo.

Atividade 1: Casa de palavras

Aprendizagens essenciais | Leitura e Oralidade

- Relacionar características formais do texto poético com a construção do sentido. (10.º ano, p. 7)
- Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos presentes nos textos. (10.º, 11.º e 12.º anos, pp. 7 e 8)
- Produzir textos orais adequados à situação de comunicação, com correção e propriedade lexical. (10.º ano, p. 5)

Trata-se de uma proposta pensada para uma primeira aula, uma vez que é uma atividade de apresentação. Partindo da leitura expressiva do poema “Palavras”, de Maria Teresa Horta (*Antologia pessoal: 100 poemas*, pp. 36 e 37), os alunos são convidados a escolher uma palavra importante para eles, que faça parte da sua “casa de palavras”. Esta palavra, escrita num *post-it* com o nome do aluno (ou o nome com que se identifica), será uma espécie de cartão de apresentação. Depois de se apresentarem oralmente, os alunos colam os *post-it* num mural de caracterização da turma.

Sugestão

- A atividade também pode ser feita num formato digital (*padlet*, *wakelet*...).

Guião de trabalho

1. Pensa numa palavra que seja importante para ti e explica brevemente a tua escolha.
2. Escreve a palavra no *post-it* que te foi entregue e coloca também o teu nome ou o nome com que te identificas.
3. Apresenta-te, dizendo o nome, a palavra escolhida e uma breve explicação da escolha.
4. Cola o *post-it* (o teu cartão de apresentação) no mural.

Atividade 2: As palavras são armas? “Se uma mulher incomoda muita gente...”

Aprendizagens essenciais | Educação Literária, Leitura e Oralidade

- Expressar, com fundamentação, pontos de vista suscitados por leituras diversas. (10.º, 11.º e 12.º anos, pp. 5 e 6)
- Contextualizar textos literários portugueses do século XX em função de grandes marcos históricos e culturais. (12.º ano, p. 7)
- Identificar marcas reveladoras das diferentes intenções comunicativas. (12.º ano, p. 5)

Nesta atividade, propõe-se o visionamento do Programa Ler + Ler melhor – *Novas cartas portuguesas*, de Maria Isabel Barreno, Maria Velho da Costa e Maria Teresa Horta”, no qual, pela voz de Maria Teresa Horta, é explicada a origem da obra e apresentadas as circunstâncias e as consequências imediatas da sua publicação. Durante o visionamento, os alunos são convidados a fazer registos que servirão de base a uma partilha oral.

Sugestão

- Em alternativa, poderão ser usados excertos de *A Desobediente: Biografia de Maria Teresa Horta*, de Patrícia Reis, sobre os episódios referidos no vídeo (pp. 222-250).

Guião de trabalho

1. Vê o vídeo sobre a obra *Novas cartas portuguesas*.
2. Durante o visionamento, faz registos (dúvidas, ideias mais relevantes) para poderes participar ativamente na troca de impressões que se seguirá.
3. Expõe as ideias que consideraste mais relevantes.
4. Coloca oralmente as tuas dúvidas.

Atividade 3: Que cartas são estas?

Aprendizagens essenciais | Educação Literária, Leitura e Oralidade

- Realizar leitura crítica e autónoma. (10.º, 11.º e 12.º, p. 6)
- Interpretar o texto, com especificação do sentido global e da intencionalidade comunicativa. (11.º e 12.º, p. 6)
- Clarificar tema(s), subtemas, ideias principais, pontos de vista. (10.º, 11.º e 12.º, P. 6)
- Expressar, com fundamentação, pontos de vista suscitados por leituras diversas. (10.º ano, p. 5)
- Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos manifestados nos textos. (10.º, 11.º e 12.º, pp. 7 e 8)

Esta proposta de trabalho tem como base uma seleção de textos das *Novas cartas portuguesas* (feita com o contributo dos alunos). Partindo deste *corpus*, em grupo, serão analisados conceitos pertinentes no âmbito da Educação Literária, tais como autoria, intertextualidade e género textual, entre outros.

Sugestões

- Este *corpus* poderá também ser o ponto de partida para reflexões sobre temas de Cidadania e Desenvolvimento (Direitos Humanos, Igualdade de Género, Instituições e Participação Democrática).
- No âmbito da análise intertextual, é possível articular vários dos excertos apresentados com conteúdos programáticos: poesia trovadoresca, lírica camoniana, *Os Lusíadas* (Episódio de Inês de Castro), *Amor de perdição*, entre outros.

Guião de trabalho em grupo

2. Leiam atentamente os textos de *Novas cartas portuguesas* e, relativamente a cada um, troquem impressões de forma a poderem responder às seguintes perguntas:
 - *A que género textual pertencem estes textos?*
 - *Quem é a autora e quem é a voz (sujeito poético, narrador, emissor...)?*
 - *Quais são os temas mais importantes dos textos?*
 - *Com que outros textos se relacionam?*
 - *Existe uma intenção crítica? Qual?*
 - *Ainda são atuais? Porquê?*
2. Preparem a leitura expressiva dos textos ou de excertos dos textos mais longos.
3. Preparem um breve comentário sobre cada um dos textos analisados.

Atividade 4: *Maina Mendes*:

“o direito ao absurdo dos demais e seu”

Aprendizagens essenciais | Educação Literária, Leitura e Oralidade

- Realizar leitura crítica e autónoma. (10.º, 11.º e 12.º, p. 6)
- Interpretar o texto, com especificação do sentido global e da intencionalidade comunicativa. (11.º e 12.º, p. 6)
- Clarificar tema(s), subtemas, ideias principais, pontos de vista. (10.º, 11.º e 12.º, p. 6)
- Expressar, com fundamentação, pontos de vista suscitados por leituras diversas. (10.º ano, p. 5)
- Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos manifestados nos textos. (10.º, 11.º e 12.º, pp. 7 e 8)

A partir de excertos selecionados do romance *Maina Mendes*, de Maria Velho da Costa, propõe-se aos alunos que leiam os textos e que os relacionem com a Arte do Absurdo (Dadaísmo).

Sugestões

- Os textos também podem ser relacionados com as obras *Possessão I-VII* (2004), de Paula Rego.
- Alguns dos textos escolhidos permitem explorar temas de saúde mental e refletir sobre a incompreensão e os estereótipos associados tantas vezes a estas questões.
- No 12.º ano, em articulação com o estudo de Fernando Pessoa, podemos relacionar alguns textos com um excerto da “Carta a Adolfo Casais Monteiro”:

Se eu fosse mulher — na mulher os fenómenos históricos rompem em ataques e coisas parecidas — cada poema de Álvaro de Campos (o mais histericamente histórico de mim) seria um alarme para a vizinhança. Mas sou homem — e nos homens a histeria assume principalmente aspetos mentais; assim tudo acaba em silêncio e poesia...

Guião de trabalho em grupo

1. Pesquisem informações sobre a Arte do Absurdo (Dadaísmo).
2. Façam uma síntese das ideias principais e escolham uma obra (pintura ou escultura) que melhor corresponda a essa síntese.
3. Leiam excertos do romance *Maina Mendes* e procurem estabelecer uma relação com a obra de arte escolhida. Podem fazer uma segunda escolha, depois da leitura dos textos.
4. Preparem uma breve exposição oral em que vão apresentar a obra de arte escolhida e a relação com os textos lidos.

Atividade 5: Que farei com estas mãos?

Aprendizagens essenciais | Educação Literária, Leitura e Oralidade

- Realizar leitura crítica e autónoma. (10.º, 11.º e 12.º, p. 6)
- Clarificar tema(s), subtemas, ideias principais, pontos de vista. (10.º, 11.º e 12.º, p. 6)
- Expressar, com fundamentação, pontos de vista suscitados por leituras diversas. (10.º ano, p. 5)
- Planificar os textos a escrever, após pesquisa e seleção de informação relevante. (10.º, 11.º e 12.º, pp. 8 e 9)
- Redigir com desenvoltura, consistência, adequação e correção os textos planificados. (11.º e 12.º, p. 8)

Os textos escolhidos do romance *Ambas as mãos sobre o corpo*, de Maria Teresa Horta, são o ponto de partida para analisar os seguintes aspetos:

- espaço/atmosfera em que a mulher se movimenta;
- consciência do corpo (partes do corpo que são referidas e sensações/ emoções que lhes são associadas);
- presença do/s outro/s e sua relação com a mulher;
- olhar do narrador;
- explicação do título.

As análises feitas servirão de base à produção de comentários escritos sobre os textos.

Guião de trabalho

1. Lê atentamente o excerto da obra *Ambas as mãos sobre o corpo*, de Maria Teresa Horta.
2. Analisa o texto, tendo em conta os seguintes tópicos:
 - *espaço/atmosfera em que a mulher se movimenta;*
 - *consciência do corpo (partes do corpo que são referidas e sensações/ emoções que lhes são associadas);*
 - *presença do/s outro/s e sua relação com a mulher;*
 - *olhar do narrador;*
 - *explicação do título.*
3. Planifica o teu comentário, tendo em conta os tópicos analisados.
4. Escreve o teu texto.
5. Faz uma revisão para detetar eventuais falhas de coesão ou de correção linguística.

Atividade 6: Descobre as diferenças!

Aprendizagens essenciais | Educação Literária, Leitura e Oralidade

- Realizar leitura crítica e autónoma. (10.º, 11.º e 12.º, p. 6)
- Interpretar o texto, com especificação do sentido global e da intencionalidade comunicativa. (11.º e 12.º, p. 6)
- Clarificar tema(s), subtemas, ideias principais, pontos de vista. (10.º, 11.º e 12.º, p. 6)
- Expressar, com fundamentação, pontos de vista suscitados por leituras diversas. (10.º ano, p. 5)
- Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos manifestados nos textos. (10.º, 11.º e 12.º, pp. 7 e 8)
- Participar construtivamente em debates em que se explicita e justifique pontos de vista e opiniões, se considerem pontos de vista contrários e se reformulem posições. (12.º p. 5)

Trata-se de uma atividade inspirada na obra *Os outros legítimos superiores*, de Maria Isabel Barreno. Em grupo, os alunos são convidados a analisar excertos da obra que nos mostram “quadros” do ensino, da família, dos papéis da mulher e do homem, do trabalho, da organização da vida pública, entre outros aspetos, referentes ao contexto cultural e político do final dos anos sessenta (1969). Por fim, será feita uma comparação com a atualidade.

Sugestão

- Esta análise poderá servir de base a um debate em que, analisando as mudanças entre o tempo de escrita do romance e a atualidade, os alunos são convidados a apresentar propostas para os aspetos que ainda considerem que é preciso mudar.

Guião de trabalho em grupo

3. Leiam atentamente o excerto da obra *Os outros legítimos superiores*, de Maria Isabel Barreno.
4. Analisem a forma como é apresentado o “quadro social” descrito no excerto.
3. Troquem impressões/ façam pesquisas sobre a situação atual relativamente ao mesmo quadro social referido no excerto.
4. Preparem uma breve apresentação das diferenças e semelhanças entre o final dos anos 60 e a atualidade.

2. Considerações finais

Quase todas as atividades deste percurso didático já foram experimentadas, umas em contexto de formação de professores e outras com alunos de 11.º e de 12.º anos.

As reações dos docentes às propostas didáticas de “Elas dão Cartas” foram muito positivas, tendo sido destacadas, principalmente, a sua originalidade, pertinência e exequibilidade. As possibilidades de articulações com obras do currículo e com as áreas de Projeto de Leitura e de Cidadania e Desenvolvimento foram também muito valorizadas, uma vez que justificam plenamente a inclusão destas autoras tão relevantes, quer pela sua qualidade literária, quer pelo seu papel na defesa dos Direitos Humanos e, em especial, dos direitos das mulheres, e que raramente são mencionadas em contexto escolar.

Por parte dos alunos, as reações têm sido marcadas essencialmente pela curiosidade sobre as autoras e sobre os temas abordados, que, ao mesmo tempo que lhes permitem vislumbrar um outro tempo, os ajudam a perceber a atualidade e pertinência das reflexões que estas autoras nos trazem.

Referências bibliográficas

- Barreno, M. I., Horta, M. T., & Costa, M. V. (2010). *Novas cartas portuguesas* (Edição anotada; organização de Ana Luísa Amaral). D. Quixote.
- Barreno, M. I. (1993). *Os outros legítimos superiores* (2.ª ed.). Caminho.
- Costa, M. V. (2022). *Maina Mendes*. Assírio & Alvim.
- Costa, M. V. (1976). Revolução e Mulheres. *O castendo*. <https://ocastendo.blogs.sapo.pt/revolucao-e-mulheres-de-maria-velho-da-2290978>
- Horta, M. T. (2014). *Ambas as mãos sobre o corpo* (2.ª ed.). D. Quixote.
- Horta, M. T. (2003). *Antologia pessoal: 100 poemas*. Gótica.
- Reis, P. (2024). *A Desobediente: Biografia de Maria Teresa Horta*. Contraponto.
- Silva, M. P. (Ed.) (1999). Carta de Fernando Pessoa a Adolfo Casais Monteiro, de 13 de janeiro de 1935. In *Correspondência 1923-1935*. Assírio & Alvim.

Documentos curriculares de referência

- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais, Português – Ensino Secundário*. <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-secundario>

O épico ilustrado

Para uma abordagem interdisciplinar de *Os Lusíadas*

<https://doi.org/10.61248/palavras.vi64.205>

Carla Nave

Grande Colégio Universal (Porto)

carla_nave@hotmail.com

<https://orcid.org/0009-0005-4888-003X>

Resumo

O presente artigo apresenta o trabalho realizado no projeto “O épico ilustrado”, que, no ano de 2024/25, foi desenvolvido por alunos do 9.º ano do Grande Colégio Universal, nas aulas de Português e de Educação Visual. A iniciativa didática centrou-se na criação de imagens que representam diferentes momentos de *Os Lusíadas*, de Luís de Camões, como estratégia de estudo da epopeia. Os desenhos dos estudantes revelaram uma compreensão clara de excertos do poema e permitiram-lhes desenvolver a criatividade e o espírito crítico. Assim, além de descrever a metodologia e os vários passos do projeto, o artigo explicita os objetivos e os pressupostos teóricos da abordagem seguida. Numa segunda parte do texto, indicam-se os produtos gerados nesta iniciativa (um livro digital, uma exposição e uma apresentação) e reproduzem-se alguns dos desenhos criados pelos alunos, para além de se apresentarem os resultados de um questionário respondido pelos estudantes sobre a relevância que as atividades tiveram no estudo de *Os Lusíadas*.

Palavras-chave: interdisciplinaridade; interpretação literária; *Os Lusíadas*

1. Introdução

Em janeiro de 2025, e a propósito da celebração do V Centenário do nascimento de Luís de Camões, a Comissão para as Comemorações lançou aos professores o desafio de apresentarem estratégias inovadoras para a lecionação da obra camoniana a alunos do século XXI, tendo em conta que as abordagens didáticas devem responder com eficácia às novas exigências do nosso tempo.

De facto, estudar *Os Lusíadas* no 9.º ano do Ensino Básico tem-se revelado uma missão cada vez mais exigente, e vários são fatores que concorrem para essa dificuldade. Primeiramente, destaca-se o crescente afastamento entre os alunos e a densa obra de Camões, motivado por um distanciamento em relação ao contexto histórico, cultural e linguístico da epopeia. A este distanciamento somam-se as dificuldades sentidas pelos estudantes na interpretação do poema, que se acentuam devido às inúmeras referências culturais, bem como à complexidade da linguagem camoniana, que exige um esforço de interpretação acrescido. A este propósito, importa ter presente também os insatisfatórios índices de leitura dos jovens do Ensino Básico (terceiro ciclo) e Ensino Secundário, conforme concluiu o estudo de 2020, *Práticas de Leitura dos Estudantes dos Ensinos Básico e Secundário*, resultante de uma parceria entre o Plano Nacional de Leitura (PNL2027) e o Centro de Investigação e Estudos de Sociologia – CIES-ISCTE (Mata & Neves, 2025).

Por outro lado, a primazia dada nos dias de hoje às imagens e à velocidade em que os alunos as observam revela-se, inequivocamente, um dos sérios obstáculos à paciente e laboriosa tarefa de interpretação do texto da epopeia. De facto, os jovens consomem informação rápida e visualmente apelativa, o que contrasta com a concentração, a persistência e a reflexão necessárias para a leitura de uma obra como *Os Lusíadas*.

É de salientar também um novo desafio que se coloca hoje ao professor, que tem diante de si turmas heterogéneas, compostas por jovens de diferentes proveniências, o que requer novas abordagens inclusivas.

Assim, importa, acima de tudo, fazer de *Os Lusíadas* (Camões (2000[1572])) um texto vivo, capaz de dialogar com os jovens do século XXI, bem como de desenvolver o espírito crítico e a criatividade dos nossos alunos.

2. O projeto “O épico ilustrado” e os seus objetivos

Foi com o propósito de dar resposta a alguns destes desafios que se desenvolveu o projeto “O épico ilustrado”, envolvendo estudantes do 9.º ano do Grande Colégio Universal, do Porto, no ano letivo de 2024/2025. Neste contexto, propôs-se aos alunos que produzissem desenhos que representassem momentos de *Os Lusíadas*, de Luís de Camões, sob orientação dos professores Carla Nave, de Português, e de Nuno Gaspar, de Educação Visual, docentes desta instituição de ensino.

Em primeiro lugar, proporcionou-se aos jovens uma aproximação à obra camoniana que potenciase uma maior motivação e um maior envolvimento na leitura das estâncias indicadas nas *Aprendizagens Essenciais de Português* do 9.º ano (DGE, 2018). Com esta abordagem, pretendeu-se levar os alunos a construir linhas de interpretação sobre o poema, os seus temas e as suas personagens, recriando-o e refletindo criticamente sobre este texto central da Literatura Portuguesa.

Em segundo lugar, promoveu-se a expressão livre da interpretação de diferentes momentos da epopeia, através de uma linguagem que lhes é familiar – a imagem. Em paralelo, pretendeu-se também estimular a criatividade dos alunos, pondo em prática as competências e as aprendizagens adquiridas em Educação Visual ao longo do terceiro ciclo. Além disso, ao traduzirem em imagem os momentos

selecionados, os estudantes desenvolveram igualmente competências transversais como o pensamento crítico e criativo, a sensibilidade estética e artística, a autonomia, competências constantes no *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* (Martins et al., 2017).

Esta iniciativa ancorou-se também no projeto aglutinador da Grande Colégio Universal, para o ano letivo de 2024/25, que recebeu o título Ser+ e que tem por objetivo desenvolver um perfil diferenciador de competências em cada ano de escolaridade e, no caso do 9.º ano, o pensamento crítico. Pretendeu-se, assim, aprofundar o espírito crítico e criativo dos estudantes numa abordagem interdisciplinar, de modo a permitir aos alunos realizarem aprendizagens significativas.

Em suma, o desafio que lhes foi lançado procurou ir ao encontro dos seus interesses e das linguagens contemporâneas por eles valorizadas, lançando, a partir destes, pontes para o estudo de *Os Lusíadas*.

3. Pressupostos teóricos do projeto

A abordagem que se implementou no projeto teve como base (e cruzou) diferentes propostas avançadas por estudiosos da obra de Luís de Camões e de investigadores da área da didática para estruturar o percurso de aprendizagens que os alunos iam seguir.

Assim, José Cardoso Bernardes, comissário da exposição “*Os Lusíadas – Utopias de Luz e de Sombra na Ilha dos Amores*”, em 2019, que integrou gravuras alusivas ao episódio de diversas edições da obra, desde o século XVII ao século XX, sublinha a importância da iconografia como recurso pedagógico e cultural. Aceitando este postulado, os alunos não só leram excertos de *Os Lusíadas*, relacionando o poema com ilustrações que vários artistas elaboraram para os versos camonianos, como foram os próprios estudantes autores de desenhos que ilustraram o texto. Já no seu livro *A oficina de Camões (apontamentos sobre Os Lusíadas)*, Cardoso Bernardes defende a ideia de que “a análise e a interpretação de imagens é sempre um excelente exercício pedagógico”, que “pode levar o aluno ao confronto entre a imaginação de outros e a sua própria imaginação” (Bernardes, p. 239).

Por seu lado, na coletânea de ensaios *Ensino de Camões, Práticas e Propostas*, no capítulo “O ensino de *Os Lusíadas* – Pressupostos e práticas”, Amélia Pinto Pais propõe uma abordagem por etapas no estudo do poema camoniano: “iniciação através de uma leitura amigável”, “leitura abrangente” e “leitura mais cuidada e aprofundada” (1998, p. 13). Tal proposta revela-se particularmente útil no trabalho de ilustração de episódios da epopeia. Na fase de iniciação, diferentes imagens de artistas portugueses ajudam a despertar a curiosidade dos alunos para a obra, facilitando a familiarização com o universo épico. Na etapa “leitura abrangente”, o aluno já deve ser capaz de tomar decisões particulares sobre a sua composição visual, com base nas leituras feitas e na análise de várias representações de um mesmo episódio. Na última fase (“leitura mais cuidada e aprofundada”), o aluno poderá repensar a sua ilustração e alinhá-la com o texto à luz da interpretação que dele faz. A ilustração torna-se, assim, uma mediadora entre o aluno e o texto camoniano. Ainda recorrendo às propostas de Amélia Pinto Pais, assinala-se que, na obra *Ensinar Os*

Lusíadas (Pais, 2001), a docente sugere como atividades possíveis, ancoradas no estudo da obra, a ilustração de episódios ou a criação de banda desenhada, assim como a transformação da epopeia em teatro, filme ou música.

Numa outra perspetiva, Lino Moreira da Silva (2006), no seu artigo “Tópicos para uma abordagem renovada de *Os Lusíadas*”, defende que o ensino da obra implica aproximar a epopeia do universo simbólico e experiencial dos alunos. Nesse sentido, os tópicos propostos pelo ensaísta – como o desenvolvimento do espírito crítico, a leitura aberta e fundamentada, a motivação pela descoberta de conteúdos, bem como a valorização cultural, humanista e universalista – ganham maior eficácia quando aliados ao uso pedagógico de imagens.

Em comum a estas ideias está o facto de a relação entre literatura e ilustração ser vista como uma complementaridade, oferecendo benefícios no processo de ensino-aprendizagem, na fruição estética e na compreensão mais ampla de textos. Maureen Kendrick e Roberta McKay (2004) refletiram sobre os benefícios desta relação, salientando o modo como as ilustrações permitem o acesso a formas de expressão muitas vezes ausentes das abordagens tradicionais, o que contribui para a valorização de diferentes modos de expressão em contexto escolar. Por último, também Patricia Becker (2020) defende que a imagem e o texto, mais do que representarem a realidade, constroem juntos essa realidade e que, nessa perspetiva, a relação entre texto e imagem é essencial para formar leitores (e espetadores), capacitando-os para uma leitura crítica e para o exercício de uma cidadania ativa.

Por último, o projeto é também devedor de uma abordagem de *Os Lusíadas* centrada no aluno, seguindo a ideia de aprendizagem autónoma, pela descoberta. Esta é a orientação que Alexandre Dias Pinto (2024) segue no seu ensaio “O jogo de fuga (escape game) digital ao serviço da interpretação de *Os Lusíadas*”, ainda que, neste caso, assente na vertente do uso do jogo digital na análise da obra literária.

4. Metodologia: procedimentos, estratégias, etapas

O projeto interdisciplinar “O épico ilustrado”, centrado na ideia de ilustrar *Os Lusíadas*, decorreu ao longo do ano letivo de 2024/25, com quatro turmas do 9.º ano do Grande Colégio Universal, do Porto. A iniciativa envolveu as disciplinas de Português e de Educação Visual.

Numa primeira fase, e antes do trabalho de leitura da obra, duas abordagens foram feitas nas disciplinas envolvidas. Nas aulas de Português, ainda no primeiro período, introduziram-se paulatinamente, através da imagem, algumas referências clássicas e culturais relevantes, acompanhadas de ilustrações, a propósito dos textos trabalhados: por exemplo, a referência ao mito de Caronte, na sequência do estudo do *Auto da Barca do Inferno*. Do mesmo modo, desde o início do ano letivo, os estudantes familiarizaram-se com a presença da imagem na aula de Português, através da análise de pinturas, *cartoons* ou fotografias que permitissem uma relação profícua com os textos e temas trabalhados.

Por outro lado, a abordagem inicial de *Os Lusíadas* foi desenvolvida pelo professor de Educação Visual. A partir de uma apresentação da obra, o docente pretendeu dar aos alunos uma visão global da epopeia (o contexto social e cultural, as

fontes, o objetivo e alguns momentos significativos do poema) e das potencialidades que a obra oferece a nível da ilustração. Nesta fase inicial, os alunos tiveram a oportunidade de contemplar e de analisar ilustrações que artistas portugueses prepararam para representar momentos do poema. De entre essas imagens, contavam-se os desenhos e as pinturas da autoria de Carlos Alberto Santos, de Pedro Proença, de Valter Hugo Mãe e de Jacob Taurà. Selecionaram-se as ilustrações que contemplavam temas que iriam ser tratados pelos alunos e que foram previamente definidos pelos dois professores. Esta etapa revelou-se bastante proveitosa, pois, nas aulas iniciais sobre a epopeia, os estudantes dispunham já de referências relevantes para o estudo da obra. As ilustrações de diferentes edições de *Os Lusíadas* serviram também de base à ideia inicial que os estudantes fizeram do tópico que lhes foi apresentado.

Avançou-se então para a elaboração dos desenhos dos alunos. A cada estudante de cada turma coube um tema diferente. Nem todos os temas e momentos de *Os Lusíadas* apresentados foram trabalhados na aula, o que constituiu um desafio maior para alguns alunos e contribuiu para fornecer à turma a ideia da unidade estrutural da epopeia. Tal como defende Lino Moreira da Silva, o estudo em aula deverá “desencadear aprendizagens e competências no sentido de potenciar, algum dia, a abordagem pessoal das partes em falta” (Silva, 2006, p. 24).

A partir desta primeira abordagem, os alunos foram compondo o seu trabalho a partir das pesquisas que fizeram, mas também através das leituras que foram realizando nas aulas de Português. À medida que os diferentes episódios iam sendo trabalhados, os estudantes iam partilhando com os colegas o processo de recriação visual desse momento, mostrando aos colegas as ilustrações ainda em projeto. Esta partilha do processo com a turma permitiu não só a construção de um referencial comum a todos os alunos, como também a criação de um ambiente de troca constante de ideias e sugestões. Esse diálogo estimulou a reflexão crítica e a criatividade, incentivando-os a aprofundar tanto o conteúdo a ilustrar quanto as formas de representação visual adotadas.

Por outro lado, alguns alunos tiveram a necessidade de repensar algumas das opções traçadas inicialmente, quando confrontados com o texto camoniano e com detalhes que desconheciam. Exemplificando, os alunos a quem coube a ilustração do Consílio dos Deuses revelaram particular interesse nos detalhes da descrição do trono e da figura de Júpiter, acrescentando ao desenho pormenores que o texto oferece, como a presença vincada da luz para realçar a imponência e majestade do pai dos deuses. Assim, ao recriar visualmente os episódios da epopeia, os estudantes foram desafiados a refletirem sobre as escolhas visuais mais adequadas a cada momento. A fim de ancorar de modo mais firme a imagem no texto, cada ilustração foi acompanhada de versos significativos, escolhidos pelos alunos, sob orientação da professora de Português.

No final do segundo período, os trabalhos foram concluídos e recolhidos num livro digital¹, o que traduz o envolvimento criativo e crítico dos alunos com uma das obras mais emblemáticas da literatura portuguesa. Os desenhos foram também

¹ Cf. <https://read.bookcreator.com/PXqM4uesSlhTEt-SEMKmf3U2F4PI3/TG1z2fcXQJeWA5pluFqEhQ/Nnyc98FQSQWRwPfkMNRNg-right>

expostos na escola, com uma nota informativa, para toda a comunidade escolar. É de referir ainda que uma seleção destes trabalhos serviu de base à apresentação da epopeia de Camões aos alunos de sexto ano. Deste modo, um grupo de seis alunos de cada turma apresentou a obra aos colegas de segundo ciclo, respeitando o fio narrativo da epopeia. Foi visível o envolvimento dos alunos de 9.º ano na preparação e execução da atividade, o que também lhes permitiu rever e consolidar aspetos já estudados (Figura 1).

Figura 1 – Produtos do projeto:
livro digital, exposição, apresentação da epopeia às turmas de 6.º ano



5. Mostra de uma seleção de trabalhos dos alunos

As ilustrações criadas no âmbito deste projeto confirmam que a abordagem interdisciplinar, aliando a leitura literária à expressão visual, promove não só uma maior motivação dos alunos, como também uma compreensão mais profunda da obra. O estudo de *Os Lusíadas* torna-se, assim, uma experiência mais dinâmica e significativa. Vejamos alguns exemplos.

A ilustração das fontes de *Os Lusíadas* (Figura 2) revela a atenção que o aluno deu às epopeias clássicas. Atente-se em pormenores como o cavalo de Troia, os

ventos que sopram, sugerindo as diferentes tempestades marítimas nas epopeias clássicas (*Odisseia* e *Eneida*), e os heróis guerreiros ao centro e no canto inferior direito. Camões observa atentamente todas esses cenários e a sua pena dá corpo à sua epopeia.

Figura 2 – Fontes de *Os Lusíadas*



Fonte – Rodrigo Fonseca (9.º C, Grande Colégio Universal)

A recriação da Invocação, episódio que não é trabalhado no 9.º ano, exigiu do aluno que preparou o desenho um rigoroso trabalho de pesquisa. A ilustração põe em evidência a sensualidade das ninfas, ideia que perpassa em toda a obra, e o instrumento musical, que nos remete para a poesia e para o canto épico (Figura 3).

Figura 3 – *Invocação*



Fonte – Matilde Carvalho (9.º A, Grande Colégio Universal)

Já a ilustração que representa Baco destaca-se do conjunto dos trabalhos produzidos, pela leitura criativa que a autora fez do episódio. O deus romano é apresentado majestosamente ornamentado e com um olhar profundo de despeito, que é corroborado pela expressão dos lábios. Os marinheiros portugueses encontram-se dentro de um copo de vinho e são controlados pela divindade, que os julga ter na mão (Figura 4).

Figura 4 – Baco



Fonte – Adriana Pacheco (9.º B, Grande Colégio Universal)

Por último, a ilustração que representa a máquina do mundo é apresentada como um átomo, símbolo do conhecimento, que vai ser transmitido a Vasco da Gama, o que revela a visão humanista e racional do saber no Renascimento (Figura 5).

Figura 5 – A máquina do mundo



Fonte – Sofia Branco (9.º C, Grande Colégio Universal)

6. Avaliação do projeto

Após a conclusão do projeto, os alunos foram chamados a pronunciarem-se sobre a relevância que este teve no desenvolvimento das suas aprendizagens e das suas competências. Para tal, responderam a sete questões fechadas de um inquérito que assumiu a forma de uma escala de Likert com valores de 1 a 5, correspondendo 1 a discordo totalmente e 5 a concordo plenamente. Adicionou-se, no final, uma questão aberta.²

² O questionário aplicado e as respostas podem ser consultados no site <https://docs.google.com/document/d/1YNUBi0tc-9Q1do5bV5yR8xjr8FEsEV8IOkfHYAmFeo/edit?tab=t.0>

As respostas às questões colocadas confirmam a relevância do projeto para as aprendizagens dos alunos, em particular na análise de *Os Lusíadas*. Considerando os dados dos níveis 4 e 5, destaca-se que 61,5% dos estudantes (questão 1) referiu ter-se sentido motivado para o estudo da obra após a atividade, enquanto 80,8% (questão 2) afirmou que o trabalho de ilustração contribuiu para uma melhor compreensão do poema e do seu contexto.

No entanto, quando questionados sobre se ajustaram a ilustração planeada, depois da abordagem na aula do episódio ilustrado, apenas 47% dos alunos indicou os níveis 4 e 5. Tal facto pode revelar que apenas para esses alunos a leitura do episódio acrescentou matéria de relevo à conjectura inicial que fizeram do tema a trabalhar. Estes resultados podem indiciar também que a maioria dos estudantes procurou previamente informação relevante e completa sobre o episódio a trabalhar.

Além disso, 65% dos alunos (questão 4) indicou ter repensado a interpretação do episódio durante as aulas, o que revela capacidade para desenvolver leituras autónomas do texto. De forma semelhante, 67,5% (questão 5) reconheceu que a atividade permitiu aprofundar aspetos da epopeia camoniana. No que diz respeito à questão 6, 81,9% considerou que a elaboração das ilustrações estimulou a sua criatividade. Por fim, 76,7% dos alunos acreditou que a apresentação das ilustrações motivou os colegas do 6.º ano para a leitura da obra (questão 7).

Também na resposta à questão aberta, os alunos reconheceram a pertinência e utilidade da atividade no estudo da epopeia. Destaca-se, a este propósito, um testemunho esclarecedor:

“Após fazer a minha ilustração e a dos meus colegas, percebi melhor a obra, pois conseguia imaginá-la em 3D com mais facilidade. Agora consigo ler uma estância de Os Lusíadas e visualizá-la em 3D.”

7. Conclusão

As respostas ao inquérito realizado revelam-se bastante animadoras e confirmam, portanto, a relevância desta atividade para o estudo de *Os Lusíadas*. Como a avaliação feita pelos próprios alunos torna claro, o projeto foi proveitoso para a aprendizagem no domínio da Educação Literária, mas também na disciplina de Educação Visual, o que comprova a importância da interdisciplinaridade como uma experiência educativa rica e transformadora, ao integrar competências linguísticas e artísticas num processo criativo comum.

A imagem não substitui o texto: amplia-o. Torna-se, assim, um recurso valioso para fomentar a curiosidade e o prazer da descoberta literária, formando leitores mais críticos, criativos e conscientes. É nesta articulação entre texto e visualidade que o ensino de Camões se pode tornar não só mais eficaz, mas também mais significativo.

Este projeto circunscreveu-se a um universo de 97 alunos. No entanto, pode servir de ideia inspiradora para outros projetos que associem imagem e texto, onde estas conclusões podem ser postas à prova e, esperamos, confirmadas.

Referências bibliográficas

- Becker, P. (2020). Teaching Language and Literacy Through the Visual Arts: An Interdisciplinary, Literature-Based Approach. *Teaching Exceptional Children*, 52(3), 166-179. <https://doi.org/10.1177/0040059919894736>
- Bernardes, J. A. (1999). *Os Lusíadas e a pedagogia dos valores*. In *I Jornadas Científico-Pedagógicas de Português* (pp. 123-145). ILLP.
- Bernardes, J. A. (2022). *A oficina de Camões: apontamentos sobre Os Lusíadas*. Imprensa Universidade de Coimbra.
- Camões, L. (2000[1572]) *Os Lusíadas* (Fixação de texto de J. Pimpão; apresentação de A. Castro). Instituto Camões.
- Kendrick, M., & McKay, R. (2004). Drawings as an Alternative Way of Understanding Young Children's Constructions of Literacy. *Journal of Early Childhood Literacy*, 4(1), 109-128. <https://doi.org/10.1177/1468798404041458>.
- Mata, J., & Neves, J. (Coords.) (2025). *Práticas de leitura dos alunos dos ensinos básico e secundário – Barómetro'23, Lisboa, Observatório Português das Atividades Culturais*. CIES-Iscte.
- Pais, A. P. (1998). O Ensino de Os Lusíadas. Pressuposto e Práticas. In A. P. Pais et al., *O Ensino de Camões: Práticas e Propostas: V Fórum Camoniano* (pp. 13-23). Centro Internacional de Estudos Camonianos da Associação Casa-Memória de Camões em Constância.
- Pais, A. P. (2001). *Ensinar Os Lusíadas*. Areal.
- Pinto, A. D. (2024). O jogo de fuga (escape game) digital ao serviço da interpretação de Os Lusíadas, de Luís de Camões. *LínguaTec*, 9(1), 132-147. <https://doi.org/10.35819/linguatec.v9.n1.7162>
- Silva, L. (2006). Tópicos para uma abordagem renovada de *Os Lusíadas*, na aula. In L. Silva (Coord.), *Encontro Leituras em Português*, 1 (pp. 12-38). Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Documentos curriculares de referência

- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais, Português, 9.º ano*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/portugues_3c_9a_ff.pdf
- Martins, G. (Coord.), Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Silva, L., Encarnação, M. M., Horta, M. J., Calçada, M. T., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. ME/DGE.

Do <DiG!T@L> ao DIGITAL

Videojogos narrativos e leitura literária no Ensino Secundário

<https://doi.org/10.61248/palavras.vi64.206>

Maria do Carmo Oliveira

Agrupamento de Escolas Aurélia de Sousa

Carmooliveira@ae-aureliadesousa.com

<https://orcid.org/0000-0001-7551-3896>

Resumo

Os jovens de hoje vivem imersos num mundo digital fragmentado, superficial e hiperconetado, o que cria desafios sérios para a educação literária, que sempre assentou na leitura profunda e linear. Neurocientistas e linguistas como Wolf (2007, 2018), Baron (2021) e Desmurget (2021) têm alertado para o impacto cognitivo do consumo digital acelerado, mostrando como afeta a capacidade de concentração e de leitura profunda. Este artigo parte dessas preocupações, mas explora o potencial da multimodalidade como caminho para ultrapassar obstáculos. Defendemos que, em vez de encarar a cultura digital dos estudantes como ameaça, podemos integrá-la pedagogicamente para os levar à leitura do texto literário, promovendo o contacto com as grandes obras canónicas. O artigo descreve alguns projetos pedagógicos concretos, desenvolvidos no Ensino Secundário, em que os alunos recriaram obras do cânone literário português — como a *Crónica de D. João I*, *Os Maias* e *Mensagem* — em formatos de videjogos narrativos, usando ferramentas como o *Twine* ou o *RPG Maker*. A descrição pretende demonstrar que esta estratégia exige uma leitura integral, crítica e criativa para construir os artefactos digitais e resulta eficaz para a promoção da leitura profunda, da autonomia interpretativa e do pensamento crítico. Pretendemos assim sugerir metodologias de trabalho multimodal, que tirem partido das competências digitais e os estudantes e que surjam como aliadas fundamentais para revitalizar a pedagogia da literatura no século XXI.

Palavras-chave: cognição; Educação Literária; leitura profunda; multimodalidade; videjogos narrativos

1. Da atualidade digital

É, atualmente, um lugar-comum afirmar que o desenvolvimento acelerado das tecnologias digitais que temos testemunhado nas últimas décadas tem vindo a promover transformações profundas na forma como interagimos quer com a informação quer com o conhecimento. No contexto educativo, nomeadamente no âmbito da disciplina de português, esta transformação é particularmente impactante, especificamente nos aspetos atinentes à relação dos estudantes com a leitura e com a literatura. De facto, a escola terá sempre sido o espaço privilegiado para a promoção de um contacto sistemático com textos extensos e complexos, papel do qual nunca se demitiu. É, todavia, notavelmente visível que, na atualidade, os jovens vivem imersos num mundo digital, fragmentado e de alta conectividade, bem diverso do ambiente tradicional que suporta o processo de ensino-aprendizagem. Na realidade o tempo de exposição a ecrãs, durante o qual crianças e adolescentes estão envolvidos em atividades de entretenimento, é assustador. Desmurget (2021) verifica que os jovens europeus, com idades compreendidas entre os 13 e os 18 anos, gastam em média sete horas por dia em frente a ecrãs – o que corresponde a aproximadamente três meses e meio por ano. Estas constatações podem criar desânimo e angústia, receio do apocalipse e do fim da cultura e acarretar também, sobretudo no campo da educação literária, desafios difíceis e quase intransponíveis. Assim, esta nova e contemporânea realidade obriga quer os decisores educativos quer os agentes a repensar e a reformular estratégias pedagógicas, no sentido de permitir um aproveitamento eficaz e uma integração equilibrada da nova cultura digital na qual os jovens vivem. Tem de ser possível realizar esta integração sem promover a desvalorização da literatura ou comprometer quer a capacidade de leitura profunda e de interpretação crítica de textos literários e quer a capacidade de formar leitores competentes. Como consequência, torna-se imperativo perceber o real impacto das tecnologias digitais no desenvolvimento cognitivo de crianças e jovens.

É objetivo deste texto explorar os desafios da educação literária no contexto digital contemporâneo e descrever atividades pedagógicas multimodais capazes de aproveitar a subcultura juvenil para promover o desenvolvimento de práticas de leitura profunda e autónoma de textos literários complexos contemplados nos documentos reguladores.

2. Do impacto cognitivo das tecnologias digitais

2.1. Reconfiguração cognitiva e leitura digital

Maryanne Wolf (2007, 2018), neurocientista especializada em cognição, argumenta que o consumo acelerado de informação digital promove uma reconfiguração cerebral significativa. Segundo a investigadora, esta exposição ativa preferencialmente circuitos neuronais superficiais, associados ao processamento rápido de dados e à recompensa imediata através da libertação de dopamina. O cérebro adapta-se aos requisitos da interação textual digital, privilegiando circuitos compatíveis com a leitura rápida e fragmentada, mas negligenciando as ligações neuronais necessárias para a concentração e o esforço cognitivo que os textos literários complexos exigem.

As implicações pedagógicas são evidentes: a prática sistemática de leitura superficial em suporte digital impede o desenvolvimento de circuitos neuronais apropriados para a leitura profunda, criando um ciclo de reforço negativo. Sem exposição progressiva e reiterada a textos complexos, os jovens não desenvolvem as capacidades cognitivas para leituras sofisticadas, o que reforça simultaneamente a tendência para o consumo digital fragmentado e a rejeição da leitura literária linear.

2.2. Declínio cognitivo e sobrecarga de dopamina

Naomi Baron (2021), linguista focada na relação entre tecnologia e leitura, tem demonstrado que, apesar da conveniência do digital, o suporte papel favorece tendencialmente a concentração e a reflexão, promovendo uma compreensão superior, sobretudo em textos longos e complexos. A leitura linear em papel, livre das interrupções constantes de notificações e de hiperligações, permite estabelecer ligações mais sólidas com o texto. Em contraste, o formato digital promove uma leitura superficial, onde os leitores tendem a “deslizar” pelo texto em busca de informação específica, desenvolvendo uma leitura rápida e acrítica.

Baron dialoga diretamente com Wolf (2007) ao relacionar estas práticas com a desativação dos circuitos neuronais ligados à atenção e à reflexão. Ambas alertam para o desenvolvimento de uma capacitação cognitiva centrada na leitura fragmentada, que se torna incompatível com as exigências dos contextos educativos. Estudos recentes corroboram estas preocupações, pois, pela primeira vez desde que se realizam testes de inteligência, verifica-se que a nova geração apresenta um QI inferior à anterior.

2.3. O impacto do suporte na compreensão leitora

Michel Desmurget (2021), neurocientista francês, comprova que o uso precoce e desregrado de dispositivos digitais afeta negativamente o desenvolvimento cognitivo e documenta um declínio nas competências de linguagem, concentração, memória e desempenho académico em diversos países europeus. A sobrecarga constante de dopamina, resultante das recompensas imediatas do uso digital continuado, pode reduzir as competências intelectuais e diminuir a capacidade de envolvimento em atividades que exijam concentração e esforço prolongados.

2.4. Nativos digitais: processos cognitivos distintos

Marc Prensky (2001), com a sua distinção entre "nativos digitais" e "imigrantes digitais", oferece uma perspetiva menos negativa. Sugere que os jovens atuais desenvolveram processos cognitivos distintos, adaptados a interações fragmentadas, multimodais e não lineares. Nesta abordagem, a resistência à leitura literária tradicional pode não ser resultado de desinteresse, mas sobretudo da ausência de uma mediação pedagógica alinhada com as estruturas cognitivas contemporâneas dos estudantes.

2.5. Hiperconetividade e empobrecimento reflexivo

Sherry Turkle (2015), ao estudar o “lado subjetivo” das relações com a tecnologia, conclui que a hiperconetividade privilegia interações rápidas e superficiais, reduzindo a predisposição para a reflexão profunda e conversas significativas. Em contexto educativo, isto pode afastar as práticas essenciais para a interpretação literária, como a discussão coletiva e a análise crítica, transformando a literatura numa experiência meramente passiva, incapaz de potenciar o pensamento crítico.

2.6. Perspetivas conciliadoras: hibridismo e multimodalidade

Katherine Hayles (2002), especialista em crítica literária pós-moderna e nas relações entre literatura, ciência e tecnologia, propõe um olhar menos dicotómico. Defende que a literatura deve dialogar com as novas tecnologias, explorando formatos híbridos e multimodais que valorizem tanto a leitura profunda quanto as potencialidades interativas da cultura digital. Esta perspetiva valida abordagens pedagógicas inovadoras, como narrativas digitais, *podcasts*, videojogos literários, hiperlivros, que podem funcionar como ponte entre a tradição literária do livro impresso e as competências leitoras dos estudantes contemporâneos.

Verificamos, portanto, que hoje em dia, a escola enfrenta sérios desafios no seu trabalho com a educação literária, dada a utilização intensiva e desregrada das

tecnologias que os jovens desenvolvem quotidianamente. Esta constante exposição aos ecrãs e a sobrecarga de estímulos parecem comprometer seriamente as competências cognitivas dos nossos alunos e inviabilizar a capacidade de concentração prolongada, exigência suprema para a leitura profunda e crítica de textos literários complexos. Consideramos, assim, que, nesta nova era digital que experimentamos, o grande desafio para a Educação Literária, no Ensino Secundário, é ultrapassar a resistência académica à omnipresente digitalização contemporânea que os jovens vivem e encontrar formas de a integrar no processo educativo, sem que isso surja ou seja perspetivado como uma capitulação em relação ao desenvolvimento intelectual dos alunos, nomeada e especificamente da sua capacidade de leitura profunda e do desenvolvimento do seu espírito crítico.

Acreditamos que projetos pedagógicos que se revelem capazes de promover uma recriação e ressignificação multimodal dos textos literários canónicos poderão estimular uma leitura literária ativa e profunda, que leve os estudantes a abandonar uma postura passiva e improdutivo. Assim, em vez de encarmos a tecnologia como uma ameaça, sobretudo em meio escolar, podemos tentar convertê-la numa aliada que permita reconfigurar a pedagogia da leitura literária em sala de aula, tornando-a mais relevante e mais compatível com as características dos novos leitores do século XXI.

3. Da multimodalidade e da leitura

O conceito de *multimodalidade* é central para o desenvolvimento do nosso texto e para a defesa das propostas de projeto pedagógico que pretendemos fazer e radica na ideia de combinar e articular diferentes formas de transmitir sentido (e.g., modo verbal, visual, auditivo, gestual e espacial) para gerar e amplificar significado (cf. Kress & van Leeuwen, 2001). A multimodalidade aborda, assim, a representação, a comunicação e a interação como algo mais do que apenas linguagem verbal (Jewit, 2009). Podemos facilmente constatar que a comunicação humana não é monomodal, i.e., não se limita à utilização do modo verbal, nomeadamente escrito, linear e em suporte de papel, mas inclui a interação, por vezes quase a fusão, de modos diversos, múltiplos formatos e várias plataformas de suporte a que todos nós temos acesso fácil, rápido e interativo. Vejamos como exemplo uma notícia de jornal apresentada digitalmente: podemos ler o texto escrito e, de súbito, encontrar uma hiperligação que nos remete para um vídeo, ou um registo sonoro, que complementa a informação veiculada. Todos nós lidamos com esta realidade e, neste sentido, entendemos que a multimodalidade se pode revelar uma ideia superiormente válida para promover e desenvolver aprendizagens – e até para gerar cultura –, especificamente em contexto escolar, na medida em que se pode tornar capaz de, até certo ponto, contrariar a nova reconfiguração neuronal dos jovens nativos digitais.

A escrita nunca foi o único modo de apresentação de conteúdos no sistema educativo. Para além do professor artista, capaz de ilustrar ideias a giz no quadro negro em épocas de pouca sofisticação tecnológica, todos reconhecemos que os próprios manuais escolares, ao longo do tempo, incorporaram imagens e que, à medida que a tecnologia evoluiu e se foi revelando facilitadora do acesso a vários meios, passaram a disponibilizar recursos áudio, pequenos vídeos e outros materiais concebidos para complementar e enriquecer a experiência de leitura. Para além destes recursos facultados pelas editoras, temos vindo a explorar, ainda que de forma subjetiva, empírica e intuitiva, o potencial das estratégias pedagógicas multimodais para diversificar as práticas de leitura em sala de aula e ajudar a construir conhecimento. Facilmente nos lembraremos, por exemplo, do recurso a registos vídeo (documentários, filmes) e a outros suportes visuais (diaporamas, posters, esquemas, infografias), que desencantávamos através de gravações VHS ou que produzíamos, de forma mais ou menos hábil e criativa. No entanto, se podemos afirmar com convicção que a multimodalidade como estratégia direcionada para a motivação e para o sucesso não constitui, neste primeiro quartel do século XXI, uma novidade no processo de ensino-aprendizagem, importa compreendê-la para além da sua dimensão instrumental – de certa forma passiva – e reconhecer o seu impacto na própria natureza da leitura.

Como ponto de partida desta reflexão, é forçoso reconhecer que **o Homo sapiens não nasce leitor**, como não nasce músico, bailarino ou condutor. Efetivamente, a leitura é uma invenção cultural relativamente recente, se tivermos em atenção a evolução da humanidade, e a competência leitora é, na realidade, fruto de uma aprendizagem formal complexa, que exige vários anos de prática e de instrução formal (cf. Dehaene, 2009; Wolf, 2018). De facto, o cérebro humano não evoluiu biológica e especificamente para a leitura; esta depende de um processo conhecido como reciclagem neuronal. De uma forma simplificada, podemos dizer que este processo prevê que circuitos cerebrais originalmente destinados a certas funções, como o reconhecimento visual e a linguagem, são reorganizados (reciclados) no sentido de permitir o processamento da escrita (Dehaene, 2009). Quer isto dizer que o cérebro humano, graças à sua plasticidade, se consegue reorganizar e formar novas conexões neuronais em função de certos estímulos e que se vai adaptar para adquirir as novas competências exigidas para processar a escrita e a leitura, que não estavam, *a priori*, geneticamente codificadas na sua evolução biológica. **Ou seja: o ser humano nasce biologicamente apto para adquirir uma linguagem, de forma espontânea e desde que sujeito a inputs linguísticos primários (Chomsky, 1965), mas o mesmo não pode ser dito a propósito da competência de leitura, que tem obrigatoriamente de ser formalmente ensinada e aprendida.**

O processo de aprendizagem da leitura é apresentado por vários autores e divide-se em várias fases, sendo geralmente indicadas as que a seguir relembramos.

**Pré-leitura → Leitura alfabética → Leitura ortográfica
→ Leitura fluente → Leitura profunda**

Assim, entre os dois e os cinco anos o aprendiz de leitor começa por desenvolver a consciência fonológica e por reconhecer e identificar símbolos, padrões visuais e palavras (por exemplo, logótipos como *Coca-Cola*, *McDonalds*, sem realmente ser capaz de as descodificar).

Num segundo momento, entre os cinco e os sete anos, aprende os símbolos do alfabeto, passando a associar letras a sons e desenvolve a capacidade de descodificar palavras novas ao juntar fonemas. Isto resulta numa leitura lenta e esforçada, em que, essencialmente, a criança aprende e descodifica os símbolos escritos.

Na terceira fase, entre os sete e os nove anos, a leitura torna-se mais rápida, uma vez que as palavras passam a ser automaticamente reconhecidas (em vez de ler M E N S A G E M, lê imediatamente a palavra *mensagem*). Isto permite o desenvolvimento das estratégias de compreensão, uma vez que o reconhecimento e a descodificação das letras já não são a prioridade.

Esta etapa proporciona o acesso à fase seguinte, entre os nove e os dez anos, em que já se verifica fluidez e rapidez de leitura, características que permitem que o leitor se mantenha focado no significado do texto e assim desenvolva capacidades de previsão e de inferência, percebendo, por exemplo, a intenção do autor e as ligações entre as ideias. É, em nosso entender, uma etapa fundamental para que o leitor comece a lidar com textos mais complexos e variados e aceda à fase seguinte (entre a adolescência e a fase adulta), que se caracteriza pela **leitura profunda**, *i.e.*, pelo domínio de um conjunto de processos sofisticados de compreensão e de inferência, que incluem competências de reflexão e de análise crítica, que o leitor experiente realiza em milissegundos. De facto, o conceito de *leitura profunda* refere uma prática de envolvimento intenso com textos complexos, caracterizada por lentidão e atenção sustentada, estimulando conexões neuronais profundas e fortalecendo competências cognitivas como o pensamento abstrato, a empatia e a criatividade.

Em contexto escolar, percebemos a importância de cada uma das etapas da leitura para o desenvolvimento da competência leitora, indiscutivelmente fundamental para o sucesso educativo e para o desenvolvimento pleno da cidadania ativa. De facto, ser um leitor competente, capaz de realizar uma leitura profunda, é, sem dúvida, o grande suporte quer para a construção de conhecimento quer para a estruturação do pensamento crítico. Nesta medida, o estudo da literatura, enquanto expressão artística e cultural e enquanto paradigma de texto complexo, adquire um papel absolutamente nuclear ao proporcionar uma experiência única de acesso a contextos socio-históricos e a questões humanas universais. **É, por conseguinte, imprescindível que a escola não abdique do**

desenvolvimento da educação literária, ainda que se torne necessário ultrapassar os inúmeros obstáculos que as características das gerações digitais acarretam.

4. Da leitura na escola – o caso do Ensino Secundário

Os alunos do Ensino Secundário encontram-se numa fase crucial do seu desenvolvimento cognitivo, em que estão a desenvolver a capacidade de formular hipóteses próprias, de refletir de forma consciente sobre o seu próprio pensamento e a envolver-se em cognição epistémica sofisticada. É, então, este o período ideal para promover a leitura profunda e o trabalho sistemático com o texto literário.

Os documentos oficiais que regulam a prática pedagógica nas escolas portuguesas preveem que no final da escolaridade. De acordo com as *Aprendizagens Essenciais de Português* para o 12.º ano:

No domínio da leitura, pretende-se que os alunos tenham adquirido desenvoltura nos processos de leitura e de interpretação de textos escritos de diversos géneros de complexidade considerável, apreciando criticamente o seu conteúdo e desenvolvendo a consciência reflexiva das suas funcionalidades. No domínio da educação literária, pretende-se capacitar os alunos para a leitura, a compreensão e a fruição de textos literários portugueses e estrangeiros, de diferentes géneros. Neste âmbito, é ainda fundamental que os alunos tenham atingido a capacidade de apreciar criticamente a dimensão estética dos textos literários e o modo como manifestam experiências e valores.

(DGE, 2018, p. 3)

Se levarmos em linha de conta as várias fases da leitura descritas, percebemos que no final da escolaridade os jovens devem ser capazes de efetuar uma leitura profunda de textos e obras complexas, ou seja: devem ser capazes de análises e de apreciações críticas, de interpretações contextualizadas e de realizar sínteses reflexivas. Nesta medida, o trabalho pedagógico a desenvolver em sala de aula deve conduzir ao envolvimento ativo com o texto, ao estabelecimento de ligações entre texto, contexto sociocultural e experiências pessoais e ao encaminhamento para o pensamento crítico em relação, por exemplo, às ideias veiculadas ou às intenções do autor, para que seja, assim, possível uma apropriação pessoal do conhecimento.

Assim, para o desenvolvimento das *Aprendizagens Essenciais*, no Ensino Secundário, é fundamental que a aula de português promova:

- a) *Desenvoltura nos processos de leitura e interpretação de textos complexos*
Isto exige o domínio de processos como, por exemplo, a inferência, ou de conhecimentos de análise do discurso e de contextos históricos.
- b) *Competências de apreciação crítica do conteúdo*

Torna-se necessário desenvolver a capacidade de questionar o texto, identificar ambiguidades, contradições e intenções do autor, por exemplo.

c) *Capacidade de fruição estética*

É importante desenvolver a sensibilidade para perceber as linhas estéticas formais que enformam as características estéticas e artísticas do texto.

d) *Reconhecimento de experiências e valores universais*

Deve promover-se o desenvolvimento da capacidade de relacionar o texto com questões éticas, políticas e existenciais.

Sabemos, todavia, que o trabalho em sala de aula para o desenvolvimento destas microcompetências de leitura é obstaculizado por vários fatores.

Em primeiro lugar, devemos referir o facto de a sala de aula, no Ensino Secundário, ser um espaço massificado e heterogéneo, em que se misturam alunos que leem fluentemente com alunos que ainda se encontram em fases de leitura típicas de idades mais precoces e outros que já são capazes de efetuar uma leitura profunda dos textos, com outros que não dominam a língua portuguesa. Isto obriga, como é óbvio, a implementar práticas pedagógicas muito diversificadas, que promovam o desenvolvimento de competências diferentes, num tempo muito limitado de uma aula ou mesmo de um ano letivo. Em segundo lugar, todos experimentamos a pressão para a apresentação de todos os conteúdos previstos nas Aprendizagens Essenciais, dada a existência de um Exame Nacional com uma importância muito relevante para o percurso académico dos estudantes. A carga horária atribuída à disciplina e a diversidade dos alunos levam, frequentemente, a abordagens teóricas, superficiais e fragmentadas das obras de leitura integral. Um terceiro problema que identificamos é, talvez, uma tentativa de ultrapassar os dois que elencamos acima e resulta num trabalho quase mecânico de leitura, em que, por exemplo, se identificam características de personagens, recursos expressivos e contextos históricos, sem atender à subjetividade dos alunos nem proporcionar o tempo necessário para a apropriação e ressignificação pessoal do texto literário.

O último constrangimento que devemos referir liga-se ao aparecimento recente da Inteligência Artificial (IA). De facto, hoje em dia, os nossos alunos têm acesso a grandes modelos de linguagem (LLM), como o *ChatGPT* e o *DeepSeek*, que rapidamente analisam criticamente textos, identificando elementos estruturantes, contextos literários e temas centrais; fazem uma interpretação contextualizada, relacionando textos com contextos históricos, culturais e intertextuais e desenvolvem sínteses reflexivas, sintetizando ideias complexas, simulando, através dos seus algoritmos a leitura profunda. Do ponto de vista do trabalho autónomo, é óbvio que a existência destas ferramentas destrói, pela simplificação e pelo facilitismo que implicam, o trabalho humano associado à leitura continuada e reflexiva, sendo, portanto, uma irresistível tentação para os alunos, que, conforme já vimos, apresentam uma séria resistência ao texto escrito.

Face a isto, ao considerarmos a pedagogia da educação literária formal, especificamente ao nível do Ensino Secundário, entendemos que a utilização de **estratégias pedagógicas multimodais digitais** se pode revelar capaz de envolver

os alunos com o texto literário, de aproveitar as novas características cognitivas da geração atual e de promover a ativação de outros processos cognitivos, como a capacidade de concentração. No tempo e no espaço que em que vivemos atualmente, crianças e jovens acedem, de forma cada vez mais precoce e intensa, à comunicação de modo sistematicamente multimodal. **Assim, deixar de encarar a leitura profunda como um processo exclusivamente linear e passiva e prever a incorporação de modos comunicativos diversos, numa perspetiva ativa, permitirá aproximar a literatura das características digitais dos jovens e poderá ser um contributo valioso para criar experiências leitoras proveitosas.** Todavia, esta abordagem não deve, a nosso ver, substituir a leitura tradicional, uma vez que o texto escrito, especificamente o texto literário, deve ser sempre o ponto de partida capaz de gerar a leitura profunda. Entendemos, contudo, que as estratégias pedagógicas multimodais podem ajudar a diluir a resistência à leitura crítica e reflexiva que a literatura exige e assim redesenhar as capacidades cognitivas dos alunos. Defendemos também a ideia de que a própria reciclagem neuronal decorrente da aprendizagem e do domínio competente da leitura poderá ser criada a partir da diversidade de estímulos textuais e do recurso a modos diversos de comunicação, inclusivamente aqueles tipicamente associados a suportes digitais, desde que – e este é um aspeto vital – as abordagens multimodais sejam pensadas, intencionalmente e de modo informado, para o desenvolvimento de trabalhos pedagógicos capazes de promover uma leitura crítica e reflexiva, em vez de reforçar padrões de distração e processamento superficial da informação.

Em síntese, a escola, neste início de milénio, deve ser assumida como o espaço privilegiado para promover e desenvolver a capacidade de leitura profunda, uma vez que esta competência não é adquirida espontaneamente em ambientes digitais informais, dominados pela fragmentação constante e pela recompensa imediata. O grande desafio pedagógico consiste no reconhecimento e na aceitação das características das novas gerações, cognitivamente adaptadas à multitarefa, à hiperestimulação, à fragmentação e à interação digital multimodal, no sentido de desenvolver uma pedagogia que as converta em ponto de partida favorecedor de aprendizagens transformadoras. Assim, o desenho de projetos pedagógicos assentes na multimodalidade digital pode operacionalizar esta ideia.

5. Da teoria à sala de aula

Os projetos multimodais digitais representam uma evolução pedagógica adequada às exigências pedagógicas do século XXI, uma vez que integram texto, imagem, som e movimento, e, por isso, transcendem a comunicação tradicional, que se baseia apenas na palavra escrita. De facto, na era digital em que vivemos atualmente, até uma apresentação académica pode ganhar novas dimensões expressivas se incorporar elementos como hiperligações, gráficos interativos ou tipografia criativa.

Por outro lado, a eficácia do desenvolvimento um projeto multimodal reside na harmonia combinatória entre os seus componentes. Aspetos visualmente comunicativos, como a composição ou a cor, desempenham um papel fundamental na orientação da atenção do espectador. Por exemplo, cores vibrantes podem evocar emoções específicas, enquanto contrastes destacam informações críticas, (Kress & van Leeuwen, 2001). Já o áudio, através da música, efeitos sonoros ou ritmo da narração, pode estabelecer o tom emocional de um projeto, e os próprios elementos textuais, desde a escolha da tipografia, do tipo de fonte, do negrito, do itálico, de maiúsculas, por exemplo, até ao próprio posicionamento estratégico do texto, aspetos que ajudam a desenvolver a intencionalidade comunicativa.

Consideramos que integrar estes múltiplos modos de expressão no ensino-aprendizagem da leitura pode aportar benefícios pedagógicos relevantes. Em primeiro lugar, promove a interatividade e o envolvimento ativo dos alunos, dado que atividades como a criação de podcasts ou vídeos, por exemplo, substituem a passividade das tradicionais aulas expositivas, incentivando os estudantes a manipular conteúdos e a produzir e consolidar conhecimento. Além disso, os projetos multimodais adaptam-se naturalmente à diversidade cognitiva e aos diferentes estilos de aprendizagem, mais visuais ou mais auditivos, por exemplo. Devemos ainda considerar que a retenção de conhecimento é igualmente potenciada por uma aprendizagem que prevê que a estimulação multissensorial — ver, ouvir, interagir — fortalece conexões neuronais, criando memórias e, conseqüentemente, aprendizagens mais duradouras (Shapiro & Stolz 2019). Esta abordagem também pode estimular o desenvolvimento do pensamento crítico. Decidir como combinar modos — por exemplo, criar uma imagem que contradiz intencionalmente um texto ou que o suporta — exige uma análise reflexiva das mensagens e dos seus significados.

Por outro lado, há que considerar que o desenvolvimento de um projeto digital multimodal é um processo criativo que exige um planeamento rigoroso. Imagine-se um aluno a produzir um documentário a propósito das reflexões do poeta em *Os Lusíadas*, de Luís de Camões. Primeiro, tem de contactar com o texto original e desenvolver estudo para perceber a intencionalidade do poeta, depois deve definir o seu público-alvo, para adaptar a linguagem visual, a música e o discurso às características dos destinatários. Em seguida, deve rever e analisar documentários como referência, para perceber estratégias comunicativas eficazes, e construir o seu guião de trabalho. Na fase prática, filma e desenvolve registos áudio e recorre a *software* de edição, para sincronizar som e imagem, ao mesmo tempo que forçosamente tem de refletir criticamente sobre como cada modo contribui para a construção da mensagem global. É fácil perceber que um trabalho desta magnitude promove o desenvolvimento de aprendizagens significativas enquanto solicita um trabalho autónomo de leitura e reflexão crítica a partir de um texto literário complexo. É também fácil perceber que é imprescindível disponibilizar o tempo coerente com o objetivo pretendido e que, para isso, é forçoso abandonar a perspetiva de que as aprendizagens se

desenvolvem mais rapidamente em aulas de cariz tradicionalmente expositivo, ou de questionário orientado, que são ainda a prática corrente.

6. Dos videojogos narrativos

Uma proposta pedagógica que permite aliar um discurso multimodal digital ao estudo da literatura consiste no desenvolvimento de projetos de construção de videojogos narrativos. Estes definem-se como artefactos digitais que combinam elementos linguísticos, imagens, áudio e vídeo para construir uma narrativa dinâmica, cujo desenvolvimento depende das escolhas e/ou das ações do jogador. Assim, a narrativa é o elemento estruturante da experiência lúdica e apresenta as suas características típicas, como sejam personagens, mais ou menos desenvolvidas com diferentes papéis, cenários, com diálogos e enredos, muitas vezes complexos e capazes de abordar temas sofisticados, como a identidade, a honra, a justiça, a importância do passado, a ética ou a moralidade social, por exemplo.

O universo destes produtos é vasto e inclui diversos géneros. Os videojogos narrativos lineares, por exemplo, apresentam uma ação tipicamente sequencial, que se desenvolve num percurso fixo e predeterminado, com eventos organizados em sequências que não dependem das escolhas do jogador. São, regra geral, narrativas coesas em que o jogador é o agente responsável pela progressão da ação, mas sobre a qual não tem nenhum controlo. Por seu turno, os jogos narrativos não lineares permitem escolhas e decisões que influenciam o rumo da ação e o desenvolvimento das personagens e, como tal, apresentam, conseqüentemente, a possibilidade de múltiplos desenlaces. Um bom exemplo é o jogo *Detroit Become Human*, da Quantic Dream, que apresenta cerca de 40 finais possíveis. Alguns videojogos narrativos privilegiam a exploração do mundo e as recompensas que o protagonista obtém e que lhe permitem evoluir, progredir na história e cumprir o seu objetivo, outros focam o percurso de autodescoberta do herói e a sua relação com o seu mundo e com o outro. Todos eles têm em comum o facto de depender das ações, aptidões e decisões do jogador, que devem conduzir a personagem para locais específicos de acordo com as regras do universo em que a história se desenrola. As propriedades narrativas destes artefactos facilitam a adaptação de obras literárias, entre as quais podemos referir, a título de exemplo a *A divina comédia*, de Dante Alighieri (*Dante's Inferno*) e de *Hamlet*, de Shakespeare (Elsinore).

Este universo e as adaptações referidas demonstram como a literatura tradicional pode ser ressignificada através de formatos interativos multimodais, aos quais os jovens acedem voluntariamente e sobre os quais são capazes de desenvolver análises fundamentadas e comentários críticos. Por outro lado, o recente estudo da OCDE (Forsström et al., 2025) sobre o impacto da tecnologia digital nas aprendizagens conclui que se verificam vantagens pedagógicas no contacto com este tipo de videojogos. Consideram os autores que estes artefactos

têm o potencial de estimular os alunos a aplicar as suas competências linguísticas em contextos significativos, promovendo a proficiência linguística, de incentivar o pensamento crítico e criativo e promover a resolução de problemas.

Assim, é nossa convicção que reconhecer e aceitar dos videojogos como ferramentas didáticas pode ajudar a desenhar estratégias pedagógicas potencialmente capazes de contrariar o ciclo de rejeição da literatura e de ajudar ao desenvolvimento cognitivo das crianças e jovens.

7. Da prática pedagógica – exemplo de projetos realizados

A implementação de projetos multimodais digitais com videojogos narrativos no contexto da educação literária, no Ensino Secundário, pode revelar-se, conforme argumentamos, uma estratégia pedagógica capaz de promover o envolvimento ativo dos alunos com o texto literário e de incentivar práticas de leitura profunda, autónoma e crítica. Apresentamos aqui quatro projetos desenvolvidos em diferentes anos de escolaridade, que, no nosso entender, podem ajudar a perceber como a reconversão de obras do cânone literário português em artefactos digitais interativos potencia aprendizagens significativas e ajuda a combater a resistência à leitura das obras propostas para este ciclo de ensino, que nem sempre são fáceis.

10.º ano: *Crónica de D. João I*, de Fernão Lopes

Leitura autónoma e aprendizagem colaborativa

O primeiro projeto que aqui apresentamos foi desenvolvido com alunos do 10.º ano e centrou-se no Capítulo XI, da *Crónica de D. João I*, de Fernão Lopes. A sua finalidade consistiu na promoção da leitura autónoma e integral desse capítulo da obra, através de uma abordagem prática e colaborativa que solicitasse o contacto direto com o texto, para desfazer inibições relativas à linguagem e à narrativa histórica e evitar, assim, um trabalho pedagógico mais tradicional e passivo.

Os alunos organizaram-se em grupos de trabalho e foram solicitados a criar um produto digital que reproduzisse os eventos descritos no capítulo selecionado, sem alterar a sequência das ações ou as características das personagens. Todos os grupos desenvolveram artefactos digitais com elementos de videojogos, através de ferramentas como o RPG Maker e o Google Slides, plataformas de acesso gratuito e de utilização intuitiva que permitem a criação de narrativas lineares com recursos visuais, auditivos e textuais.

Figura 1 – Trabalhos desenvolvidos com o Google Slides



Fonte – Projeto com alunos

Figura 2 – Trabalhos desenvolvidos com o RPG Maker



Fonte – Projeto com alunos

Os produtos desenvolvidos caracterizam-se pela fidelidade ao texto-fonte e pela ausência de ramificações narrativas, constituindo-se como adaptações lineares dos eventos da crónica de Fernão Lopes. Embora não apresentem elementos de interatividade complexa, estes artefactos exigiram dos alunos um trabalho sério de leitura, de análise e de interpretação do texto medieval. Foi necessário ler de forma profunda para compreender a sequência dos acontecimentos, identificar as personagens históricas e as suas motivações, investigar para construir cenários e tomar decisões coerentes e informadas para converter a narrativa histórica em jogo digital, sem perder a coerência narrativa e o rigor histórico.

Assim, este projeto cumpriu a sua finalidade e revelou-se particularmente eficaz para ajudar a desenvolver competências de leitura autónoma. Por outro lado, a dimensão colaborativa do trabalho permitiu a discussão de leituras, a partilha de dificuldades de compreensão e a construção negociada de significados, aspetos essenciais para o desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade de apreciação literária.

11.º ano: *Os Maias*, de Eça de Queirós – Duas abordagens distintas

Projeto 1: Recriação realista

A primeira proposta de trabalho com *Os Maias* que aqui se descreve focou-se especificamente nos *Episódios da Vida Romântica*, que, pelo seu carácter episódico, permitem um tratamento fragmentado do romance. A finalidade consistia em levar os alunos a desenvolver uma leitura crítica e informada da crítica de costumes presente na obra através da criação de artefactos multimodais que reproduzissem os eventos narrados, explorando diferentes plataformas e ferramentas digitais associadas ao universo dos videojogos. Esta leitura facilitaria o conhecimento e a apropriação crítica das intenções realistas queirosianas que subjazem à obra, que, regra geral, são pouco acessíveis para os jovens do século XXI.

Os produtos resultantes deste projeto apresentam uma diversidade considerável no que respeita às ferramentas utilizadas e ao grau de interatividade implementado. Alguns grupos optaram pelo RPG Maker, criando narrativas lineares e interativas, que reproduzem os episódios com alguma fidelidade ao texto original. Outros alunos exploraram plataformas do universo dos videojogos comerciais, como *The Sims* ou *Minecraft*, utilizando-as de forma criativa para recriar cenários, personagens e situações narrativas. Estas abordagens permitiram a experimentação visual e espacial, uma vez que os alunos tiveram de transpor descrições literárias para ambientes tridimensionais, escolhendo e desenhando elementos visuais, construindo cenários, reproduzindo e representando diálogos e ações, criando áudios e seleccionando músicas adequadas às sequências.

Figura 3 – Trabalhos desenvolvidos com *SIMS*



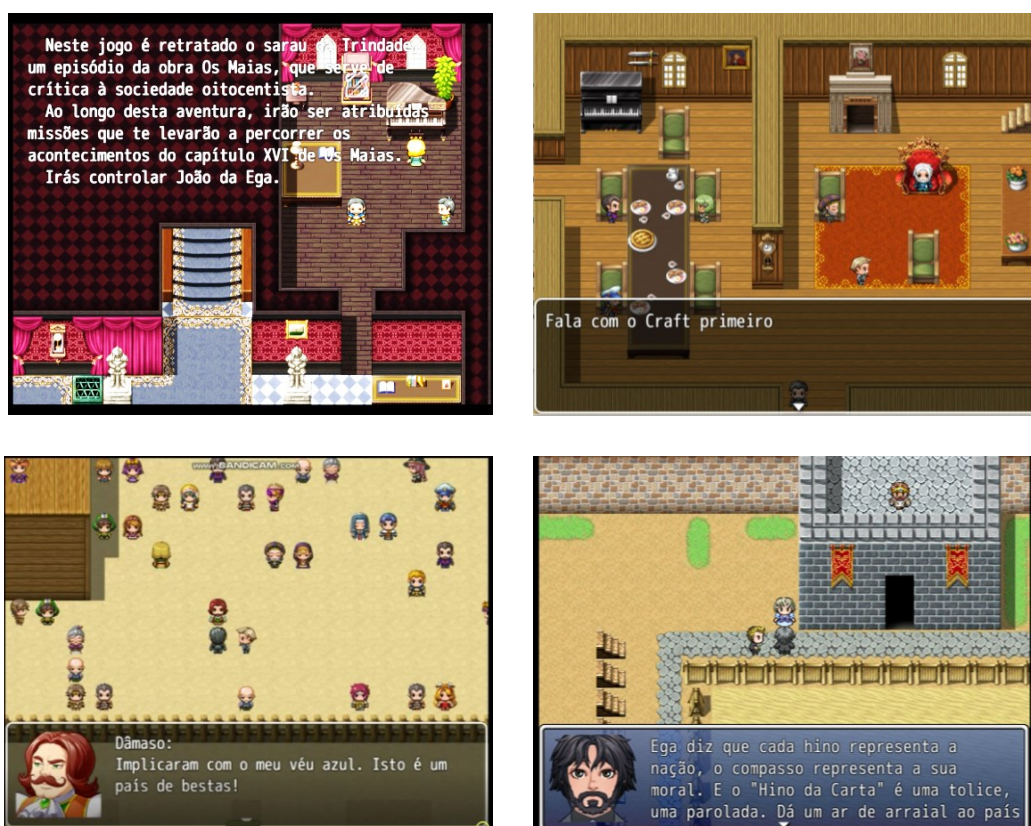
Fonte – Projeto com alunos

Figura 4 – Trabalhos desenvolvidos com *Alice* e *MineCraft*



Fonte – Projeto com alunos

Figura 5 – Trabalhos desenvolvidos com o *RPG Maker*



Fonte – Projeto com alunos

O desenvolvimento destes artefactos exigiu um conjunto de decisões artísticas e de pesquisas complementares, que aprofundaram significativamente o contacto dos alunos com a obra e com o seu contexto histórico-cultural específico. Por exemplo, vários grupos tiveram de investigar elementos culturais da época referidos no texto, como o "Hino da Carta", que incorporaram no seu projeto, o que os obrigou a um trabalho de contextualização histórica, que promoveu uma leitura

crítica e informada. Por outro lado, a tentativa de reproduzir as características visuais dos cenários, das personagens e dos ambientes criados digitalmente a partir das descrições minuciosas de Eça de Queirós exigiu uma leitura atenta e analítica do texto, que viabilizasse a identificação de pormenores descritivos, intenções estéticas e a tomada de decisões fundamentadas sobre cores, texturas, disposição espacial e caracterização física das personagens. Esta preocupação com a fidelidade visual configura um exercício interpretativo sério, que obriga os alunos a questionar-se sobre a intencionalidade das escolhas descritivas queirosianas e sobre o relevo da caracterização ambiental para a construção do sentido crítico da obra.

Projeto 2: Recriação determinista

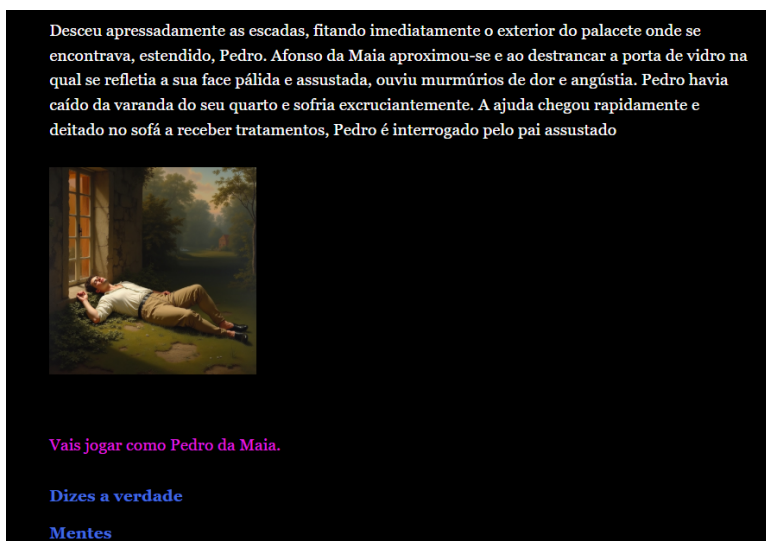
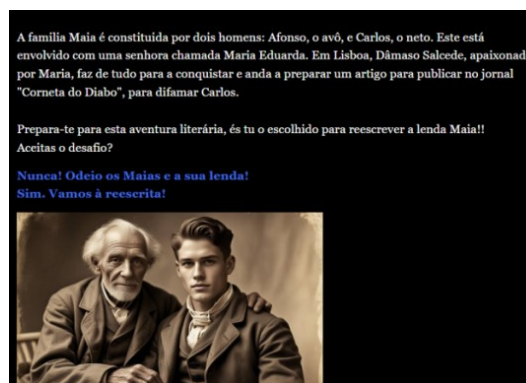
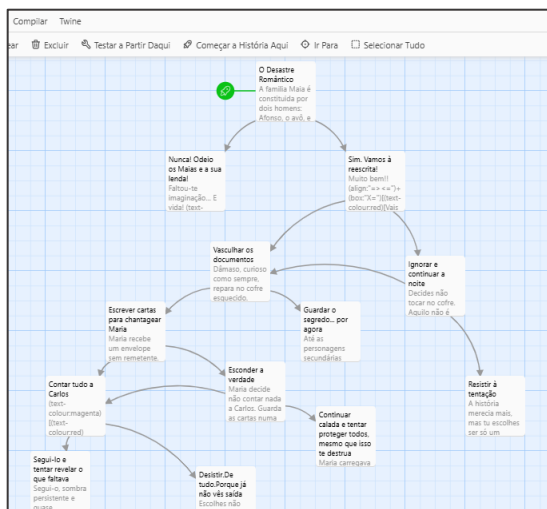
A segunda proposta de trabalho que aqui apresentamos evidencia um grau de complexidade significativamente superior e visou confrontar os alunos com a globalidade da obra, numa situação particular em que a totalidade da turma não tinha realizado a leitura integral do romance. Neste contexto, o projeto assumiu uma dimensão pedagógica estratégica, cuja finalidade era levar os alunos a uma leitura autónoma que, ainda que forçosamente incompleta, os levasse ao confronto com o texto e à superação da resistência inicial. Assim, os alunos criaram videojogos narrativos não lineares, com recurso à plataforma Twine. O trabalho de adaptação consistiu na identificação de certos momentos cruciais da ação — principal ou secundária — a partir dos quais uma alteração nas escolhas das personagens ou um pequeno desvio da ação pudesse conduzir a desenlaces diferentes. Este projeto assentou numa premissa fundamental radicada na compreensão dos princípios do Naturalismo. Assim, os alunos tiveram de reconhecer que certas ações, decisões ou características das personagens são determinadas por fatores hereditários, sociais e educativos, que isto tinha implicações no desenvolvimento da ação e, conseqüentemente, as ramificações narrativas criadas no videojogo deveriam respeitar esta lógica determinista e os desenlaces alternativos deviam ser coerentes com os pressupostos ideológicos e estéticos do Naturalismo.

Para além da conceção da estrutura narrativa ramificada, os alunos foram ainda desafiados a adotar um estilo de escrita semelhante ao de Eça de Queirós, incorporando recursos estilísticos característicos do autor, como a dupla adjetivação, o discurso indireto livre, as descrições minuciosas ou o tom irónico. Esta exigência transformou o projeto numa experiência de imersão profunda no universo literário queirosiano, obrigando os alunos a uma leitura atenta e analítica da obra, que permitisse identificar os eventos narrativos e as escolhas linguísticas e estilísticas do autor.

O recurso ao *Twine*, uma ferramenta de código aberto que permite a criação de narrativas hipertextuais e não lineares, revelou-se particularmente adequado a este objetivo pedagógico. A plataforma exige que os utilizadores estruturem a narrativa de forma rigorosa, definindo nós narrativos, ligações entre eventos e

consequências das escolhas do jogador, o que obrigou os alunos a uma análise estrutural profunda da obra e à compreensão das relações de causalidade entre os eventos narrados.

Figura 6 – Trabalhos desenvolvidos com o Twine



Fonte – Projeto com alunos

As soluções encontradas pelos diferentes grupos demonstraram que os alunos tinham compreendido a causalidade determinista. Por exemplo, um dos grupos decidiu alterar o método de suicídio de Pedro da Maia, levando-o a atirar-se de uma janela do Ramalhete. No videojogo criado, Pedro falhava o suicídio, o que implicava que a educação de Carlos seria necessariamente diferente, com diferentes consequências para a formação do carácter da personagem e, conseqüentemente, para o desenlace trágico da obra. Outro grupo explorou uma ramificação narrativa centrada no senhor Guimarães, criando uma situação em que este ficava hospedado em casa do sobrinho, Dâmaso Salcedo. Neste cenário

alternativo, Dâmaso descobriria os papéis de Maria Monforte e decidiria chantagear Maria Eduarda, que podia optar por revelar isso a Carlos, alterando radicalmente o foco da tragédia e o rumo dos acontecimentos e permitindo explorar as implicações morais e sociais desta nova configuração. Estas propostas revelam não apenas criatividade, mas sobretudo capacidade de questionamento, uma leitura capaz da obra e uma compreensão profunda dos mecanismos narrativos e das relações causais que estruturam o romance queirosiano.

12.º ano: *Mensagem*, de Fernando Pessoa

O último projeto que aqui apresentamos foi desenvolvido com alunos do 12.º ano e centrou-se na obra *Mensagem*, de Fernando Pessoa, um texto de natureza épico-lírica que apresenta desafios específicos para a sua reconversão em formato de videojogo narrativo, uma vez que a obra, estruturada em três partes ("Brasão", "Mar Português" e "O Encoberto"), não apresenta uma narrativa linear tradicional, mas antes uma sequência de poemas que evocam figuras históricas, mitos nacionais e reflexões poéticas sobre a identidade portuguesa e o sebastianismo. O trabalho tinha como finalidade envolver os alunos na manipulação dos símbolos da cultura nacional, numa perspetiva abrangente de reconhecimento da universalidade do percurso do herói.

Assim, o projeto pedagógico a desenvolver consistiu na conversão desta obra fragmentada e essencialmente lírica numa narrativa coesa e dinâmica, adequada ao formato de videojogo. Para tal, os alunos tiveram de proceder a uma reconfiguração profunda da sua estrutura da obra, selecionando um herói para protagonista e construindo o seu percurso de acordo com o conceito de monomito, tal como teorizado por Joseph Campbell. Este conceito, também conhecido como "jornada do herói", pressupõe uma estrutura narrativa universal em que o protagonista atravessa fases específicas, a saber, de forma muito breve: o apelo à aventura, a recusa inicial, o encontro com o mentor, a travessia do limiar, os testes e provações, a conquista e o regresso, transformado e mais capaz.

A aplicação deste modelo a *Mensagem* exigiu aos alunos uma leitura interpretativa profunda e informada, capaz de identificar elementos dispersos na obra, que pudessem ser reorganizados numa estrutura narrativa, linear ou ramificada. Foi necessário definir o protagonista da narrativa, criar cenários e ambientes coerentes com o universo simbólico da obra e inventar situações de conflito e de progressão narrativa que mantivessem a densidade simbólica e a reflexão identitária características da obra.

Os alunos recorreram a ferramentas como o Twine e o RPG Maker para concretizar estes artefactos digitais, criando videojogos que oscilam entre narrativas lineares e não lineares. A escolha da ferramenta dependeu da abordagem conceptual de cada grupo. Alguns optaram por uma jornada heroica fixa, em que o jogador acompanha o protagonista num percurso através dos símbolos e mitos portugueses, interpretando o sebastianismo, outros preferiram criar narrativas lineares que respeitavam o percurso do herói.

Este projeto revelou-se particularmente exigente no que respeita ao desenvolvimento de competências de leitura profunda e de interpretação de símbolos. A natureza simbólica e complexa da Mensagem obrigou os alunos a um trabalho de análise textual rigoroso, a uma pesquisa de contextos históricos e mitológicos e à construção de inferências e interpretações pessoais. A transformação de uma obra épico-lírica numa narrativa interativa revelou ser um exercício cognitivamente estimulante, capaz de promover o pensamento abstrato, a criatividade e a apropriação pessoal de uma obra literária de difícil leitura.

Figura 7 – Trabalho realizado com o *Twine*



Fonte – Projeto com alunos

Figura 8 – Trabalho realizado com *RPG Maker*



Fonte – Projeto com alunos

8. Conclusão

Os quatro projetos que aqui descrevemos mostram que os videojogos narrativos podem ser uma estratégia pedagógica bastante eficaz para desenvolver a leitura profunda no Ensino Secundário. Ao privilegiarem a história e pedirem a

participação ativa de quem joga, transformam a leitura numa experiência dinâmica e envolvente e funcionam, na prática, como "narrativas interativas", na medida em que misturam narrativas complexas com mecânicas de jogo que obrigam a decisões, interpretações e envolvimento cognitivo continuado. Para criar estes artefactos, os alunos têm de construir enredos coerentes, desenvolver personagens psicologicamente credíveis, criar cenários adequados ao universo literário e escolher sonoridades que reforcem a atmosfera narrativa. Assim, desenvolver estes projetos obriga a mobilizar múltiplas competências cognitivas.

Por outro lado, embora os projetos aqui apresentados tenham complexidades, ferramentas e objetivos diferentes, há aspetos comuns que explicam a sua eficácia. Antes de mais, todos exigem contacto direto e repetido com o texto literário original – não é possível substituir a leitura por resumos ou apoios simplificados. Os alunos percebem rapidamente que a qualidade dos seus jogos depende da profundidade da sua leitura e da sofisticação da sua interpretação. Em segundo lugar, estes projetos promovem a leitura autónoma e crítica. Os alunos são forçados a tomar decisões interpretativas, a justificar escolhas narrativas e estéticas e a desenvolver uma apropriação pessoal dos textos que vai muito além de reproduzir conteúdos dados na aula. A autonomia cresce naturalmente quando têm de assumir a responsabilidade de compreender, interpretar e recriar universos literários complexos, sem a mediação constante do professor. Por seu turno, a dimensão colaborativa também é importante. O trabalho em grupo obriga os alunos a explicar as suas interpretações, a confrontar leituras diferentes, a argumentar em defesa das suas opções e a construir consensos informados. Esta conversa constante é essencial para desenvolver o pensamento crítico e formar leitores capazes de lidar com a complexidade do texto literário. Por fim, estes projetos permitem que os alunos se apropriem criativamente das obras canónicas, enquadrando-as no universo dos videojogos narrativos, formatos com os quais, tipicamente, já têm familiaridade. Esta ponte entre a cultura literária tradicional e a cultura digital parece-nos fundamental para combater a resistência à leitura e criar experiências de aprendizagem que os alunos possam sentir como relevantes e motivadoras. O mais importante é que estes projetos mostram, na prática, que podemos integrar a cultura digital dos jovens no ensino da literatura sem comprometer a leitura integral das obras, o rigor ou a profundidade das aprendizagens. **A tecnologia pode, assim, revelar-se uma aliada, capaz de revitalizar a educação literária, sobretudo quando trabalhamos obras complexas, extensas e difíceis para jovens leitores habituados a formatos fragmentados e de consumo rápido.**

Ao exigir envolvimento cognitivo profundo e criativo com os textos, estes projetos multimodais combatem diretamente as dificuldades de concentração e de leitura profunda que marcam as gerações digitais. Em vez de desistir face à reconfiguração neuronal promovida pelo consumo digital fragmentado, aproveitamos as competências dos jovens e convertemo-las em ferramentas ao serviço da leitura literária. A pedagogia da educação literária pode – e deve – respeitar e integrar as novas realidades cognitivas e culturais dos estudantes, não

as tratando como ameaça e obstáculo intransponível, mas como ponto de partida para a implementação de estratégias inovadoras e exigentes, capazes de formar leitores competentes, críticos e autónomos no século XXI.

Referências bibliográficas

- Baron, N. (2021). *How we read now: Strategic choices for print, screen, and audio*. Oxford University Press.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. MIT Press.
- Dehaene, S. (2009). *Reading in the brain: The science and evolution of a human invention*. Viking.
- Desmurget, M. (2021). *A fábrica de cretinos digitais: Os perigos dos ecrãs para os nossos filhos*. Contraponto.
- Forsström, S., Håkansson Lindqvist, M., & Pettersson, F. (2025). *The impact of digital technologies on students' learning: Results from a literature review*. OECD Publishing.
- Hayles, N. K. (2002). *Writing machines*. MIT Press.
- Jewitt, C. (Ed.). (2009). *The Routledge handbook of multimodal analysis*. Routledge.
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. Arnold.
- Moretti, F. (2013). *Distant reading*. Verso.
- OECD. (2022). *PISA 2022 results: Creative thinking*. OECD Publishing.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1–6.
- Shapiro, L., & Stolz, S. A. (2019). Embodied cognition and its significance for education. *Theory and Research in Education*, 17(1), 19–39.
- Turkle, S. (2015). *Reclaiming conversation: The power of talk in a digital age*. Penguin Press.
- Wolf, M. (2007). *Proust and the squid: The story and science of the reading brain*. HarperCollins.

Documentos curriculares de referência

- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais, Português, 12.º ano*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/12_portugues.pdf

Vozes literárias no ensino de PLE a níveis avançados, didática e proficiência da IA

<https://doi.org/10.61248/palavras.vi64.207>

Regina Célia Pereira da Silva

Università degli Studi di Perugia

reginacelia.pereiradasilva@unipg.it

<https://orcid.org/0000-0003-4773-4418>

Resumo

Nestas primeiras décadas do século XXI, os professores de línguas têm visto as próprias aulas, involuntária e silenciosamente, “invadidas” pela tecnologia, nomeadamente pela Inteligência Artificial (IA), o que incide, significativamente, no processo de ensino-aprendizagem. É neste contexto que se encontram os professores LPE, os quais, progressivamente, estão a tomar consciência de que a própria alfabetização digital é essencial, quer para a transmissão de saberes, quer na preparação de programas ou na programação de estratégias interativas que tenham em vista a aquisição das competências da leitura, oralidade e escrita. A promoção do uso das novas tecnologias, de facto, visa facilitar tal processo, tornando-o mais acessível através da conjugação de computadores, telemóveis, *smartphones*, *ipads*, com programas didáticos digitais ou não, através da interação com *sites*, *podcasts*, vídeos, blogues ou fóruns, o que conduz à reelaboração da metodologia didática diária, permitindo o desenvolvimento de atividades criativas e dialógicas. Assim, procurar incluir nos próprios programas e práticas linguísticas ferramentas digitais postas à disposição pela IA, como o *ChatGPT* ou a aplicação móvel e *web Talkpal*, ou ainda, a plataforma e aplicativo móvel *Duolingo*, tornou-se num elemento imprescindível para alcançar o rendimento do trabalho realizado nas aulas. Este trabalho reflete sobre os desafios, vantagens e novas oportunidades que a IA oferece e entrecruza (hiper)textos literários com estratégias didáticas que visam reforçar e valorizar o conhecimento dos espaços culturais inerentes à língua portuguesa, ilustrando um segmento metodológico de subsidiariedade entre literatura, língua e mundo digital.

Palavras-chave: hipertextos; Inteligência Artificial; língua; literatura; níveis de proficiência

Nos últimos anos, a Inteligência Artificial (IA) tem penetrado no nosso dia a dia de modo rápido e incisivo, invadindo de forma disruptiva (UNESCO, 2019) todos os âmbitos da vida humana através de

assistentes pessoais em *smartphones* e outros dispositivos, *chatbots* de apoio aos clientes, reconhecimento facial, reconhecimento de voz em assistentes virtuais, ferramentas de navegação, veículos autónomos.

(D'esposito & Gatner, 2024, p. 135)

O ensino de línguas numa sociedade assim tão complexa e em constante mudança pressupõe que o professor se organize e faça uma programação didática não só anual, mas também semanal e diária, tendo em conta quer a seleção de conteúdos temáticos, lexicais e gramaticais a abordar quer o método e as ferramentas mais adequadas a adotar. É neste âmbito que a aplicação da Inteligência Artificial (IA) tem impacto na educação, na sala de aula e na vida sociocultural de uma comunidade, influenciando-a de forma holística.

Se, antes da pandemia¹, utilizar as novas tecnologias durante uma lição constituía uma escolha do professor, hoje constitui um requisito essencial para o desenvolvimento eficiente e produtivo da práxis didática, visto que facilita o sucesso do percurso ensino-aprendizagem, tornando-o mais acessível, flexível e incluindo oportunidades de vivenciar práticas linguísticas diretas e autónomas. O ensino e a aprendizagem tradicional, presencial, progressivamente, está a dar lugar ao formato digital, que integra no percurso de ensino e formação vários conteúdos digitais. Nesta linha, os sistemas educativos atuais põem em campo uma didática digital das línguas que através do uso das novas Tecnologias Informáticas de Comunicação (TIC) facilita o conhecimento e a assimilação de uma determinada língua estrangeira.

Nas salas de aula do segundo quartel do século XXI, apresentam-se gerações de alunos definidos como *nativos digitais*, dada a familiaridade que têm com os aparelhos informáticos. É certo que tais dispositivos não foram concebidos com um objetivo glotológico e didático, no entanto, se forem utilizados adequadamente, podem ser perspetivados como meios eficazes para melhorar o percurso de aprendizagem, nomeadamente, revelando-se vantajosos se utilizados de modo mirado e profícuo nos cursos de língua (Peppoloni, 2021, p. 6), tornando a lição mais dinâmica, a realização de diálogos em língua mais fácil e promovendo a autonomia dos aprendentes:

a grande revolução no uso da internet foi o aparecimento da *web*, que permitiu que professores e alunos de línguas estrangeiras passassem a ter acesso à produção cultural de outros países e a falantes dos diversos idiomas em salas de chat, listas de discussões e fóruns.

(Braga, 2012, p. 62)

¹ Pandemia Covid19 de 2020 que aproximou a tecnologia à sala de aula.

Conscientes, os próprios professores procuram ter uma formação sólida no âmbito das competências digitais², o que lhes permite, não só utilizar correta e eficientemente as TIC, mas principalmente integrá-las no processo de ensino-aprendizagem. O estudo de uma língua mediante a utilização das tecnologias amplifica o espaço da sala, ultrapassando a barreira material imposta pela lição frontal, o que permite que os alunos adequem o próprio tempo com a realização das próprias tarefas, facilitando o desenvolvimento da competência linguística e comunicativa; os materiais usados nas lições são o resultado de várias situações e contextos comunicativos reais, criando momentos de interação em língua e consolidando expressões e frases já assimiladas; os sistemas de autocorreção permitem aos alunos o uso da função de autoavaliação, aumentando a consciência pessoal do próprio conhecimento linguístico, incrementando a própria responsabilidade e evitando momentos de vergonha na turma (Peppoloni, 2021). Assim, uma didática digital deve ser realizada em sentido bidirecional e de modo individual, pois influencia o tipo de estratégias didáticas adotadas. O tempo deste processo didático é, efetivamente, mais articulado e, por isso, mais lento, não sendo imposto pelo professor, mas construído com os alunos de forma colaborativa e exploratória. Neste contexto, a IA tem vindo a ter um papel crescente e transformador, oferecendo ferramentas que ajudam a personalizar, automatizar e enriquecer o percurso didático quer do ensino de português para estrangeiros quer da literatura – a qual, por natureza, se entrelaça de forma indissociável com os elementos culturais típicos mais relevantes do *Espaço de Expressão de Língua Portuguesa*. Nas turmas de português de níveis avançados (utilizador proficiente C1, autonomia e C2, mestria), nas quais os alunos já possuem uma base sólida da língua, de acordo com os critérios definidos pelo *Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas – QCERL* (Conselho da Europa, 2001) e pelo *Referencial Camões Português Língua Estrangeira – RCPL* (Direção de Serviços de Língua e Cultura, 2017), a IA pode ter uma função catalisadora orientada para o aperfeiçoamento linguístico, cultural e comunicativo.

A presença das tecnologias no nosso quotidiano tem mudado também, significativamente, os nossos hábitos de leitura; de facto, já não lemos só livros, revistas e jornais, no entanto, segundo a socióloga Sylvie Octobre (que, no volume *Deux puces et des neurones*, faz uma análise das práticas culturais dos jovens que têm entre os 15 e os 29 anos de idade), nunca lemos tanto como atualmente (Octobre, 2014, p. 285). Por exemplo, o blogue, definido por Herring et al. (2005, p. 1) como “Web-based journals in which entries are displayed in reverse chronological sequence”, apresenta características que o aproximam e diferenciam dos artigos jornalísticos ou do diário pessoal. Cada blogue é constituído por vários *posts*, comentados, conectados ou simplesmente interligados com *posts* de outros blogues, criando um espaço virtual: a blogosfera, isto é, uma rede ou comunidade de blogues na internet, interligada por *links*, comentários e interações entre blogueres e leitores, simples canais de comunicação individual que passaram a ser instrumentos de conversação e trocas de opiniões (Granieri, 2005). A estrutura do que lemos realmente é

² Competência definida como um conjunto de capacidades, habilidades e conhecimentos que os docentes deveriam ter para resolver problemas educativos e melhorar os percursos de aprendizagem dos próprios aprendentes, através da tecnologia. Esta deveria contribuir a transformar e adaptar os vários cenários educativos, fazendo entender aos aprendentes quanto são importantes (Peppoloni, 2021, p. 145).

diferente. São sequências de leitura breves, leituras fragmentadas, notícias, fóruns, publicidade, blogues, mensagens *Whatsapp*, atualizações nas redes sociais *Instagram*, *Facebook*, *TikTok*, *Telegram*, *Threads*, *Wikipédia*. Usamos motores de pesquisa como *Google*, tornando viva a atividade de leitura ligada às trocas pessoais e intercâmbios de ideias feitas *online* e colocando em conexão social todos aqueles que participam deste tipo de comunicação. A leitura de um livro é feita num espaço íntimo, pessoal, em que se pensa e se reflete – o que, no século XXI, constitui um desafio (possuir um espaço privado, onde não haja lugar para o fluxo contínuo de informação que constantemente me perturba).

o nexa estreito entre língua e literatura deverá ser visto como uma relação biunívoca, pois, sendo certo que não é fácil entender a realização literária sem o concurso da língua, é também com dificuldade que pode conceber-se a realização da língua sem a dimensão estética que só a vertente literária lhe faculta. A literatura funciona como um instrumento de exploração dos limites de funcionamento comunicativo da língua, como o terreno em que a língua, mais do que em qualquer outra forma de expressão, é forçada à produção de sentido mediante a utilização intensiva dos seus recursos fónicos, lexicais, sintáticos, semânticos e pragmáticos. Nessa medida, não é viável conceber o conhecimento de uma língua (com tudo o que esse saber implica) sem nele integrar os usos a que o registo literário a submete.

(Bernardes & Mateus, 2013, p. 36)

Apesar de estar representada de forma reduzidíssima nos manuais de PLE, a literatura é, sem dúvida, um recurso imprescindível para o fortalecimento da transculturalidade. O texto literário concentra em si mesmo todo o carácter metafórico e simbólico de uma comunidade: crenças, valores, tradições, costumes, convicções, sentimentos, ética, etc. (Aguar e Silva, 1986) e, além disso, pode ser visto como um texto artístico, cultural, simbólico ou como um texto lúdico, educativo, rico de informações, tanto a nível linguístico (lexical, gramatical, pragmático, discursivo) como cultural (situações contextuais e géneros literários). O texto literário apresenta-se então como uma ferramenta linguística versátil onde se encontram as capacidades cognitiva e criativa que utilizam a sua matéria-prima, a língua.

A riqueza cultural do texto literário é uma verdade, a qual muitos professores recusam por não compreenderem o valor desse material. Quando se trabalha o texto literário em sala de aula, o aluno entra em contacto com um material autêntico, com uma realidade cultural da língua estudada, de forma que torna-se possível ao aluno uma melhor assimilação dos conteúdos culturais, sociais, gramaticais e lexicais da língua que se pretender aprender.

(Silva, 2011, p. 19)

O contacto com o texto literário estimula o acesso à competência literária e essa não é simples, porque requer capacidades de análise, interpretação, resolução de problemas, argumentação, conhecimentos estilísticos, históricos e culturais. É exatamente aqui que a mediação do professor se revela imprescindível, pois auxilia

na descodificação da complexidade do texto como unidade de comunicação.³ A presença da literatura nas aulas de PLE propicia, pois, a exploração de múltiplas possibilidades de educação no desenvolvimento social, emocional e cognitivo e a própria Internet o revela, visto que, nas várias redes sociais, nos deparamos, frequentemente, com textos literários que servem para demonstrar a expressividade do internauta sobre várias temáticas que o ajudam a remodelar a própria página digital. Portanto, “a literatura representa um ato social e o conhecimento do mundo não se constitui independente da linguagem” (Takahashi, 2008, p. 19). Utilizar um texto literário na aula de língua e entender que este pode – e deve – conviver com outros géneros textuais é vantajoso, pois enriquece a aprendizagem. Aguiar e Silva afirma que

o texto literário é uma entidade histórica, mas existem nele, como objeto estético, parâmetros a-históricos, valores extra-temporais, que emergem paradoxalmente dos fundamentos da sua própria historicidade.
(Aguiar e Silva, 1986, p. 297)

Ao escolher o texto literário a levar para a aula, o professor tem de ter em conta a escolha da temática, do género, do autor, do suporte verbal. O suporte no qual apresenta o texto aos alunos é importante, porque condiciona as próprias características do texto assim como os mecanismos necessários a ativar para a receção do mesmo pelos aprendentes.

Ora, na compreensão de textos, são importantes quatro fatores: o reconhecimento automático de palavras; o conhecimento da língua; a experiência individual de leitura; a experiência e conhecimento do mundo. Quando se passa para a leitura no monitor do computador, temos de os ter em conta (Tavares & Barbeiro, 2011, p. 30). O texto literário digital e/ou audiovisual – hipertexto⁴ – concede a oportunidade de desenvolver competências linguísticas, cognitivas e interculturais numa abordagem intercomunicativa na qual os aprendentes se tornam atores sociais vivos e não apenas leitores passivos.

Trata-se de um texto aberto ou plural que estabelece redes intertextuais. As possibilidades de armazenamento, de recuperação da informação e de consulta

³ Com um texto literário podemos trabalhar o aspeto fonético, reconhecendo fonemas da língua e analisando a prosódia que tem a sua importância durante a leitura; com o aspeto morfológico, entendendo melhor a formação das palavras, desenvolvendo a competência gramatical; aspeto sintático, estrutura do discurso, registos coloquiais e formais, uso de vocabulário específico.

⁴ Termo cunhado por Theodor H. Nelson, proposto pela primeira vez em 1965 (Conferência Nacional da Association for Computing Machinery, EUA), trata-se de uma forma digital não linear de apresentação de informação textual, um texto em paralelo, que se encontra dividido em unidades básicas entre as quais se estabelecem relações conceptuais. Este tipo de texto eletrónico, cuja existência física consiste num código digital armazenado no disco rígido do computador e na sua memória operativa, depende em exclusivo da ciência do leitor em manipular os elos conceptuais que se estabelecem entre as unidades de informação ou grupos de unidades que podem distribuir-se e circular por todo o mundo. O hipertexto só existe para o leitor depois que o computador o exhibe e cada ato de leitura pode então funcionar como recriação (quer no sentido de criar de novo quer como divertimento) textual. O autor de um hipertexto não pode começar nem acabar a sua obra, pois esses limites, pela sua natureza dinâmica, estão sempre entreabertos à criatividade literária do leitor e à sua competência tecnológica também. A omnisciência hipertextual é agora uma experiência coletiva e ilimitada, nunca se podendo fechar a si própria num único sentido. O hipertexto pode fazer uso da intertextualidade de uma forma que o texto impresso tradicionalmente não pode, o que nos permite prever uma progressiva libertação deste tipo de texto de um certo determinismo socio-histórico e aproximar a criação textual de um processo mais aberto de infinitas interligações (Ceia, 2009).

em simultâneo de vários textos alargam evidentemente as redes de relacionamento intertextual.

(Tavares & Barbeiro, 2011, p. 30)

É importante, então, compreender como rentabilizar o hipertexto, numa interação colaborativa entre professores e aprendentes, selecionando conteúdos e criando novos ambientes digitais para a aquisição de saberes. Afirma Hargreaves (2000) que, devido ao papel de educadores presentes na sociedade de informação, os professores devem ser capazes de desenvolver domínios digitais novos, novas estratégias didáticas, que tenham um alcance global. Não é por acaso, então, a criação de um quadro europeu partilhado por todos os países, da competência digital dos educadores denominado *Plano de Ação para a Educação Digital (2021-2027)* (Comissão Europeia, s.d.), que sublinha a necessidade de ter práticas didáticas *standard* ligadas ao uso das TIC nas aulas, obtidas através da discussão entre os vários sistemas educativos dos países membros da União Europeia e as experiências dos próprios professores. Estamos na Década Digital Europeia (metas digitais 2030)⁵. A UE está a promover o desenvolvimento de um ecossistema educativo digital altamente eficaz e a procurar melhorar as competências e capacidades dos cidadãos para a transição digital⁶. O quadro DigCompEdu prevê a existência de 6 níveis de competência que vão desde o nível A1 ao nível C2 com uma progressão gradual semelhante àquela presente no QCERL (Conselho da Europa, 2001a), como se pode observar no quadro abaixo:

Quadro 1 – Níveis linguístico e competências digitais

Níveis / competências	A1 Iniciante	A2 Elementar	B1 Intermédio	B2 Intermédio avançado	C1 Avançado	C2 Proficiente
QCERL	Consciência	Utilização	Integração	Competência	<i>Leader</i>	Inovação crítica
DigComEDU	Curiosidade e boa vontade	Utilização consciente	Utilização consciente	Estratégia e diversificações	Reflexão e partilha	Inovação crítica

Fonte – Reconstrução nossa, com base no QCERL e o quadro DigCompEdu

Portanto, o impacto da *web* e das novas tecnologias dos últimos anos na didática das línguas promove uma visão de um processo de aprendizagem aberto, inclusivo e global, que leva a mudanças radicais na função e nas competências do docente como guia, intermediário e moderador de modelos didáticos inéditos adaptados aos novos ambientes virtuais. É evidente uma expansão da missão do professor, que passa da transmissão de saberes à função de facilitador, realizador de cenas didáticas, pesquisador de novos conteúdos e instrumentos, colaborador com docentes e alunos, criador de novos critérios de conhecimento, de avaliador. Adquire uma função multifacetada prismática.

⁵ Cf. https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/priorities-2019-2024/europe-fit-digital-age/europes-digital-decade-digital-targets-2030_pt

⁶ Cf. <https://education.ec.europa.eu/pt-pt/focus-topics/digital-education>

Segundo o QECRL e o RCPLE, relativamente à competência da leitura, o aprendente de nível C1 e C2 deve ser capaz de compreender um vasto número de textos longos e exigentes:

Quadro 12 – Competências de leitura (nível mestre e proficiente)

C1	C2
<ul style="list-style-type: none"> • Textos da literatura oral, com referentes culturais implícitos (provérbios, lendas) • Letras de canções (com referentes culturais implícitos) • Filmes em língua padrão • Peças de teatro em língua padrão • Conversas face a face e telefónicas de todo o tipo 	<ul style="list-style-type: none"> • Relatos longos, com digressões • Filmes com registos de língua variados • Peças de teatro com registos de línguas variados • Letras de canções (com linguagem literária)
<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas (como entrevistador e entrevistado) • Documentários sobre temas especializados • Notícias de todo o tipo (televisão, rádio) • Conferências sobre temas diversificados • Discursos extensos sobre temas complexos • Discussões longas e complexas, informais e formais, sobre temas diversificados • Debates sobre temas diversificados 	<ul style="list-style-type: none"> • Conferências sobre temas especializados • Debates e discussões de todo o tipo • Discursos sobre temas especializados • Sermões • Conversas face a face e telefónicas de todo o tipo

Fonte – Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas (2001)

A arte de escrever lusófona está impregnada de cultura(s), de alma(s), de saudade(s), de memória(s). O leque variegado de autores que escrevem no espaço de língua portuguesa contribui para um conhecimento profundo das várias realidades culturais regionais e nacionais, proporcionando uma maior compreensão do passado e um olhar mais empático do futuro. Através do uso de determinados textos literários contextualizados a nível histórico e cultural, nas aulas de PLE, ajudam-se os aprendentes a reconhecerem padrões linguísticos, culturais e literários específicos, motivando-se o desenvolvimento da competência comunicativa e da leitura na aprendizagem da língua, centro de qualquer atividade glotológico-didática. As ferramentas digitais associadas às estratégias metodológicas usadas nas aulas facilitam o processo de aquisição de novos conhecimentos, estimulando o desenvolvimento da escritura, da leitura em voz alta, da dicção fonética, evitando interferências metalinguísticas de outras línguas de origem latina, da correção interativa.

A adoção de hipertextos literários temáticos para as aulas de PLE e as ferramentas digitais da IA estimulam o desenvolvimento dos valores de natureza social, cultural, ideológica e histórica. Para além disso, permitem interpretar, com sentido crítico, não só as identidades, mas também as alteridades e auxiliam a experimentação da força ilocutiva e do poder perlocutivo dos vocábulos, sensibilizando para o

desenvolvimento das várias competências linguísticas. Os aprendentes constroem interpretações pessoais da realidade com base em experiências e interações, criando entendimentos novos e específicos da situação. A Inteligência Artificial (IA) pode adaptar os conteúdos de acordo com os níveis da aprendizagem, os interesses e o estilo de cada um (exercícios gramaticais e lexicais; autocorreção; *feedback* imediato e pessoal). Os conteúdos digitais permitem aos estudantes assistir a *posts*, adicionar comentários e explorar matérias, onde e quando quiserem, em qualquer lugar, a qualquer hora. Os aprendentes constroem interpretações pessoais da realidade com base em experiências e interações, criando entendimentos novos e específicos da situação. A realização de conteúdos em realidade virtual constitui uma forma eficaz de aprendizagem, ao promover a aprendizagem ativa centrada no estudante. A realidade virtual permite a entrega de conteúdos que pode, por exemplo, proporcionar não só um ambiente de aprendizagem interativo e estimulante, em que os aprendentes interagem com figuras e objetos virtuais, mas igualmente uma experiência realista e motivadora que potencia a realização da aprendizagem (Makransky & Lilleholt, 2018).

Contudo, é necessário ser previdente e estar consciente de que a digitalização da educação, se, por um lado, dá acesso a grandes quantidades de materiais, por outro, exige uma monitorização e coordenação constantes dos recursos disponibilizados por forma a que não se caia no erro de adquirir materiais inadequados ao contexto didático. Os quadros e modelos da IA não possuem uma compreensão semântica profunda, usam um mecanismo de previsão baseado na frequência e normas dos dados que processam, o que significa que, se a literatura ou a cultura portuguesa estiver representada de forma limitada e reduzida nesses dados adquiridos, a IA não reconhecerá a sua relevância, escapar-lhe-á sempre qualquer coisa. Existe, portanto, qualquer coisa que distingue um modelo de IA da mente humana: a profundidade cultural, a intuição do significado do que se encontra intrínseco e invisível nas palavras, a relação emocional com a própria cultura, a própria humanidade. No universo da IA, a verdade não é um absoluto, mas uma probabilidade, os modelos generativos da IA não possuem conceitos, nem valores morais ou factuais, usam simplesmente dados estatísticos que na sua maioria vêm de fontes anglo-saxónicas, que frequentemente desconhecem o universo português. Recorde-se que, com o uso da IA, é importante saber manter-se vigilantes em linha e ser-se capaz de reconhecer informação que foi manipulada ou clonada⁷, problema a que a UE procura dar uma resposta⁸. Trata-se de uma chamada de atenção para a ausência de compreensão contextual, de *nuances* linguísticas, de modos de dizer, de expressões idiomáticas, do limite de dados necessários para exercitar, da falta de comunicação humana e de avaliação pessoal das dificuldades tecnológicas.

O professor de línguas tem à sua disposição um leque diversificado de ferramentas digitais que a IA proporciona (cf. Apêndice 1). Além disso, sempre no respeito das indicações europeias, o professor de PLE tem à disposição outra ferramenta digital que o pode auxiliar na classificação de textos quanto ao nível de proficiência

⁷ Cf. https://learning-corner.learning.europa.eu/learning-materials/staying-vigilant-online-can-you-spot-information-manipulation_pt

⁸ Vídeo disponível em <https://audiovisual.ec.europa.eu/en/video/l-231292>

do QECR a partir do processamento automatizado do texto e de uma gama de indicadores linguísticos; trata-se do serviço *online* para análise quantitativa de diversas métricas linguísticas, disponibilizado pelo NLX-Grupo da fala e linguagem natural da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa (patrocinado pelo Instituto Camões e denominado LX-Proficienc⁹), uma ferramenta que se apoia em *corpora* significativos e utiliza uma abordagem inovadora com base em técnicas de IA. As métricas linguísticas visam ajudar na classificação de excertos de texto usados na aferição dos conhecimentos e competências necessários para a realização dos 5 exames apresentados no *Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro – QuAREPE* (Grosso et al., 2011). Esta é uma ferramenta linguística que determina o nível de dificuldade e de legibilidade de textos escritos em língua portuguesa, de acordo com o QECRL, e que permite auxiliar os professores de Português Língua Estrangeira e de língua de herança, na seleção e na didatização dos textos mais adequados ao nível de proficiência linguística dos próprios alunos, bem como apoiar a criação de itens de exame mais fiáveis de Português Língua Estrangeira e de Língua de Herança¹⁰. Este serviço *online* e de utilização gratuita está disponível na infraestrutura de investigação para a Ciência e Tecnologia da Linguagem Portulan Clarin, Infraestrutura para a Ciência e Tecnologia da Linguagem¹¹, uma ferramenta de processamento automático de texto que apresenta resultados nem sempre totalmente corretos (sendo necessária, pois, a ação de monitorização do professor. Nesta plataforma encontra-se, também, disponível o *chatbot* (multi-heterónimo) <https://evaristo.ai/>, através do qual os alunos podem conversar, praticando a escrita, a compreensão escrita, a leitura, o léxico, etc. É interessante que o utilizador seja avisado que

És um assistente chamado Evaristo.ai, baseado num modelo aberto de IA generativa. Conversa de forma educada, evitando excessos temperamentais. Falas a língua portuguesa tal como é usada em Portugal. A tua gramática e o teu vocabulário é o da língua portuguesa como ela é falada em Portugal. A tua moeda é o euro.
(*chatbot* Evaristo)

O *chatbot* *Evaristo*, atualmente, contém seis modelos diferentes: o *Gervásio 8B PTPT* (modelo com 8 mil milhões de parâmetros, especializado para o português de Portugal e afinado para responder a perguntas, publicado pelo grupo NLX de Lisboa, em junho de 2025); o *Llama 3.3 70B Instruct* (modelo com 70 mil milhões de parâmetros, multilingue (sete línguas), especializado em responder a perguntas, publicado pela Meta, em novembro de 2024); o *Qwen 3 32B* (modelo com 32 mil milhões de parâmetros, multilingue (mais de 100 línguas), especializado em usar extensões, recorrer a raciocínio e a responder a perguntas, publicado pela Alibaba (China), em abril de 2025); o *Mistral Small 24B Instruct* (modelo com 24 mil milhões de parâmetros, multilingue (mais de dez línguas), especializado em responder a perguntas, publicado pela Mistral AI (França), em janeiro de 2025); o *Sabiá 7B* (modelo com 7 mil

⁹ Cf. <https://www.di.fc.ul.pt/~ahb/nlxgroup/index.html>

¹⁰ Cf. <https://www.instituto-camoes.pt/sobre/comunicacao/noticias/lancamento-da-nova-versao-do-classificador-lx-proficiency>

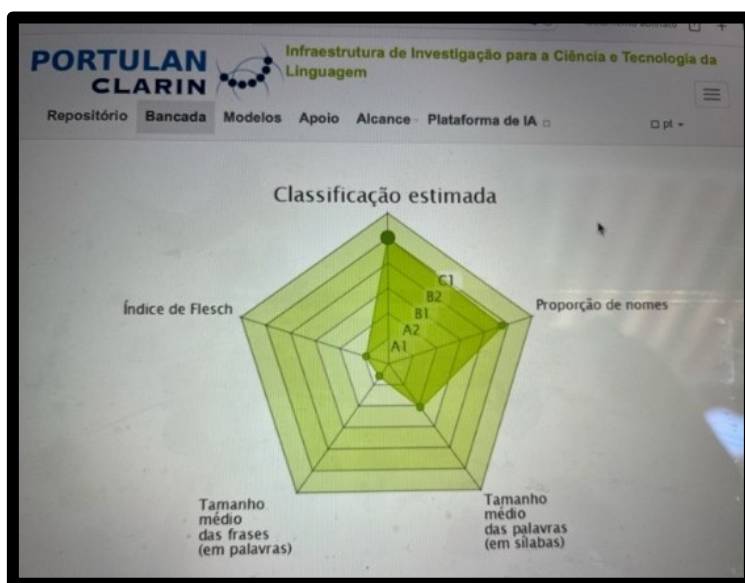
¹¹ Cf. <https://portulanclarin.net>

milhões de parâmetros, especializado para o português do Brasil, publicado pela Maritaca AI (Brasil), em novembro de 2023); o *DeepSeek Coder 1.3B Instruct* (modelo com 1,3 mil milhões de parâmetros, especializado em linguagens de programação, publicado pela Deepseek (China), em outubro de 2023).

Quanto ao tratamento do texto, a plataforma oferece mais de 25 funções, das quais destacamos: a anotação morfossintática, a separação de palavras e anotação morfossintática de expressões em textos, a classificação de proficiência, a análise quantitativa e classificação do nível de proficiência de textos; a conjugação verbal, a extração de palavras-chave; a normalização ortográfica e a separação de unidades lexicais.

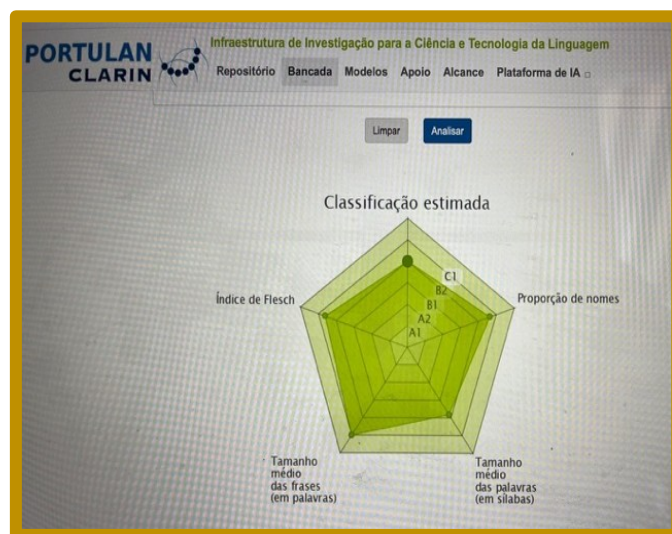
Para a programação de uma estratégia didática a realizar na aula, analisaram-se dois extratos literários analisados com o classificador NLX – Proficiência¹², por forma a monitorizar e confirmar que possuísem as características adequadas ao nível linguístico proficiente C1 e C2. Os textos eram um extrato do romance histórico *Amor no Rio das Pérolas*, de Marta Curto (Curto, 2009) e o outro do *Diccionario da linguagem das flores*, de António Lobo Antunes (Antunes, 2020). O diagrama abaixo apresenta a classificação do primeiro texto para o nível proficiente C1 e o segundo coloca-se entre o nível B2 e C1.

Figura 1 – *Amor no Rio das Pérolas* (Curto, 2009, pp. 31-33; 186; 196-197; 290)



¹² Disponível em <https://portulanclarin.net/workbench/lx-proficiency/>

Figura 2 – Dicionário da linguagem das flores (Antunes, 2020, p. 119-121)



Além disso, obtiveram-se também análises distintas de diversos elementos relativos ao uso da língua, como, por exemplo, ocorrências de letras, divisão silábica, ocorrência de palavras, orações simples, orações subordinadas e coordenadas, número de frases, a densidade lexical (verbos, substantivos, adjetivos, advérbios, preposições) e a frequência de palavras que ocorrem no extrato as quais podem ser trabalhadas na aula ou em tarefa de casa (Apêndice 2).

A turma de nível C2 trabalhou com o romance *Amor no Rio de Pérolas* e utilizou várias ferramentas da IA. A realização desta prática pedagógica permitiu que se usasse o *chatbot Evaristo.ai*, o *chatbot* e *chatgpt* como recursos digitais novos que usam ferramentas didáticas de narração ou descrição para auxiliar a aprendizagem linguística aprofundada de forma estimulante e interativa. Os alunos fizeram uma apresentação que seguia três linhas temáticas e realizaram vários trabalhos, como a produção de *podcasts*, *booktrailers*, vídeo-poesias, vídeo-teatros ou textos reelaborados, que não só valorizam a literatura como ferramenta necessária à aprendizagem linguística, mas também desenvolvem as competências linguísticas transversais críticas e digitais.

No seio deste enorme mundo educativo, a promoção holística de várias competências (emotiva, ética, criativa) por parte do professor constitui um elemento de identidade e coordenação do grupo- turma, pois o seu trabalho não se deve limitar à simples transferência de 'conhecimento', mas deve ser um contributo para o desenvolvimento da sua função como intermediário dinâmico que atua entre a língua, a literatura e os conhecimentos didáticos, pedagógicos e culturais em colaboração com as novas políticas educativas de transição digital.

Referências bibliográficas



- Aguiar e Silva, V. (1986). *Teoria da literatura*. Almedina.
- Antunes, A. L. (2020). *Diccionario da linguagem das flores*. D. Quixote.
- Bernardes, J., & Mateus, R. (2013). *Literatura e ensino de português*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Braga, J. (2012). *Integrando tecnologias no ensino de inglês nos anos finais do ensino fundamental*. SM.
- Curto, M. (2009). *Amor no Rio das Pérolas*. Livros d'Hoje.
- Ceia, C. (2009). Hipertexto. In C. Ceia (Coord.), *E-Dicionário de termos literários*. <https://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/hipertexto>
- D'esposito, M. E., & Gatner, S. (2024). Inteligência artificial no ensino-aprendizagem de línguas. *The Specialist*, 45(3), 134-153.
- Granieri, G. (2005). *Blog generation*. Laterza.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16, 811-826.
- Hearing, S. C., Scheidt, L. A., Wright, E., & Bonus, S. (2005). Weblogs as a bridging genre. *Information, Technology and People*, 18(2), 142-171.
- Makransky, G., & Lilleholt, L. (2018). A structural equation modeling investigation of the emotional value of immersive virtual reality in education. *Educational Technology Research and Development*, 66(5), 1141-1164.
- Octobre, S. (2014). *Deux pouces et des neurones: Les cultures juvéniles de l'ère médiatique à l'ère numérique*. La Documentation Française.
- Peppoloni, D. (2021). *Per una didattica digitale delle lingue: Istruzioni per l'uso*. Mondadori Università.
- Takahashi, N. (2008). *Textos literários no ensino de Português – Língua Estrangeira (PLE) no Brasil*. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – Universidade de São Paulo.
- Silva, R. (2011). *O uso do texto literário o na aula de espanhol como língua estrangeira*. Monografia (Licenciatura) – Departamento de Letras. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.
- Tavares, C., & Barbeiro, L. (2011). *As implicações das TIC no Ensino da Língua*. ME.
- UNESCO. (2019). *Artificial intelligence in education: challenges and opportunities for sustainable development*.

Documentos curriculares de referência

- Comissão Europeia. (s.d.). *Plano de Ação para a Educação Digital (2021-2027)*. <https://education.ec.europa.eu/pt-pt/focus-topics/digital-education/plan>
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*. ASA.
- Direção de Serviços de Língua e Cultura. (2017). *Referencial Camões Português Língua Estrangeira*. Camões, Instituto da Cooperação e da Língua I.P.
- Grosso, M. J. (Coord.), Pascoal, J., Sousa, F., & Soares A. (2011). *QuaREPE, Quadro de referência para o ensino português no estrangeiro: Documento Orientador*. DGIDC.

Apêndice 1 – Ferramentas digitais postas à disposição pela IA

Ferramentas ao serviço do processo de ensino-aprendizagem de línguas	
	Para o reconhecimento vocal, Google Speech-to-text e Speechling , ajudam a melhorar a pronúncia linguística e comparam-a com a pronúncia de pessoas nativas.
	As plataformas Duolingo e Babel identificam os erros que se deverão corrigir.
	O chatbot permite realizar a simulação de diálogos em português com respostas contextuais e reais, úteis para exercitar a compreensão e a produção do oral.
	A compreensão de um texto pode ter uma ajuda com DeepL , que realiza traduções contextuais, resumos, paráfrases e análises lexicais e sintáticas.
	O ChatGPT pode sugerir frases corretas em português; corrigir textos escritos com explicações gramaticais; oferecer exemplos de escrita criativa, formal, de pesquisa, etc. O docente escolhe um texto para enviar aos alunos (notícias reais, canções, vídeos), criando exercícios interativos (<i>cloze</i> , <i>multiple choice</i> , audição).
	O EdPuzzle é uma ferramenta gratuita centrada na avaliação que permite a professores e alunos criar vídeos interativos em linha, incorporando perguntas abertas ou de escolha múltipla, notas áudio, faixas áudio ou comentários sobre um vídeo. Os vídeos interativos <i>EdPuzzle</i> podem ser feitos com vídeos de outros sítios Web, incluindo <i>YouTube</i> , <i>TED</i> , <i>Vimeo</i> e <i>National Geographic</i> .
	Os formulários Google são uma ferramenta <i>online</i> gratuita do Google que permite aos utilizadores criar formulários, inquéritos e questionários, bem como editar e partilhar os formulários com outras pessoas de forma colaborativa.
	O Quizizz é uma ferramenta de avaliação <i>online</i> que permite a professores e estudantes criar e utilizar os questionários uns dos outros.
	O LearningApps.org é uma ferramenta versátil que permite utilizar ou criar atividades para trabalhar conteúdos e competências, (gramática, vocabulário, pronúncia, leitura, audição, fala e escrita). Podem ser jogos e questionários (tarefas de escolha múltipla, preenchimento de lacunas, correspondência, colocação em linha, ordem, emparelhamento, etc.).
	O Flipgrid possibilita a criação de fóruns de discussão baseados em texto com vídeos construídos por professores e alunos (partilha de vídeos).
	O Padlet é uma aplicação da internet centrada na comunidade que permite aos utilizadores expressarem facilmente os seus pensamentos sobre um tópico comum e lerem o que os outros têm a dizer. É essencialmente um boletim virtual (mural) no qual os colaboradores podem simultaneamente criar e organizar mensagens de qualquer tipo de conteúdo, seja texto, documentos, imagens, vídeos, áudio ou

Ferramentas ao serviço do processo de ensino-aprendizagem de línguas	
	<i>links</i> . É um <i>website</i> e uma aplicação que permite aos estudantes planear informação em quadros virtuais chamados <i>Padlets</i> . A versão gratuita permite apenas a criação de três <i>Padlets</i> . Já a versão paga oferece características específicas às necessidades dos educadores, incluindo <i>Padlets</i> ilimitados, mais espaço de carregamento, pastas, e apoio prioritário. Os murais proporcionam a oportunidade de ver a aprendizagem dos estudantes e de solicitar <i>feedback</i> aos seus pares.
	O YouTube disponibiliza vídeos gratuitos de alta qualidade, muitos dos quais informativos. A sua utilização na aula pode ser útil para os professores e divertida para os alunos. Para além disso, os vídeos permitem trabalhar a compreensão oral. A aplicação permite carregar vídeos longos.
	O Wakelet é uma boa alternativa ao <i>Padlet</i> e ao <i>Storify</i> , <i>Storytelling</i> , permitindo aos utilizadores desenhar e realizar conteúdos personalizados. É uma plataforma de curadoria e partilha de conteúdos, na qual professores e alunos podem guardar e organizar ligações gratuitamente <i>posts</i> das redes sociais, áudios, vídeos e imagens. Estas coleções podem ser mantidas privadas ou podem ser partilhadas com o público em geral e podem ser visualizadas no <i>site</i> , através da aplicação móvel, ou partilhadas noutra local, incluindo nas redes sociais.

Ferramentas ao serviço da aquisição e organização de informação (linhas temporais virtuais, <i>software</i> de mapeamento da mente, <i>sites</i> de estudo)	
Microsoft Immersive Reader	É uma ferramenta interativa de compreensão e aprendizagem da leitura. Possibilita ter o texto lido em voz alta a diferentes velocidades e por diferentes vozes, alterar o tamanho do texto, fonte e espaçamento, destacar partes específicas da fala (por exemplo, substantivos, verbos), dividir palavras em sílabas, traduzir texto para mais de 80 línguas, ouvir gravações áudio das palavras faladas em diferentes línguas e ver as palavras representadas como imagens.
MindMeister	É uma ferramenta colaborativa disponível <i>online</i> de mapeamento mental baseado no conhecimento que os estudantes podem utilizar para compreender e fazer ligações entre conceitos, ideias e informação.
Tik-Tok	É um <i>software</i> que permite criar linhas de tempo interativas que podem ser partilhadas na internet para construir e apresentar conhecimentos/ conteúdos.
Anchor	É uma ferramenta de criação de <i>podcasts</i> em linha. Pertence à <i>Spotify</i> e permite a qualquer pessoa criar, editar e hospedar um <i>podcast</i> gratuitamente, usando uma aplicação móvel ou através do seu <i>website</i> .
Book Creator	É uma aplicação que permite aos estudantes criar e ler livros digitais multimodais.
Canva	É uma ferramenta de <i>design online</i> que oferece aos utilizadores a oportunidade de criar posters com aspeto profissional,

Ferramentas ao serviço da aquisição e organização de informação (linhas temporais virtuais, <i>software</i> de mapeamento da mente, <i>sites</i> de estudo)	
	<i>slideshows</i> , imagens, folhetos de eventos, currículos, cartões, certificados, infografias e outros meios de comunicação.
Powtoon	É uma plataforma <i>online</i> para a criação de apresentações de vídeo.

Apêndice 2 – Resultados da análise linguística feita em colaboração com os alunos de PLE, nível avançado

Amor no Rio das Pérolas (Curto, 2009, pp. 31-33; 186; 196-197; 290)	Diccionario da linguagem das flores (Antunes, 2020, p. 119-121)
Ocorrências de letras: 4651 Média de letras por palavra: 4,11 Número de sílabas: 2080 Média de sílabas por palavra: 1,84 Ocorrências de palavras: 1132 Média de palavras por frase: 11,79 Proporção de palavras únicas: 42,93% Frases: 96 Orações simples: 179 Orações passivas: 0 (0,00%) Orações subordinadas: 62 (34,64%) Orações coordenadas: 33 Índice de Flesch: 39,42	Média de palavras por frase: 53,20 Proporção de palavras únicas: 49,00% Frases: 15 Orações simples: 82 Orações passivas: 0 (0,00%) Orações subordinadas: 52 (63,41%) Orações coordenadas: 18 Índice de Flesch: -10,53
Densidade lexical	
Verbos: 210 (15,80%) Nomes: 199 (14,97%) Adjetivos: 53 (3,99%) Advérbios: 89 (6,70%) Preposições: 156 (11,74%)	Verbos: 125 (13,83%) Nomes: 197 (21,79%) Adjetivos: 32 (3,54%) Advérbios: 33 (3,65%) Preposições: 142 (15,71%)
Frequência das palavras (exemplos)	
<p>é: 5 amor: 5 nem: 5 futuro: 3 lhes: 3 mulheres: 3</p>	<p>polícia: 8 ruazita: 3 comandante: 3 bigode: 1 sentado: 1 coçarem: 1</p>
Separação de unidades terminológicas (extrato)	
<p>Amor no Rio das Pérolas</p> <p><p> <s> *-*/ Nasci em_ a altura errada .*/ </s> </p></p> <p><p> <s> *-*/ Mas nunca teve uma mulher ,*/ senhor Diogo ?*/ </s> </p></p> <p><p> <s> Francisco estava de tal forma estupefacto ,*/ que nem pensou em_ a intromissão de_ a pergunta .*/</s> <s> Em qualquer outro lugar ,*/ nunca aquelas palavras lhe teriam saído de_ a boca .*/ </s> <s> MasDiogo abra a porta .*/ </s> <s> Francisco entrara .*/ </s> </p></p>	

Separação de unidades terminológicas (extrato)

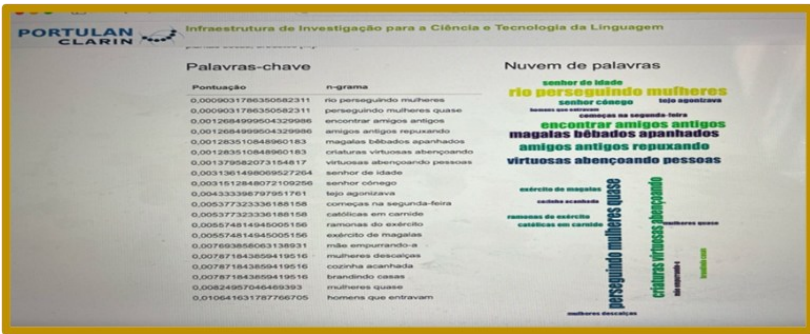
<p> <s> *-*/ Claro que sim ,*/ ra-paz !*/ </s> <s> Eu não nasci com esta idade .*/ </s> <s> Já tive mulheres,*/ sim .*/ </s> <s> Mas todas elas me pareceram fracas de alma ,*/ pobres de espírito .*/ </s> <s> Viviam o amor como se vive uma ida a_ o mercado .*/ </s> <s> Uma simples obrigação de mulher decente e responsável .*/ </s> <s> Não amavam com paixão .*/ </s> <s> Não me parece que fugissem com_ mim selhes matasse os pais ,*/ não me parece que se dessem se eu já fosse casado ,*/ nem que morressem por mim fosse em que circunstância fosse .*/ </s> <s> Para as mulheres que eu conheci ,*/ eu não passei de um homem .*/

Diccionario da linguagem das flores

<p> <s> *-*/ O nosso comandante manda dizer que te quer em_ a polícia a defender a pátria contra os comunistas eu que passei quinze meses a encher as ramonas de_ o Exército de magalas bêbados apanhados por_ os gargomilos em_ os bares junto a_ o rio perseguindo mulheres quase tão pobres quanto eles em_ atravessas onde o Tejo agonizava entre sombras ,*/ pergunto me se o senhor cónego não terá encontrado a minha mãe por ali ,*/ onde morámos antes de_ esta casa ,*/ digam -me ,*/ tenho ideia de uma pensão ,*/ quartos ,*/ vozes ,*/ zangas ,*/ ameaças ,*/ gargalhadas ,*/ insultos ,*/ homens que entravam ,*/ saíam ,*/ me pegavam a_ o colo </s> </p>

<p> <s> *-*/ Este vai aprender a vida depressa me esqueciam ,*/ a ideia de uma cave e dúzias ,*/ centenas de mulheres descalças ,*/ em roupão ,*/ em_ uma cozinha acanhada ,*/ um homem a apontar -me a_ a minha mãe empurrando -a </s> </p>

Palavras-chave (Diccionario da linguagem das flores)



Texto anotado (Amor no Rio das Pérolas)

- O nosso comandante manda dizer que te quer na polícia a defender a pátria contra os comunistas eu que passei quinze meses a encher as **ramonas do Exército** de magalas bêbados apanhados pelos gargomilos nos bares junto ao **rio perseguindo mulheres** quase tão pobres quanto eles nas travessas onde o **Tejo agonizava** entre sombras, pergunto-me se o **senhor cónego** não terá encontrado a minha mãe por ali, onde morámos antes desta casa, digam-me, tenho ideia de uma pensão, quartos, vozes, zangas, ameaças, gargalhadas, insultos, **homens que entravam**, saíam, me pegavam ao colo - Este vai aprender a vida depressa me esqueciam, a ideia de uma cave e dúzias, centenas de **mulheres descalças**, em roupão, numa **cozinha acanhada**, um homem a apontar-me à minha **mãe empurrando-a**

O modelo de rotação por estações como metodologia ativa nas aulas de Português do 6.º ano de escolaridade:

Promover a autonomia e a colaboração através da obra *Os Piratas*

<https://doi.org/10.61248/palavras.vi64.208>

Sabrina Guerreiro

Universidade do Algarve
sabrina.guerreiroescola@gmail.com

Teresa Maló Sequeira

Universidade do Algarve, CETAPS – NOVA/FCSH
tsequeira@ualg.pt
<https://orcid.org/0000-0001-8103-3805>

Carla Dionísio Gonçalves

Universidade do Algarve, CITED – IPB
cdionis@ualg.pt
<https://orcid.org/0000-0002-1634-9931>

Resumo

Com este estudo pretende-se compreender o impacto das metodologias ativas, em particular, do modelo de rotação por estações, no desenvolvimento de competências socioemocionais, como a autonomia e a competência colaborativa por alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico, a partir da leitura integral e exploração da obra dramática *Os Piratas*. Circunscrito ao contexto de Prática de Ensino Supervisionada, este estudo adota uma abordagem qualitativa, com recurso à observação participante, não-participante e questionários aos alunos. De um modo geral, é possível verificar que o modelo de rotação por estações parece desenvolver a autonomia e promover práticas de trabalho colaborativo, aumentando a capacidade de comunicação entre pares, assim como o envolvimento em atividades de língua em torno da exploração de uma obra literária.

Palavras-chave: autonomia; colaboração; metodologias ativas; modelo de rotação por estações (MRE); *Os Piratas*

1. Introdução

As metodologias ativas, sobretudo o modelo de rotação por estações (MRE), têm vindo a ganhar destaque nos estudos em educação, por potenciarem um ensino mais centrado no aluno e estimularem a autonomia e o espírito colaborativo (Bacich et al., 2018; Horn & Staker, 2015). Inscritos no *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* (PASEO), enquanto áreas de competência, o desenvolvimento pessoal e autonomia assim como o relacionamento interpessoal contribuem para a formação holística do aluno (Martins et al., 2017).

Em paralelo, julga-se ser determinante fomentar uma cultura de leitura da obra integral, na aula de Português, enquanto prática pedagógica essencial para aliar e incentivar a prática da leitura literária. Neste sentido, proporcionar o contacto com géneros literários e tipologias textuais diversas, para além de alargar o leque de experiências de leitura, favorece a interação e consciência discursivas dos alunos (Pereira & Balça, 2018). Complementarmente, perspetiva-se a exploração da obra literária enquanto oportunidade de percurso de convergência com a oralidade, a leitura, a escrita e a reflexão sobre a língua, na medida em que “sendo o objeto o texto literário, nele se refletirão procedimentos de compreensão, análise, inferência, escrita e uso específico da língua (DGE, 2018a, p. 3).

Por conseguinte, na proposta didática que agora se apresenta, partindo da implementação do MRE, prevê-se a leitura integral e a exploração da obra dramática *Os Piratas*, de Manuel António Pina (2014). Esta obra é recomendada para o 6.º ano de escolaridade e representa um conjunto de acontecimentos relacionados com o mar e com o universo da pirataria, cujo desfecho da ação dramática permanece incerto e misterioso.

Relativamente à estrutura organizativa deste texto, após um breve enquadramento sobre a utilização das metodologias ativas em educação, o MRE e o seu potencial para o desenvolvimento da autonomia e da competência colaborativa dos estudantes, far-se-á a descrição da intervenção pedagógica desenvolvida na Prática de Ensino Supervisionada (PES), apresentar-se-ão os resultados relativamente ao objetivo traçado, finalizando-se com as conclusões e referências bibliográficas que nortearam a redação deste texto.

1.1. O Modelo de Rotação por Estações (MRE)

Um dos modelos de ensino híbrido mais populares e eficientes, sobretudo em contexto de educação básica, é o modelo de rotação por estações (MRE). Neste, os alunos circulam entre diferentes estações de aprendizagem, isto é, pequenos espaços ou postos de trabalho, com tarefas distintas, durante períodos temporais regulares ou flexíveis. Pode ocorrer dentro da sala de aula ou outro espaço escolar, sendo que pelo menos uma das estações é de aprendizagem em linha, enquanto as restantes poderão abranger atividades com o professor, trabalho em grupo, projetos práticos ou outras atividades *offline* (Bacich & Moran, 2018; Bacich et al., 2015). Portanto, a operacionalização do MRE envolve a criação de diferentes espaços de trabalho, a planificação de atividades diferenciadas, a construção de recursos e a gestão do tempo para a rotação dos alunos. Por outras palavras, a turma é organizada

em pequenos grupos e em cada estação é apresentada uma tarefa distinta, alinhada com o mesmo conteúdo de aprendizagem. É importante salientar que todas as estações deverão ter o mesmo tempo de duração e não seguem uma ordem hierárquica, ou seja, são independentes umas das outras, garantindo-se, assim, uma maior flexibilidade e personalização do percurso de aprendizagem (Bacich et al., 2015).

No MRE, as estações são organizadas conforme o objetivo pedagógico, abrangendo:

- **Estação da Tecnologia:** reservada à utilização de recursos digitais, como vídeos, simuladores, plataformas adaptativas ou atividades/exercícios interativos, para aceder a novos conteúdos ou para consolidar conhecimentos. Esta estação possibilita a aprendizagem individualizada e o trabalho autónomo.
- **Estação com o Professor:** destinada ao ensino direto, ao apoio individualizado, ao esclarecimento de dúvidas, às discussões aprofundadas ou às atividades de grupo orientadas pelo professor. Esta estação é basilar para a intervenção pedagógica personalizada.
- **Estação de Trabalho Colaborativo/ Projetos:** onde os alunos trabalham em grupo em projetos, em atividades práticas, na resolução de problemas ou procedendo a debates, colocando em prática os conhecimentos adquiridos e desenvolvendo competências sociais e de colaboração.
- **Estação de Atividades Práticas/Experimentais:** destinada à concretização de experiências, manipulação de materiais, realização de jogos educativos ou outras atividades que reforcem a aprendizagem de forma prática e experiencial.

Tal como referem Moreira e Horta (2020), o êxito da operacionalização do MRE depende da clareza das informações disponibilizadas aos alunos em cada estação, da organização do espaço físico, da gestão do tempo de rotação e também do papel do professor enquanto mediador e observador. Nesta qualidade, o professor deve acompanhar o progresso dos alunos, fornecer apoio quando necessário e adaptar as atividades às dificuldades que possam surgir. A essência do MRE reside, pois, na potencialidade de personalizar a aprendizagem dos alunos enquanto usufruem da interação direta com o professor e com os colegas.

Em síntese, o MRE é particularmente benéfico, pois permite a promoção da autonomia dos alunos, o desenvolvimento de competências colaborativas e a utilização da tecnologia. Este modelo garante que os alunos têm uma variedade de experiências de aprendizagem, promovendo o seu envolvimento nas tarefas. O professor assume um papel de mediador e de observador, podendo dedicar tempo a alunos que necessitam de apoio adicional, o que permite tornar o processo de ensino mais eficaz (Mulenga & Shilongo, 2024).

1.2. O MRE e o desenvolvimento de competências nos alunos

Como se mencionou, ao criar um ambiente de aprendizagem dinâmico e diversificado, o MRE contribui para o desenvolvimento de um vasto leque de competências

essenciais para o século XXI (Bezerra et al., 2024; Lopes & Ribeiro, 2025). Entre as mais relevantes, destacam-se:

- **Autonomia e autorregulação da aprendizagem:** os alunos são incentivados a orientar o seu próprio tempo e ritmo de aprendizagem nas estações em linha e de trabalho individual, desenvolvendo a capacidade de aprender de forma autónoma e de monitorizar o seu próprio trabalho e progresso.
- **Pensamento crítico e resolução de problemas:** as atividades baseadas em projetos e na resolução de problemas, propostas nas estações, incentivam os alunos a analisar informações, a formular questões, a procurar soluções e a avaliar resultados de forma crítica.
- **Colaboração e comunicação:** o trabalho em grupo e as interações sociais nas estações com o professor e entre pares fomentam a capacidade de trabalhar em equipa, de partilhar ideias, de ouvir diferentes pontos de vista e de comunicar de forma eficaz.
- **Literacia digital:** a utilização de recursos e plataformas digitais nas estações promove as competências dos alunos no uso de tecnologias para a aprendizagem, pesquisa e criação de conteúdos.
- **Criatividade e inovação:** a liberdade para explorar diferentes abordagens e a participação em projetos práticos incentivam os alunos a pensar de forma criativa e a encontrar soluções inovadoras para os reptos propostos.
- **Envolvimento e motivação:** a variedade de tarefas e a personalização da aprendizagem, inerentes ao MRE, aumentam o interesse e a motivação dos alunos, tornando o processo de aprendizagem mais significativo e estimulante.

As competências elencadas revelam-se essenciais não só para o sucesso académico, mas também para preparar os alunos para os desafios que enfrentarão no futuro, tanto a nível pessoal quanto profissional. Neste sentido, o MRE destaca-se como uma abordagem pedagógica com potencial para o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais, emocionais e digitais dos estudantes.

2. Estudo empírico

2.1. Metodologia

Este estudo inscreve-se no âmbito da PES, do 2.º ano, do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de Português e História e Geografia de Portugal do 2.º CEB e foi realizado numa Escola Básica do distrito de Faro, concelho Quarteira, numa turma do 6.º ano de escolaridade, constituída por 26 alunos, tendo decorrido entre fevereiro e maio de 2025.

A partir da questão de investigação “De que forma o modelo de rotação por estações, enquanto metodologia ativa, contribui para o desenvolvimento de competências socioemocionais, como a autonomia e a competência colaborativa em alunos

de uma turma de 2.º CEB, a partir da exploração d' *Os Piratas?*", descreve-se uma proposta didática que tem como tema central uma obra de género dramático, optando-se, essencialmente, pela estação de trabalho colaborativo, como dinâmica pedagógica implementada no trabalho de campo.

Em termos metodológicos, adotou-se uma investigação de cunho qualitativo, mobilizando-se diferentes técnicas e instrumentos de recolha de dados, como a observação participante e não-participante e inquérito por questionário aos alunos, no sentido de se compreender as potencialidades do MRE, em contexto de sala de aula, para a promoção da autonomia e espírito colaborativo. Assim, após a recolha dos consentimentos informados dos encarregados de educação, iniciou-se a intervenção pedagógica.

No âmbito da intervenção pedagógica, após a leitura integral da obra, realizada em diferentes modalidades (leitura em voz alta pelo professor, leitura rotativa pelos alunos, leitura em coro) com pausas para monitorização da compreensão do lido, desenvolveram-se 5 sessões, de 90 minutos cada, para a utilização do MRE. Cada sessão incidiu sobre um dos domínios do português: educação literária, leitura, gramática, oralidade (compreensão oral) e escrita (DGE, 2018a, 2018b). Ao longo das sessões, os alunos foram distribuídos por diferentes estações, cujas tarefas eram independentes e referentes a um domínio. Para a realização das tarefas em cada estação, dispunham de um guião, com instruções de trabalho e respetivos objetivos de aprendizagem. Em todas as sessões, atribuiu-se o tempo de trabalho para cada estação, tendo sido projetado um cronómetro no quadro da sala, com o objetivo de fomentar a autorregulação e uma gestão temporal eficaz pelos alunos. Adicionalmente, criaram-se fichas de sistematização de conteúdos, a que os alunos podiam recorrer, caso terminassem as tarefas propostas antes do tempo estabelecido.

2.2. Intervenção pedagógica

Como se referiu, a leitura integral da obra foi realizada em voz alta, de forma expressiva, e monitorizada através de pausas para a formulação de questões acerca dos acontecimentos, de antecipações e suposições a partir dos indícios textuais, promovendo-se a compreensão inferencial (Ribeiro et al., 2010).

Posteriormente, na primeira sessão com o MRE, subordinada ao domínio da Educação Literária, a turma foi organizada em quatro grupos de seis alunos. Cada grupo percorreu, ao longo de 20 minutos, as estações de trabalho com tarefas distintas, concebidas com o objetivo de monitorizar a compreensão leitora sobre a obra *Os piratas*, de aprofundar conhecimento sobre o autor e de promover o contacto com os aspetos formais do texto dramático, como ato, cena, fala e indicações cénicas (DGE, 2018a).

Logo, na Estação A, recorrendo aos tablets da biblioteca escolar, os alunos realizaram uma pesquisa sobre Manuel António Pina e procederam ao registo escrito das informações biográficas numa ficha própria para o efeito (Figura 1).

Figura 1 - Ficha biográfica de Manuel António Pina



A ficha biográfica de Manuel António Pina, intitulada "Manuel António Pina Biografia". No canto superior esquerdo, há um pequeno ícone de uma vela. O formulário está dividido em três secções principais:

- Dados pessoais:** Contém campos para "Nome:", "Local de nascimento:", "Data de nascimento:" e "Data de falecimento:".
- Percurso de vida:** Uma área com múltiplas linhas horizontais para a escrita.
- Prémios recebidos:** Uma área com múltiplas linhas horizontais para a escrita.

Fonte – autoria própria

A Estação B centrou-se na leitura silenciosa e compreensão de um excerto da obra, através da resposta a questões de compreensão que exigiam o recurso a competências de leitura literal, inferencial e de reorganização (Ribeiro et al., 2010). Na Estação C, os alunos identificaram diferentes profissões associadas ao teatro e exploraram as características do texto dramático, promovendo-se a reflexão sobre a finalidade deste género textual. Por fim, na Estação D, os alunos realizaram uma ficha de compreensão global da obra, composta por questões de escolha múltipla.

A segunda sessão com o MRE, dedicada à Oralidade, subdomínio da Compreensão do Oral, foi organizada em seis estações de trabalho, com grupos de quatro alunos que circularam por cada estação, durante 8 minutos. As atividades foram concebidas com o intuito de desenvolver competências de escuta ativa e de seleção para organizar informação por meio de técnicas diversas (DGE, 2018b) e estavam alinhadas com aspetos da obra ou com temáticas relacionadas com o mar.

Deste modo, na Estação A, ouviram um ficheiro áudio descritivo de um dos cenários presentes na obra e responderam a questões, com foco na identificação de detalhes do cenário e na reconstrução mental do espaço representado. Na Estação B propôs-se uma atividade de escuta orientada para a distinção entre afirmações de natureza factual e de opinião. Na Estação C, os alunos ouviram a notícia “Piratas informáticos voltam a atacar”, retirada da revista *Visão Júnior online*¹, e responderam a um conjunto de questões, explorando-se os valores semânticos dos termos “pirataria” e “piratas”. Na Estação D, propôs-se a visualização de um vídeo interativo, com

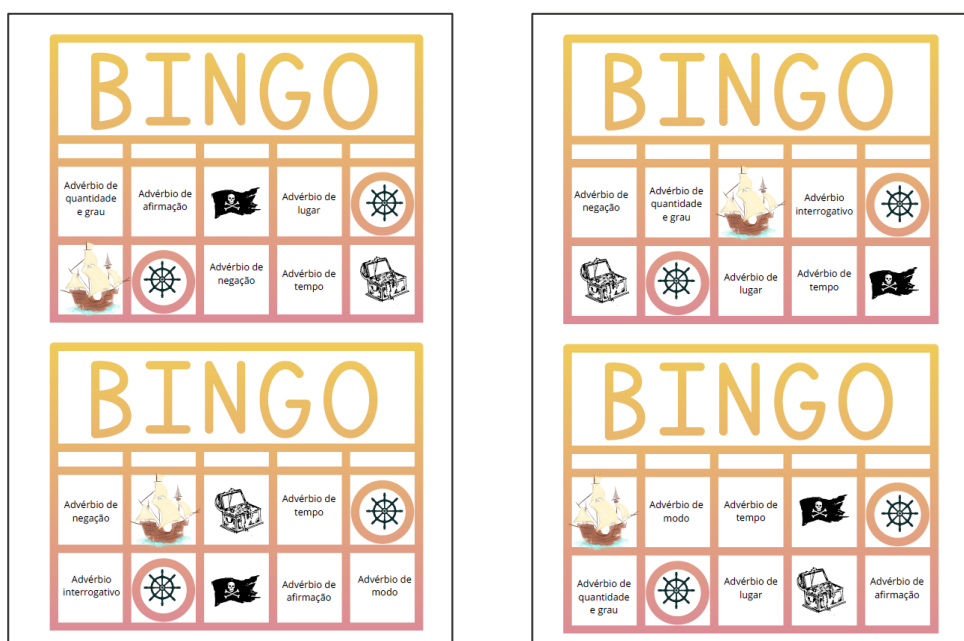
¹Datada de 9-02-2022, e encontrada em <https://visao.pt/visaojunior/noticias/2022-02-09-piratas-informaticos-voltam-a-atacar/>

o objetivo de os alunos distinguirem e identificarem informação explícita e implícita, potenciando-se a compreensão da inferência e a interpretação de significados subentendidos no discurso multimodal. Na Estação E, os alunos ouviram excertos e realizaram uma tarefa de ordenação cronológica de acordo com a obra, exercitando a memória auditiva e relembrando a sequência textual. Por fim, na Estação F, os alunos ouviram diferentes ficheiros áudio e procederam à associação entre cada um e as personagens.

A sessão sobre o domínio da Gramática foi estruturada em seis estações, participadas por grupos de quatro alunos, que circulavam de 15 em 15 minutos. As tarefas propostas visaram a aplicação de conhecimento gramatical relativo a classes de palavras, designadamente, o advérbio (classe gramatical abordada no 5.º ano de escolaridade e retomada nesta estação), formação de palavras (derivação e análise dos elementos constitutivos das palavras, conteúdo também explicitado no 5.º ano de escolaridade), tempos presente, pretérito imperfeito e futuro do modo conjuntivo e discurso direto e indireto, através de atividades lúdico-pedagógicas, promovendo-se o envolvimento ativo dos alunos e a competência colaborativa (DGE, 2018a; DGE, 2018b).

Assim, na Estação A os alunos participaram no “Bingo dos advérbios” (Figura 2), cujo objetivo era reconhecer e identificar em frases as subclasses do advérbio, para fazer linha ou bingo.

Figura 2 – Bingo dos advérbios




Advérbios

1 A ronca fazia <u>bastante</u> ruído.	1 Solução: Advérbio de quantidade e grau
2 Decerto, teria sido um sonho!	2 Solução: Advérbio de afirmação
3 O pai de Manuel <u>não</u> escrevia há semanas.	3 Solução: Advérbio de negação
4 <u>Depois</u> veio a tempestade!	4 Solução: Advérbio de tempo

Advérbios

5 O lenço estava <u>dentro</u> da arca.	5 Solução: Advérbio de lugar
6 As luzes extinguem-se <u>lentamente</u> .	6 Solução: Advérbio de modo
7 <u>Onde</u> estaria o Robert ?	8 Solução: Advérbio interrogativo



Fonte – autoria própria

Na Estação B prosseguiu-se com a mesma temática, através do “Jogo dos advérbios” (Figura 3), no qual os alunos tinham de identificar o advérbio, em contextos sintáticos, e a sua subclasse.

Figura 3 – Jogo dos advérbios

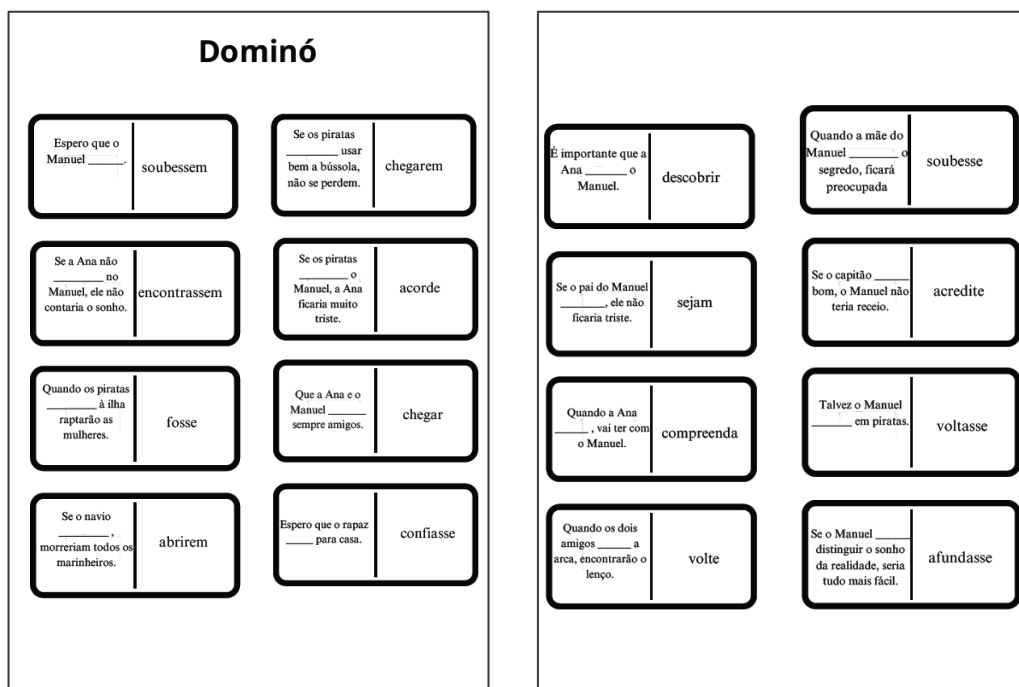


<p>A chuva bate <u>furiosamente</u> na janela. Qual é a subclasse do advérbio “furiosamente”?</p>	<p><u>Hoje</u>, os piratas navegam pelo oceano. Qual é o advérbio presente na frase?</p>
<p>O Sr. Albino morava no casa <u>ao lado</u>. Qual é a subclasse da locução adverbial “ao lado”?</p>	<p>Os barcos não saem <u>amanhã</u>. Qual é a subclasse do advérbio “amanhã”?</p>
<p>Manuel conseguiu <u>finalmente</u> abrir a arca. Qual é a subclasse do advérbio “finalmente”?</p>	<p>Ana estava <u>demasiado</u> assustada. Qual é a subclasse do advérbio “demasiado”?</p>
<p>Manuel <u>não</u> tem medo do mar. Qual é o advérbio presente na frase?</p>	<p><u>Como</u> é que os piratas chegaram à ilha? Qual é o advérbio presente na frase?</p>

Fonte – autoria própria

Na Estação C foi proposta uma atividade de descoberta de palavras com sufixos e prefixos com o intuito de promover conhecimento sobre o processo de formação de palavras por derivação. A Estação D previa a construção de um “Dominó gramatical” (Figura 4) com enfoque nos tempos verbais do modo conjuntivo, nomeadamente o presente, pretérito imperfeito e futuro do modo conjuntivo, desafiando-se os alunos a reconhecer e aplicar formas verbais em diferentes contextos frásicos para completar o dominó.

Figura 4 – Dominó gramatical



Fonte – autoria própria

Na Estação E os alunos realizaram um *quizz* interativo sobre os mesmos tempos verbais, através de uma dinâmica de resposta rápida e colaborativa. Por fim, na Estação F propôs-se uma atividade dedicada à transformação de enunciados do discurso direto para o indireto, estimulando-se a aplicação das marcas linguísticas associadas a essa transformação.

Na sessão destinada ao domínio da Leitura foram organizadas quatro estações, com uma duração de 15 minutos, cada uma com grupos de seis alunos. Estas atividades procuraram mobilizar diferentes competências associadas à leitura de forma a corresponder ao proposto nas *Aprendizagens Essenciais de Português* do 6.º ano de escolaridade, procurando-se “garantir a leitura de textos com características narrativas e expositivas de maior complexidade associadas a finalidades várias (... publicitárias e informativas) e em suportes variados”, assim como realizar “diferentes tipos de leitura em voz alta” (DGE, 2018a, p. 8).

Por conseguinte, na Estação A os alunos preencheram um glossário referente a vocabulário náutico (como âncora, leme, mastro, entre outros termos), a partir da pesquisa autónoma em dicionário em linha (Figura 5).

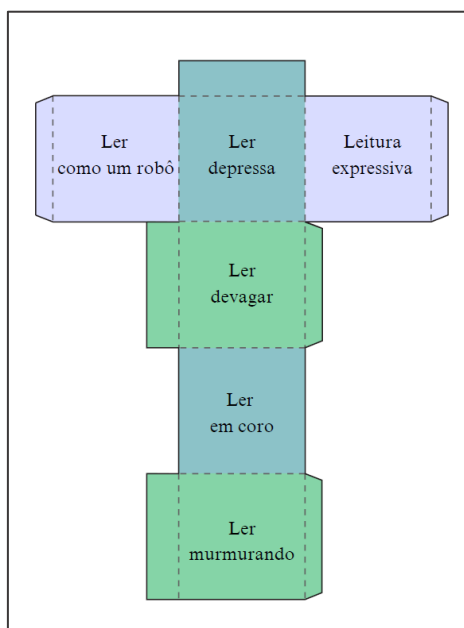
Figura 5 – Glossário de termos náuticos



Fonte – autoria própria

Esta atividade destinava-se a aprofundar o capital lexical e a promover a autonomia dos alunos na consulta de fontes digitais. Na Estação B os alunos procederam à leitura e análise de um cartaz publicitário, sendo desafiados a identificar as marcas textuais inerentes e a interpretar a mensagem principal. A Estação C centrou-se na realização de diferentes tipos de leitura em voz alta com estilos diferentes (ler muito devagar, ler muito depressa, ler muito alto, ler murmurando, ler em coro) de excertos da obra, a partir de um cubo (Figura 6).

Figura 6 – Cubo “Tipos de leitura em voz alta”



Fonte – autoria própria

Esta atividade teve como objetivo o treino da leitura em voz alta, de forma lúdica, tarefa a que normalmente os alunos aderem com entusiasmo (Belo & Sá, 2005, p. 35). Por fim, na Estação D, os alunos preencheram um formulário digital (construído em Google Forms), tendo de identificar quatro tipologias textuais, previamente trabalhadas (entrevista, roteiro, notícia e anúncio publicitário) e identificar a respetiva finalidade comunicativa.

A sessão dedicada ao domínio da Escrita foi estruturada em três estações de trabalho, com grupos de oito alunos, durante blocos de 30 minutos. Cada estação correspondeu a uma etapa na elaboração de um texto de opinião, permitindo aos alunos planificar a escrita (Barbeiro & Pereira, 2007; DGE, 2018a, 2018b), explorar a finalidade para argumentar, mobilizar conhecimentos linguísticos e usar processos de revisão para “produzir textos de opinião com juízos de valor sobre ... leituras feitas” (DGE, 2018a, p. 11).

Em concreto, na Estação A, tendo por base o instrumento de autorregulação disponibilizado para a planificação (Quadro 1), os alunos foram desafiados a idealizar, colaborativamente, um texto de opinião sobre *Os Piratas*, solicitando-se o seu juízo relativamente à obra explorada, às atitudes das personagens e/ou à temática ou universo imaginado.

Quadro 1 – Planificação do texto de opinião

Introdução (exposição do assunto/tema e apresentação da opinião de forma breve)		
Desenvolvimento ARGUMENTOS	Argumentos a favor (2 ou 3)	Argumentos contra (2 ou 3)
Conclusão (reforço da opinião pessoal sobre o assunto/tema)		

Fonte – autoria própria

Para tal, era necessário que os alunos chegassem a um consenso relativamente à apreciação global da obra; definissem os argumentos a favor para uma apreciação favorável, os contra-argumentos para uma opinião menos favorável sobre a obra e, por fim, que estabelecessem o reforço da opinião criada em conjunto. Na Estação B teve-se como foco a produção do texto de opinião, propriamente dito, alertando-se os alunos para a lista de conectores e marcadores discursivos,

constante no bloco gramatical do manual escolar, para expressar a opinião assumida, organizar ideias, apresentar exemplos factuais, distinguir pontos de vista e apresentar a conclusão. Já na Estação C os alunos foram convidados a rever o texto de opinião produzido por outro grupo, seguindo um guião de revisão (Quadro 2, adaptada de Pereira & Cardoso, 2011, p. 59). Efetivamente, corrobora-se com Pereira e Cardoso (2011, p. 60) na medida em que “pode ser interessante levar os alunos a corrigirem textos de outros alunos ... e a estabelecer um diálogo em torno dessa correção que os ajude a construir conhecimento sobre a escrita de texto de opinião.”

Quadro 2 – Guião para revisão do texto de opinião

Guião para revisão do texto de opinião (heteroavaliação)	Sim	Em parte	Não
Atribuíram um título ao texto.			
Fizeram uma introdução para apresentar o assunto e a opinião.			
No desenvolvimento, apresentaram 2 ou 3 argumentos a favor e 2 ou 3 contra-argumentos.			
Usaram exemplos para reforçar os argumentos a favor e contra.			
Diversificaram os conectores para encadear as diferentes partes do texto.			
Usaram a 1. ^a pessoa do plural.			
No texto, predomina o presente do indicativo.			
Na conclusão, reforçaram a sua opinião.			

Fonte – autoria própria (adaptado de Pereira & Cardoso, 2011, p. 59)

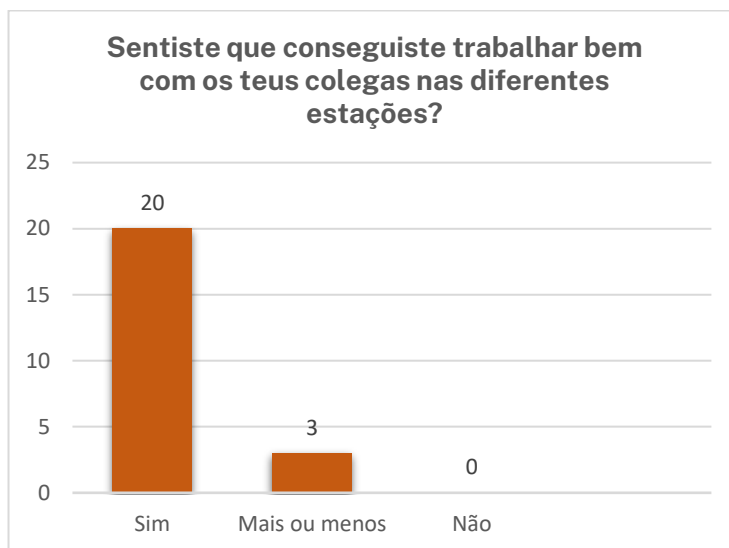
Por questões de limitação temporal, não foi possível desenvolver a fase de autorrevisão após o confronto com o *feedback* formativo dos colegas e da docente, tal como planificado inicialmente.

2.3. Resultados

Resolveu-se fazer uma análise das respostas dos alunos ao inquérito por questionário, aplicado após a intervenção pedagógica, tendo-se obtido os dados de 23.

De acordo com o gráfico 1, que diz respeito à categoria relativa ao trabalho colaborativo, no seguimento da questão: *Trabalhaste bem com os teus colegas nas diferentes estações?* 20 alunos afirmaram que sim e 3 responderam “Mais ou menos”. Estes resultados sugerem que a organização do trabalho em estações, assente na realização de tarefas em pequenos grupos, favoreceu a interação entre pares e a colaboração ao longo das atividades. A ausência de respostas na opção “não” parece indicar que o modelo de rotação por estações criou um ambiente globalmente favorável para o trabalho colaborativo, ainda que alguns alunos tenham sentido dificuldades pontuais na interação com os colegas.

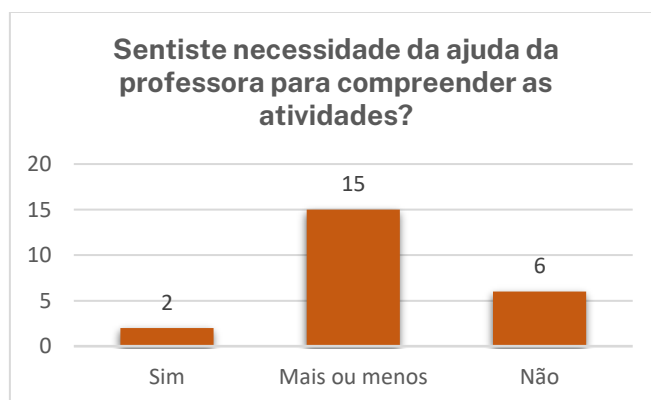
Gráfico 1 – Categoria: Trabalho colaborativo



Fonte: autoria própria

Na categoria relativa à autonomia, ilustrada no gráfico 2, decorrente da questão: *Sentiste necessidade de pedir ajuda à professora para compreender as atividades?* 15 alunos responderam mais ou menos, 6 responderam que não e apenas 2 afirmaram que sentiram que necessitavam do apoio da professora ao longo da realização das atividades. Estes resultados mostram que a maioria dos alunos não sentiu uma necessidade constante de apoio da professora na realização das atividades. A predominância da opção “Mais ou menos” parece indicar que os alunos recorreram pontualmente à ajuda da professora, sobretudo para esclarecer dúvidas específicas ou confirmar procedimentos. Realce-se que o MRE nunca tinha sido implementado nesta turma, portanto, a necessidade de chamar a professora poderá ter decorrido de falta de compreensão da própria dinâmica desta metodologia. Ainda assim, os dados parecem apontar no sentido de uma autonomia emergente, sustentada por uma abordagem pedagógica que permite trabalhar de forma independente.

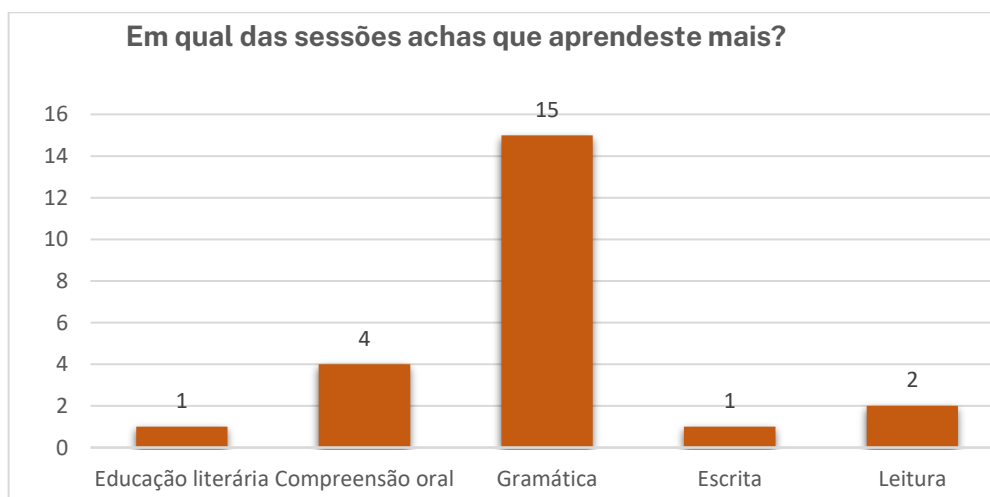
Gráfico 2 – Categoria: Autonomia



Fonte: autoria própria

No inquérito por questionário, os alunos tiveram a oportunidade de identificar em qual das sessões sentiram que aprenderam mais, tendo como opções os domínios de Português: Educação Literária, Compreensão Oral, Gramática, Escrita e Leitura. Após a análise das respostas dos alunos, verificou-se que a maioria considera ter aprendido mais na sessão de Gramática. Apenas um aluno mencionou a sessão da Educação Literária e outro a da Escrita, enquanto quatro alunos escolheram a sessão da Compreensão Oral e dois indicaram a da Leitura. Com base nestes dados, poder-se-á inferir que a sessão da Gramática, que integrava tarefas de carácter mais lúdico e que implicavam trabalho em equipa, foi percecionada como a mais significativa. Esta conceção poderá ainda estar relacionada com o facto de as atividades propostas se afastarem de práticas mais tradicionais, contribuindo para maior motivação e empenho por parte dos alunos.

Gráfico 3 – Categoria: Domínio preferencial



Fonte: autoria própria

Por fim, sobre a perceção dos alunos relativamente ao MRE, implementado ao longo de cinco sessões, no seguimento da questão *Consegues explicar por palavras tuas o que é o MRE?* é interessante verificar o realce que os alunos conferem ao fator tempo, destinado à realização das tarefas, e ao facto de terem de mudar de lugar. Atente-se às respostas:

- “Eu diria que havia atividades para fazer num certo tempo e, quando o tempo acabava tinha de sair e ir para a próxima mesa.” (Aluno C)
- “Eu diria que é quando nós trabalhamos em diferentes mesas.” (Aluno A)
- “Que era uma coisa muito divertida e que era bom experimentarmos.” (Aluno O)
- “Eu diria que é uma atividade por tempo que nós rodamos para outra estação.” (Aluno J)

Outras respostas evidenciam o carácter lúdico subjacente ao MRE. Veja-se a seguinte afirmação:

- “Primeiro, diria para imaginar um jogo, onde tem 6 mundos, em cada mundo terias de fazer coisas específicas com a tua equipa!” (Aluno I)

Portanto, os alunos entendem o MRE como uma prática dinâmica, colaborativa e lúdica, comparando-a a um jogo com diferentes fases (as estações) e tarefas realizadas em equipa (grupo). Globalmente, as opiniões apresentadas pelos alunos no inquérito por questionário demonstram que estes valorizaram as atividades lúdicas e colaborativas e que estas contribuíram para uma maior satisfação relativamente às experiências de aprendizagem ocorridas nas aulas de Português.

Salienta-se ainda que dos 23 alunos respondentes 18 afirmam ter gostado de ler e explorar a obra dramática e 5 responderam mais ou menos. Nenhum aluno respondeu que não tinha gostado de ler *Os Piratas* o que permite conjecturar que esta abordagem pedagógica favorece o gosto pela leitura literária (Pereira & Balça, 2018).

Os resultados obtidos a partir do questionário parecem corroborar o potencial do MRE na promoção da autonomia e da competência colaborativa dos alunos. A organização do trabalho em pequenos grupos e a diversidade de tarefas favorecem a cooperação, a comunicação entre pares e a interajuda, tal como referem Bacich et al. (2015) e Moreira e Horta (2020). No que respeita à autonomia, a observação de um número reduzido de alunos que sentiu necessidade de apoio da professora sugere um desenvolvimento progressivo da autorregulação e da responsabilização pela realização das tarefas escolares, em linha com o que defendem Bacich e Moran (2018) e Mulenga e Shilongo (2024).

3. Conclusão

Este estudo teve como objetivo analisar de que forma o modelo de rotação por estações, enquanto metodologia ativa, contribuiu para o desenvolvimento de competências socioemocionais, como a autonomia e competência colaborativa de alunos de uma turma de 2.º CEB, a partir da exploração d' *Os Piratas*. No âmbito da PES, adotou-se uma abordagem qualitativa, com o recurso a instrumentos de recolha de dados variados, procedendo-se à análise das respostas dadas pelos alunos a um inquérito por questionário, após a implementação da intervenção pedagógica. Com base nas respostas e de acordo com a observação participante, julga-se que o MRE parece desenvolver a autonomia, impulsionar o trabalho colaborativo, aumentar a motivação e envolvimento nas tarefas implementadas em aula e promover o desenvolvimento de competências digitais (Bezerra et al., 2024; Lopes & Ribeiro, 2025).

Adicionalmente, esta metodologia ativa parece otimizar percursos de articulação entre os domínios do Português na medida em que foi possível desenvolver competências de leitura, escrita, gramática, compreensão oral e educação literária, através de práticas pedagógicas colaborativas e inovadoras, tendo como tema agregador uma obra dramática.

Referências bibliográficas

- Bacich, L., & Moran, J. (2018). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: Uma abordagem teórico-prática*. Penso.
- Bacich, L., Tanzi Neto, A., & Trevisani, F. (2015). *Ensino híbrido: Personalização e tecnologia na educação*. Penso.
- Barbeiro, L., & Pereira, L. (2007). *O ensino da escrita: A dimensão textual*. DGIDC.
- Belo, M., & Sá C. (2005). *A leitura em voz alta na aula de Língua Portuguesa (Cadernos Didáticos 5)*. Universidade de Aveiro.
- Bezerra, E., Fonsêca, J., Oliveira, I., Freitas, R., Lisboa, A., Lima, I., Vieira, A., Santos, M., Cruz, A., Scabeni, R., Celestino, E., & Damacena, R. (2024). Metodologias ativas e aprendizagem significativa: Estratégias para promover o engajamento e a autonomia dos alunos no processo educacional. *Revista Foco*, 17(10), e6361. <https://doi.org/10.54751/revistafoco.v17n10-022>
- Horn, M. B., & Staker, H. (2015). *Blended: Using disruptive innovation to improve schools*. Jossey-Bass.
- Lopes, L., & Ribeiro, M. (2025). Metodologias Ativas na Educação: abordagens e impactos na aprendizagem do século XXI. *Revista FESA*, 3(25), <https://doi.org/10.56069/2676-0428.2025.556>
- Moreira, A., & Horta, J. (2020). Educação e ambientes híbridos de aprendizagem. Um processo de inovação sustentada. *Revista UFG*, 20, e66027. <https://doi.org/10.5216/re-vufg.v20.66027>
- Mulenga, R., & Shilongo, H. (2024). Hybrid and blended learning models: Innovations, challenges, and future directions. *Acta Pedagogia Asiana*, 4(1), 1-13, <https://doi.org/10.53623/apga.v4i1.495>.
- Pereira, C., & Balça, A. (2018). Educação literária na escola: A importância da escolha do livro e das atividades para a sua exploração na sala de aula. *Educação em Análise*, 3(1), 113-132. <https://doi.org/10.5433/1984-7939.2018v3n1p113>
- Pereira, L., & Cardoso, I. (2011). *Ensinar a escrever com os Novos Programas de Português: 2.º Ciclo do Ensino Básico*. ASA.
- Pina, M. A. (2014). *Os Piratas: Teatro*. Porto Editora.
- Ribeiro, I., Viana, F., Cadime, I., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., Mendonça, & Pereira, L. (2010). *Aprender a compreender: Do saber ao saber fazer. Um programa de intervenção para o 5.º e 6.º anos Ensino Básico*. Almedina.

Documentos curriculares de referência

- Direção-Geral da Educação. (2018a). *Aprendizagens essenciais de Português – 6.º ano escolaridade*. <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>
- Direção-Geral da Educação. (2018b). *Aprendizagens essenciais de Português – 5.º ano escolaridade*. <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>
- Martins, G. (Coord.), Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Silva, L., Encarnação, M. M., Horta, M. J., Calçada, M. T., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. ME/DGE.

O conhecimento morfológico ao serviço da compreensão de textos (literários)

<https://doi.org/10.61248/palavras.vi64.209>

Ana Vieira Barbosa

Instituto Politécnico de Leiria, CELGA-ILTEC, Universidade de Coimbra
ana.barbosa@ipleiria.pt
<https://orcid.org/0000-0002-3093-6809>

Paula Cristina Ferreira

Instituto Politécnico de Santarém, CIEQV, CIDEI
paula.ferreira@ese.ipsantarem.pt
<https://orcid.org/0000-0002-7258-6616>

Noémia Jorge¹

Instituto Politécnico de Leiria, CLUNL
noemia.jorge@ipleiria.pt
<https://orcid.org/0000-0002-1909-5762>

Resumo

Neste artigo, propõe-se uma reflexão sobre a relevância do conhecimento morfológico para a compreensão do texto. Depois de, num primeiro momento, se exemplificar a forma como o conhecimento morfológico e a reflexão metalinguística sobre o léxico e a morfologia, (em particular através da análise semântica de bases e afixos) podem contribuir para a compreensão de um texto (literário), apresenta-se um *percurso didático* (Jorge, 2019) estruturado em três etapas: i) compreensão de um texto de carácter predominantemente descritivo (retrato de Sören – personagem do conto *Saga*, de Sophia de Mello Breyner Andresen); ii) reflexão metalinguística (análise dos constituintes morfológicos de nomes constituídos, constituídos por base + sufixo *-idade*); iii) produção textual (descrição de Hans, filho de Sören, ou: mobilizando o conhecimento morfológico desenvolvido na segunda etapa). Este percurso didático releva do papel da consciência morfológica, autorregulada, como instrumento de compreensão leitora (Leitura e Educação Literária), reflexão metalinguística (Gramática) e produção textual (Escrita), tendo como base as *Aprendizagens Essenciais de Português*, atualmente em vigor, e considerando, em particular, uma das *Ações estratégicas de ensino orientadas para o Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*: “compreensão dos textos literários com base num percurso de leitura que implique ... mobilizar conhecimentos sobre a língua ... para interpretar expressões e segmentos de texto” (DGE, 2018, p. 8).

¹ O trabalho de Noémia Jorge é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UID/03213 – Centro de Linguística da Universidade NOVA de Lisboa (CLUNL).

Palavras-chave: autorregulação; compreensão leitora; consciência morfológica; formação de palavras; percurso didático

1. Introdução

A prática de literacia (literária) é um processo evolutivo, complexo e academicamente envolvido, que passa, necessariamente, pela implementação de práticas de leitura estratégica em sala de aula, que tenham em conta não apenas as várias etapas da leitura (pré-leitura, leitura, pós-leitura), mas também os processos metacognitivos inerentes à autorregulação da leitura.

Este artigo visa contribuir para a reflexão em torno de uma estratégia que favorece a compreensão leitora e a autorregulação durante a leitura: trata-se da mobilização de conhecimento morfológico, relativo ao valor semântico de elementos constitutivos de palavras complexas (bases e afixos). Depois de se contextualizar teoricamente a relação entre compreensão leitora e automonitorização da leitura, a título ilustrativo, procede-se à análise dos constituintes morfológicos de palavras derivadas pelo mesmo sufixo e retiradas de um excerto de um texto literário (descrição de Sören, personagem do conto *Saga*, de Sophia de Mello Breyner Andresen). As palavras em questão colaboram na construção da caracterização psicológica da personagem. De seguida, apresenta-se um percurso didático (Jorge, 2019) que ilustra uma possibilidade de transposição didática da análise dos constituintes morfológicos anteriormente feita. Em conjunto, a análise dos constituintes morfológicos e o percurso didático demonstrarão que a compreensão leitora pode ser estimulada e desenvolvida a partir da mobilização do conhecimento morfológico.

2. Contextualização teórica

Compreensão leitora, autorregulação e capital lexical

A compreensão leitora tem sido amplamente estudada nas últimas décadas. A reflexão tem passado não apenas por modelos de compreensão de leitura, mas também por modelos e estratégias de ensino explícito da compreensão na leitura (tendo em conta etapas e processos). É neste contexto que surge a metacompreensão, nomeadamente a autogestão da compreensão.

Viana et al. (2010), com base, por exemplo, em Brown (1980), consideram que a leitura, dada a sua natureza complexa, é assegurada por *processos metacognitivos* que permitem ao leitor pensar acerca dos próprios processos cognitivos; monitorizar as suas falhas na compreensão e inclusivamente ajustar as estratégias para corrigir as suas interpretações e incrementar o seu nível de desempenho nas atividades de compreensão leitora. Estes processos metacognitivos consistem em utilizar processos de autorregulação para o leitor

perceber quando compreende (ou não) e o que (não) compreende no ato de leitura, sendo que também são relevantes para tomar consciência do que precisa (de fazer) para compreender e de que é possível fazer alguma coisa quando não se compreende (Brown, 1980).

As estratégias de gestão da autorregulação são variadas, dependendo do tipo de informação que está em causa (significado de um vocábulo, de uma expressão, de uma frase/enunciado, parágrafo, parte do texto...). Atenhamo-nos à questão do vocabulário.

Stevens e Vaugh (2019), ao refletirem sobre a necessidade de se explorar explicitamente o vocabulário em sala de aula, sugerem as seguintes estratégias:

Esquema 1 – Estratégias para promoção do vocabulário

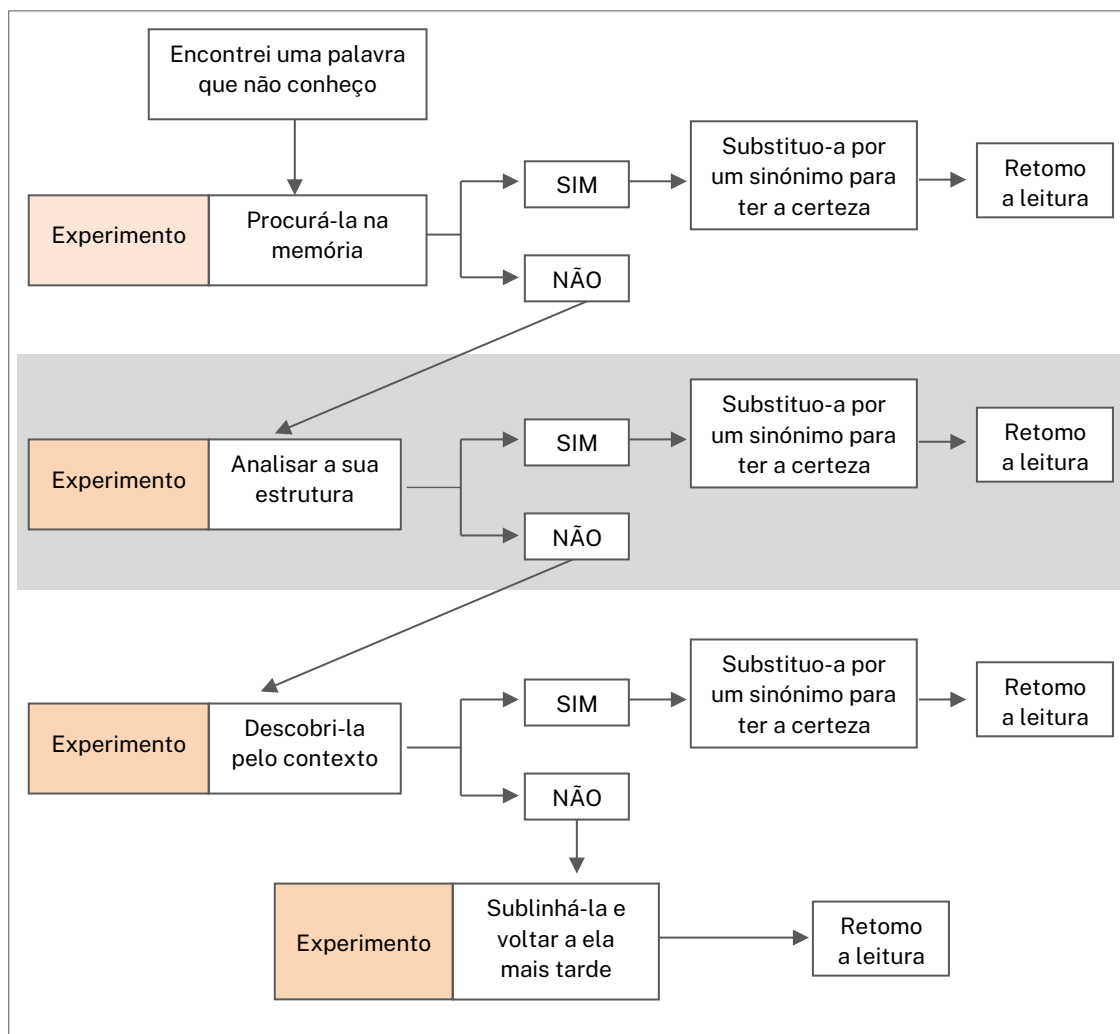


Fonte – Baseado em Stevens & Vaugh (2019)

Uma outra equipa de investigadores, Meneses et al. (2022), estuda e apresenta a seguinte proposta para promoção e incremento do vocabulário, no âmbito da leitura estratégica: o docente propõe a leitura de um texto, e os estudantes, à medida que leem, perguntam-se se compreendem o que estão a ler. Caso não compreendam, procedem à identificação da palavra ou segmento textual que não compreendem. Perante uma palavra “desconhecida” devem procurar no texto alguma informação que ajude a compreender o significado da palavra; analisar a palavra para identificar um eventual prefixo ou sufixo e o seu sentido; reler a frase sem a palavra e pensar no sentido que essa palavra tem e parece acrescentar no enunciado em que surge.

Duarte et al. (2011) referem que quanto maior for o capital lexical dos alunos maior será a sua capacidade de compreensão de textos e mais eficiente será a sua produção escrita, daí que seja de extrema importância, por um lado, expor os alunos a interações orais de qualidade, ler textos de vários géneros com sintaxe complexa e riqueza de vocabulário, e por outro, analisar os constituintes das palavras cujo significado é desconhecido. Sugerem mesmo o seguinte percurso:

Esquema 2 – Estratégias para descoberta do significado



Fonte – Duarte et al. (2011, p. 27, destaque [fundo cinzento] das autoras)

Neste trabalho, o foco foi a concretização da segunda etapa, ou seja, o estímulo da compreensão leitora através da análise dos constituintes morfológicos das palavras construídas, desejando a autorregulação com recurso à gramática em geral, e ao conhecimento explícito dos processos de formação de palavras em particular.

3. Análise de constituintes morfológicos ao serviço da compreensão leitora: o caso do sufixo -idade

O processo de leitura requer a convocação de diversas fontes de informação presentes no texto e a mais evidente dessas fontes informativas são as palavras selecionadas pelo autor. Contudo, o acesso ao(s) significado(s) das palavras nem sempre é fácil, o conhecimento morfológico das palavras construídas² (isto é, das palavras formadas por processos de derivação e de composição) contribui para a descodificação de significados menos evidentes, ou mais complexos.

Para compreender de que modo se pode tirar partido do conhecimento da estrutura interna da palavra para a compreensão leitora, proceder-se-á à análise dos constituintes morfológicos³ de alguns nomes utilizados na caracterização de uma personagem, Sören, da obra *Saga de Sophia* de Mello Breyner:

Sören, pai de Hans, era um homem alto, magro, com os olhos cor de porcelana azul, os traços secos e belas mãos sensíveis, que mais tarde, durante gerações, os seus descendentes herdaram. Nele, como na igreja luterana, havia algo de austero e solene, apaixonado e frio. À casa e à família imprimia uma inominada lei de silêncio e reserva, onde o espírito de cada um concentrava a sua força. De certa forma Sören reconhecia o risco que corria: sabia que é no silêncio que se escuta o tumulto, é no silêncio que o desafio se concentra. Mas ele impunha a si mesmo e aos outros uma disciplina de **responsabilidade** e de escolha, dentro da qual cada um ficava terrivelmente livre. Havia porém algo de taciturno e ansioso em Sören: ele pensava talvez que a **integridade** humana, mesmo a mais perfeita, nada podia contra o destino. Do dever cumprido, da liberdade assumida, não esperava sucesso nem **prosperidade**, nem mesmo paz.

Os seus irmãos mais novos – Gustav e Niels – tinham morrido no naufrágio de um veleiro que lhe pertencia. Sören sabia que o seu barco era um bom barco onde ele próprio inspecionara com minúcia cada cabo e cada tábuca, sabia que os seus jovens irmãos eram perfeitos homens do mar e hábil e competente o capitão a quem tudo entregara. No entanto,

² Utilizamos a expressão “palavras construídas” para referir as palavras que resultam da aplicação dos processos de formação de palavras do português. Estas palavras podem ser formalmente idênticas a palavras portadoras dos mesmos elementos afixais, herdadas ou importadas do latim, que serão complexas, mas não derivadas em português. Veja-se Rodrigues (2016, p. 74): “São palavras complexas as que apresentam, para além destes constituintes, outros morfemas, como afijos derivacionais ... A distinção entre o carácter derivado vs. não derivado do lexema apoia-se na possibilidade de o lexema ser construído em português, ou seja, de obedecer aos parâmetros formais e semânticos de formação de palavras que estão disponíveis em português. Quer isto dizer que mesmo que um lexema apresente correspondente em latim, se esse lexema mostrar constituintes morfológicos e um padrão de construção ativos em português, é considerado derivado”.

³ Ao longo do trabalho utilizamos a expressão “análise em constituintes morfológicos” para a identificação dos constituintes morfológicos que atuam nos processos de formação de palavras. Essa análise formal é acompanhada da correspondente dimensão semântica.

o navio naufragou quando a experiência e o cálculo não mediram exatamente a força e a **proximidade** do temporal.

Mal a notícia do naufrágio foi confirmada pelo cargueiro inglês que dois dias depois recolhera ao largo os destroços do veleiro desmantelado – o mastro partido, as bóias, o bote virado – Sören vendeu os seus barcos e comprou terras no interior da ilha. Dizia-se mesmo que nunca mais olhara o mar. Dizia-se mesmo que nesse dia tinha chicoteado o mar.

Andresen, Sophia de Mello Breyner (2005).

Histórias da terra e do mar (21.ª ed., pp. 77-78). Texto Editores (destaques nossos).

Neste excerto, o conhecimento que o leitor tem da personagem resulta da articulação de várias estratégias: a sua caracterização física, a sua caracterização psicológica, o relato de um evento marcante ocorrido no passado e a utilização de diversos recursos linguísticos como a adjetivação e a comparação.

A caracterização psicológica da personagem faz-se por via inferencial, por recurso à adjetivação e ainda pela associação a Sören de um conjunto de nomes: *disciplina, dever, responsabilidade, integridade e prosperidade*.

Do ponto de vista morfológico, estes nomes são diferentes. *Disciplina* e *dever* são nomes simples⁴, isto é, são constituídos por um radical e um constituinte temático (caso de *disciplina*) e têm um significado não construído, monolítico, que corresponde ao significado desse radical. Já *responsabilidade, integridade e prosperidade* são nomes constituídos por uma base e um sufixo. São palavras complexas e derivadas, uma vez que “apresentam, para além destes constituintes, outros morfemas, como afixos derivacionais” (Rodrigues, 2016, p. 74). Também o seu significado é complexo, resultando da articulação do significado do radical com o significado do sufixo.

Quadro 1 – Estrutura dos nomes derivados

Estrutura		
	base ⁵	sufixo
palavra	responsável	-idade
radical	integr-	
	prosper-	
adjetivo		

Fonte: autoria própria

O reconhecimento da estrutura morfológica dos nomes permite aceder à sua estrutura semântica, uma vez que uma estrutura morfológica construída gera uma estrutura semântica construída: “Tomam-se, portanto, em consideração as

⁴ Segue-se a perspetiva de Rodrigues (2016, p. 74): “Designam-se por palavras simples aquelas que possuem como constituintes morfológicos apenas o radical e o constituinte temático ou apenas o radical”.

⁵ Segue-se a perspetiva de Rio-Torto (2020, p. 3029): “A derivação é um processo morfológico de formação de palavras que implica a adunção de um afixo a uma base, a qual pode ser um radical ou um tema e ainda, em certos casos, uma palavra.”

prestações morfológicas e semânticas do sufixo, da base e da regra que permitem gerar a palavra. Desta forma se constroem as estruturas morfológica e semântica das palavras complexas” (Barbosa, 2014, p. 75). Os dois lados da palavra, forma e significado, sustentam-se mutuamente. Consequentemente, o significado destes nomes pode descrever-se do seguinte modo:

- *responsabilidade* – ‘condição / qualidade / facto de ser responsável’;
- *integridade* – ‘condição / qualidade / facto de ser íntegro’;
- *prosperidade* – ‘condição / qualidade / facto de ser próspero’.

O significado destes nomes reflete a sua estrutura construída. Como são formados pelo mesmo sufixo, apresentam a mesma estrutura de significado, idêntica e bipartida, resultante da articulação do significado do sufixo com o significado da base adjetival. Verifica-se que o significado do sufixo se manifesta do mesmo modo em todos os nomes: ‘condição / qualidade / facto de’. “Os nomes deadjetivais sufixados construídos com base em radicais adjetivais são conhecidos por nomes de “qualidade” ou nomes de “propriedade”, porque denotam propriedades, qualidades ou características expressas pela base adjetival (*a dureza/salinidade da água*)” (Rio-Torto, 2016, p. 136). Efetivamente, à semelhança do que acontece com qualquer palavra simples, os afixos têm um significado próprio, que surge sempre que são utilizados e que colabora para a construção do significado da palavra complexa. Em todas as palavras que forma, o sufixo *-idade* apresenta o mesmo significado abstrato, ‘condição / qualidade / facto de’. Portanto, o sufixo forma nomes abstratos.

De que modo pode esta informação tornar-se útil para a caracterização da personagem Sören durante a leitura do excerto do texto literário em análise? Estes nomes são utilizados para fazer a caracterização psicológica das personagens: os nomes indicam qualidades que lhe são atribuídas. Mas esta é uma significação abstrata, criada pelo sufixo. E, para os alunos, aceder a um significado abstrato não é fácil. Assim sendo, desmontar a palavra, compreender a sua estrutura morfológica e decompor o significado, dá acesso direto à base adjetival, portadora de um significado mais fácil de ligar à personagem (que morfossintaticamente é identificada/referida através do nome).

A identificação da base permite a elaboração de afirmações como:

- *Sören é responsável.*
- *Sören é íntegro.*
- *Sören é próspero.*

Estas asserções tornam claro e acessível ao aluno o carácter de Sören. Esta clareza e acessibilidade decorrem da eliminação de um valor semântico abstrato, o do sufixo *-idade*.

Com este tipo de exploração metalinguística, o aluno compreende que o conhecimento morfológico tem implicações não só para a leitura, mas que também

afeta o domínio sintático. Praticar e consolidar este conhecimento fornece ao aluno ferramentas para desenvolver a sua proficiência linguística.

Em forma de síntese, poder-se-á perguntar: o que se ficou a saber sobre o sufixo *-idade*?

- tem um significado estável, ‘condição / qualidade / facto de’;
- forma nomes do género feminino;
- impõe restrições à base:
 - adjetivo;
 - radical ou palavra.

Como se viu, algumas destas propriedades, significado e género feminino, passam para os nomes formados pelo sufixo. Todos esses nomes são femininos e todos apresentam um significado que pode parafrasear-se por ‘condição / qualidade / facto de ser Adj’. Conhecer o sufixo é conhecer parte do significado de todos os nomes por ele formados.

O conhecimento do sufixo, e do seu processo de formação de palavras, permite não apenas aceder, pelo menos em parte, ao significado dos nomes por ele formados, mas permite também criar nomes novos, como:

- *azul > azulidade*;
- *corajoso > corajosidade*.

Os nomes *azulidade* e *corajosidade* não estão atestados. Encontra-se apenas uma ocorrência de *azulidade* em <https://ipbeatrizja.blogspot.com/2020/12/a-azulidade-do-azul-do-ceu.html>, com recurso a aspas, sugerindo-se o sentimento de novidade suscitado pela palavra. No entanto, perante estes nomes, um falante reconhece o seu significado. Isto acontece porque conhece as bases e conhece o sufixo, sabe que todos os nomes formados por *-idade* significam ‘condição / qualidade / facto de ser Adj’, ou seja, ‘a condição / a qualidade / o facto de ser azul’, ‘a condição / a qualidade / o facto de ser corajoso’. Este é um conhecimento não explícito a que os falantes acedem e que lhes permite utilizar, e compreender, a sua língua. No processo de ensino, este conhecimento passa a explícito, os alunos descobrem que sabem “porque é que é assim”.

Dominar explicitamente os mecanismos da língua contribui para uma melhor compreensão leitora, como se expôs, mas também promove a capacidade de autocorreção e de seleccionar os recursos mais eficazes, por um lado, para construir o discurso e, por outro, para aceder ao significado textual.

4. Sören: integridade, prosperidade, responsabilidade Um percurso didático (PD)

A proposta que se apresenta nesta secção é um *percurso didático* (PD), na medida em que se trata de um “conjunto de atividades escolares organizadas, de forma sistemática, em torno de um texto, género textual ou agrupamento de textos com características semelhantes, privilegiando uma estreita articulação entre gramática e texto, numa perspetiva que inclui não apenas a produção, mas também a leitura (e análise) de texto” (Jorge, 2019, p. 61). Trata-se, portanto, de um dispositivo que implica observação, registo de dados, partilha/discussão/análise de resultados, orientada pela reflexão metalinguística (Jorge, 2019; Coutinho, 2023a, 2023b, 2025a) e por “uma didática (integral) do funcionamento (textual, discursivo e gramatical) da língua” (Coutinho, 2025a, s.p.).

Este PD tem como destinatários privilegiados os alunos de todo o 3.º Ciclo do Ensino Básico e foi concebido em função de três etapas – cada uma visando uma ou mais capacidades específicas –, estruturadas em passos:

Quadro 2 – Percurso didático “Sören: integridade, prosperidade, responsabilidade”

Etapa 1 – Compreensão (Leitura)		
1.º passo Leitura da obra “Saga”, excerto de Sören	<ul style="list-style-type: none"> • Pré-leitura: Interação breve, subordinada à questão <i>Por que razão(ões) há pais que escolhem/impedem ou forçam os seus filhos a determinada profissão?</i> • Leitura expressiva (pelo professor). • Leitura silenciosa (pelos alunos), acompanhada de sublinhado das palavras /expressões que contribuem para a caracterização física e psicológica de Sören. 	Observação ↓ Registo (individual)
2.º passo Caracterização de Sören	<ul style="list-style-type: none"> • Preenchimento individual de grelha com características físicas, psicológicas e comportamentais de Sören (a partir das expressões sublinhadas). • Partilha de ideias (e completamento da grelha). 	↓ Análise (coletiva)
3.º passo Análise textual (estrutura, intencionalidade)	<ul style="list-style-type: none"> • Análise coletiva: <ul style="list-style-type: none"> - estrutura de tipo descritivo, organizada por blocos: <ul style="list-style-type: none"> - características físicas; - características psicológicas; - intencionalidade da descrição: conhecer Sören para perceber a sua atitude perante o desejo de Hans (ser marinheiro, capitão de um navio): <ul style="list-style-type: none"> - facto familiar que justifica a atitude de Sören (não querer que o filho seja marinheiro); - argumento (exemplar) – a morte de familiares conduz ao abandono/recondução da vida profissional. 	↓ Reflexão metalinguística
Etapa 2 – Reflexão metalinguística (Gramática)		
4.º passo Análise e manipulação morfológica	<ul style="list-style-type: none"> • Análise coletiva dos nomes complexos que textualizam as principais características de Sören: <i>integridade, prosperidade, responsabilidade</i>: <ul style="list-style-type: none"> - delimitação de constituintes e descoberta do significado dos mesmos (base e sufixo <i>-idade</i>); 	↓ Reflexão metalinguística

Etapa 1 – Compreensão (Leitura)		
	<ul style="list-style-type: none"> - associação à caracterização psicológica de Sören (traços de carácter, qualidades duráveis vs. estados de espírito momentâneos); - listagem de outros nomes com o sufixo <i>-idade</i>; - criação de neologismos com as mesmas características (nomes complexos com o sufixo <i>-idade</i>); - sistematização escrita das características do sufixo <i>-idade</i>. <ul style="list-style-type: none"> • Laboratório gramatical: análise de outros vocábulos constituídos por base + afixo). Por exemplo: <ul style="list-style-type: none"> - <i>apaixonado, inomimado, cumprido, desmantelado, assumida</i> (sufixo <i>-do</i>); - <i>descendente, competente</i> (sufixo <i>-nte</i>). 	
Etapa 3 – Produção textual (Escrita)		
5.º passo Produção de texto descritivo (retrato)	<ul style="list-style-type: none"> • Produção de um ou dois parágrafos descritivos da personagem Hans, filho de Sören, integrando nomes complexos, constituídos por base + sufixo <i>-idade</i>. 	↓ (Re)utilização oportuna e consciente

Fonte: autoria própria

A Etapa 1 do PD visa um trabalho pedagógico que parte de uma breve interação oral professor-alunos, no sentido de os alunos ativarem o seu conhecimento prévio relativamente à temática (pré-leitura); esta tarefa pode contemplar um registo no quadro/caderno diário de ideias chave e palavras-chave, por parte dos alunos, bem como um diálogo orientado para a verbalização de nomes complexos que integrem o sufixo *-idade* (a partir, por exemplo, dos adjetivos que lhes deram origem) – por exemplo, *responsável /responsabilidade*.

A leitura do texto é feita faseadamente: parte-se da audição da leitura expressiva por um leitor fluente – o que, por si só, já favorece a construção de sentidos do texto (Borges & Viana, 2020; Viana & Ribeiro, 2020) – para uma segunda leitura, individual, silenciosa e com uma tarefa que visa a autogestão da compreensão (necessidade de sublinhar os adjetivos, os nomes e as expressões que permitem caracterizar Sören). O trabalho pedagógico com os termos “integridade”, “prosperidade” e “responsabilidade” é iniciado, portanto, neste momento.

A leitura silenciosa pode ser complementada com uma outra tarefa associada à automonitorização. O professor pode orientar os alunos para que destaquem palavras/expressões/trechos eventualmente difíceis de compreender, para depois, num segundo momento, serem sensibilizados para a análise do contexto a fim de descobrirem o significado dessas palavras e/ou expressões (Viana et al., 2010). O professor também pode verbalizar de que forma se resolvem eventuais dificuldades de compreensão. Giasson (2000) apresenta um exemplo elucidativo desta situação: “os alunos não compreenderam uma parte do texto e não sabem o que fazer para saírem do impasse. O professor expõe então o raciocínio que ele próprio faria interiormente para resolver o problema encontrado” (p. 211).

Os passos 2 e 3 poderão já ser encarados como momentos em que se acede e aprofunda a construção do sentido do texto, a partir da compreensão de estruturas linguísticas várias, das mais simples às mais complexas, do léxico em contexto, das informações e valores culturais ou sociais, implícitos ou explícitos – quer isto dizer que a reflexão metalinguística, explícita e colaborativa, pode (e deve) ser iniciada neste momento de partilha.

Na Etapa 2 a análise morfológica ganha forma e o conhecimento morfológico é efetivamente colocado ao serviço da compreensão leitora. Nesse sentido, propõe-se que o percurso a realizar com os alunos assuma contornos semelhantes aos da análise apresentada na secção 2, com as devidas adaptações pedagógico-didáticas, em termos conceptuais e terminológicos.

Tomando como ponto de partida o já exposto, e apesar de o principal objetivo do PD ser a leitura do texto (literário), podem desenvolver-se várias atividades que visam fortalecer o conhecimento linguístico. A metodologia a seguir poderá ser, por exemplo, a da aprendizagem pela descoberta (Hudson, 1999) ou, mais especificamente, o laboratório gramatical (Duarte, 2008) entre outros. Ou ainda outra, que incida na “aprendizagem pela descoberta”, implicando observação e manipulação de dados, a descoberta de regularidades, a sistematização de conclusões. Apresentam-se, no Quadro 3, algumas propostas de tarefas que visam o desenvolvimento do conhecimento morfológico.

Quadro 3 – Tarefas que favorecem o desenvolvimento do conhecimento morfológico (derivação afixal)

Tarefas	Objetivo(s)
1. Levantamento de palavras construídas pelo sufixo <i>-idade</i> (ou qualquer outro), numa segunda leitura do texto	<ul style="list-style-type: none"> • Treinar a análise morfológica.
2. Análise da estrutura morfológica dessas palavras (base + sufixo)	<ul style="list-style-type: none"> • Treinar a análise morfológica. • Reconhecer/delimitar o sufixo (por exemplo, o sufixo é <i>-idade</i> ou <i>-dade</i>?). • Reconhecer a base (palavra, radical, tema).
3. Paráfrase do significado das palavras construídas (pode recorrer-se ao dicionário)	<ul style="list-style-type: none"> • Aceder ao significado de forma disciplinada; • Praticar o uso de dicionários; • Distinguir entre essencial e acessório.
4. Análise do significado da base e do significado do sufixo	<ul style="list-style-type: none"> • Aceder ao significado de forma disciplinada; • Distinguir entre essencial e acessório; • Apurar o significado do sufixo, independentemente da palavra em que surge; • Consolidar o reconhecimento da base e do sufixo.
5. Identificação categorial das palavras formadas pelo sufixo	<ul style="list-style-type: none"> • Consolidar o conhecimento sobre as classes de palavras (para sistematizar a informação sobre a classe de palavras, por exemplo, do nome).
6. Identificação da classe de palavras da base	<ul style="list-style-type: none"> • Consolidar o conhecimento sobre as classes de palavras (para sistematizar a informação sobre a classe de palavras, por exemplo, do adjetivo).
7. Produção de uma frase com cada uma das bases e com cada um dos nomes construídos.	<ul style="list-style-type: none"> • Consolidar o conhecimento sobre as classes de palavras.

Tarefas	Objetivo(s)
7.1. Explicação das diferenças encontradas nas frases.	<ul style="list-style-type: none"> Compreender as diferenças semânticas e funcionais das classes de palavras (nomes e adjetivos). Identificar eventuais situações de regência preposicional (comuns, por exemplo, em nomes abstratos construídos). Apurar o conhecimento do semantismo da palavra construída.
8. Formação de palavras com o sufixo. 8.1. Partilha do significado das palavras com os colegas. 8.2. Redação de frases/textos com as palavras criadas.	<ul style="list-style-type: none"> Usar, de modo consciente, a língua como instrumento da imaginação e da criatividade.

Fonte: autoria própria

Por fim, a Etapa 3 incide na (re)utilização do conhecimento morfológico adquirido nas duas etapas anteriores. Pode, por exemplo, solicitar-se aos alunos a redação de um breve texto descritivo de uma outra personagem do conto “Saga” (por exemplo, Hans, já que a descrição de Sören “antecipa”, contextualiza, o carácter do filho), com recurso a nomes complexos (atestados ou neologismos) com o sufixo *-idade*. Apresenta-se abaixo um exemplo de tarefa a realizar após a leitura integral do conto “Saga”.

Instrução

Num parágrafo, descreve Hans, filho de Sören. Utiliza neologismos com o sufixo -idade. Partilha com a turma a tua produção textual.

Cenário de resposta (exemplo)

*Hans, apesar de compreender os receios de seu pai, não abandona os seus sonhos. Tem consciência da **azulidade** do oceano, da sua imensidão, sente a sua **perigosidade**, mas também sabe que com a **corajosidade** que habita em si conseguirá vencer o mar, os ventos e as marés. Será capitão de um navio. Sabe que será feliz!*

Com esta atividade não apenas se mobiliza o conhecimento morfológico anteriormente adquirido, como também se usa, de modo consciente, a língua como instrumento da imaginação e da criatividade, evidenciando-se e valorizando-se, numa prática com traços de “escrita criativa”, a plasticidade da língua. Para além disso, uma atividade deste tipo permite desenvolver competências complexas de leitura (compreensão crítica) e de escrita compositiva, de forma crítica e criativa, indo ao encontro de uma didática integral (Coutinho, 2025a, 2025b). A atividade final tem ainda outra potencialidade, a nosso ver: mostra que aprender gramática pode ser, de facto, estimulante e útil – e que “deixar de ensinar gramática” (Reis, 2025) não é uma opção, nas aulas de Português.

5. Considerações finais

Em boa verdade Lajolo (2022, p. 54) considera, a propósito do ato de ler e compreender, que ler um texto “não é decifrar como num jogo de adivinhações o sentido do texto”, é antes “oferecer meios para que o leitor, a partir do texto, atribua sentidos e significados ao que lê”.

O PD apresentado exemplifica isso mesmo, assumindo que o conhecimento morfológico pode ser uma ferramenta eficaz ao serviço da compreensão leitora e da produção textual. Ainda que o texto selecionado seja literário e surja associado ao 8.º ano do Ensino Básico (de acordo com os normativos em vigor), isso não invalida que o mesmo texto não possa ser abordado noutros anos de escolaridade ou ciclos de ensino ou que a metodologia proposta – análise morfológica e percurso didático – sirva outros textos (literários, jornalísticos, publicitários, do quotidiano, técnicos...) ou outros conteúdos gramaticais. De facto, tal como referem Fonseca e Fonseca (1977, p. 124), as atividades “ligadas à exploração do texto”, por norma “partem de um texto e/ou conduzem a um texto” (não raras vezes texto literário). O que significa que o objetivo é, para além da fruição textual decorrente da aquisição de hábitos de leitura e da eficiência na interpretação de textos, a capacidade e desenvolvimento das competências expressivas, a produção escrita e/oral. E nesta linha de pensamento, Lomas (2006) defende que a gramática deve ser pensada e encarada, em contexto de sala de aula, como um suporte à aprendizagem e utilização/receção da língua, ou seja, da comunicação.

Em jeito de conclusão, rematamos este texto com a relevância do PD enquanto dispositivo didático orientado simultaneamente para o texto (compreensão/leitura e produção/escrita) e para a gramática (reflexão metalinguística). Esta articulação pode ser construída a partir de qualquer texto (literário ou não literário). No caso em apreço, visa, num primeiro momento, aceder à compreensão leitora através de ou com o auxílio da gramática (conhecimento morfológico). Num segundo momento, as práticas pedagógicas conduzem ao desenvolvimento da consciência morfológica que contribui para a gestão da metacompreensão, nomeadamente no que toca aos processos de autorregulação, durante a leitura (Viana et al., 2010; Meneses et al., 2022; Ferreira, 2024). Dito de outro modo, o PD proposto mostra que os diferentes domínios do Português (Leitura, Educação Literária, Gramática e Escrita) constituem uma encruzilhada, nada estanque nem espartilhada, em que a mobilização de conhecimento lexical e morfológico pode estar ao serviço da compreensão leitora e da produção textual. Em última análise, este PD ilustra, também, as potencialidades da já referida “uma didática (integral) do funcionamento (textual, discursivo e gramatical) da língua” (Coutinho, 2025a, s.p.).

Referências bibliográficas

- Barbosa, A. (2014). Estrutura semântica de -ismo. *Diacrítica*, 28(1), 73-102.
- Borges, M., & Viana, M. L. (2020). *Ouvintes sortudos: Um programa de promoção da fluência leitora – 2.º ano*. ME / PNPSE.
- Brown, A. L. (1980). Metacognitive development and reading. In R. Spiro, B. Bruce & E. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension: Perspectives from cognitive psychology, linguistics, artificial intelligence and education* (pp. 453-481). Lawrence Erlbaum Associates.
- Correia, M., & Lemos, L. (2005). *Inovação lexical em português*. Colibri / APP.
- Coutinho, A. (2025a). O conhecimento da “língua em ação”: interpelações teóricas e didáticas: theoretical and didactic questions. *DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, 41(1). <https://doi.org/10.1590/1678-460X202541170105>
- Coutinho, A. (2025b, 3 de novembro). Para uma didática integral. *Público*. <https://www.publico.pt/2025/11/03/opiniao/opiniao/didatica-integral-2153243>
- Coutinho, A. (2023a). Percursos didáticos em gramática e texto (adoções e adaptações). In L. Graça, E. Lousada, L. Bueno & M. Gonçalves (Orgs.), *Da Didática de Língua(s) ao seu Ensino: Estudos de homenagem ao Professor Joaquim Dolz* (pp. 171-192). Pontes.
- Coutinho, A. (2023b). Da gramática ao contexto – um percurso didático. In T. Oliveira, C. Teixeira, I. Marques, R. Rosa, M. Gonçalves & H. Valentim (Orgs.), *Gramática e texto: Contextos, usos e propostas didáticas* (pp. 167-188). Colibri / CLUNL.
- Duarte, I. (2008). *O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência linguística*. DGIDC.
- Duarte, I. et al. (2011). *O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência lexical*. DGIDC.
- Ferreira, P. (2024). Caderno diário vs. Diário de aprendizagem – um instrumento pedagógico em Relações Humanas e Comunicação Organizacional. In S. Lopes, S. Faria & S. Monteiro (Coords.), *Metodologias e práticas educativas no Ensino Superior: Visões multidisciplinares* (pp. 155-168). Almedina.
- Fonseca, F. I., & Fonseca, J. (1977). *Pragmática linguística e ensino do Português*. Almedina.
- Giasson, J. (2000). *A compreensão na leitura* (2.ª ed.). ASA.
- Hudson, R. (1999). Grammar teaching is dead – NOT! In R. Wheeler (Ed.), *Language alive in the classroom* (pp. 101-112). Greenwood.
- Jorge, N. (2019). A exposição oral no 5.º ano de escolaridade – relato de percurso didático. In *Atas do 13.º ENAPP* (pp. 59-70). APP.
- Lajolo, M. (2022). *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. Ática.
- Lomas, C., (2006). *O valor das palavras (II): Gramática, literatura e cultura de massas na aula*. ASA.
- Meneses, A., Veas, M. G., Espinoza, T., Soto, M. F., Fernández, P., & Huaiquino, N. (2022). *Lectura estratégica colaborativa. ¿Cómo enseñar estrategias para la comprensión lectora?* Santiago de Chile.
- Reis, B. (2025, 25 de outubro). E se deixássemos de ensinar gramática? *Público*. <https://www.publico.pt/2025/10/25/sociedade/opiniao/deixassemos-ensinar-gramatica-2151975>
- Rio-Torto, G. (2020). Derivação. In E. Raposo, M. F. Nascimento, M. A. Mota, L. Segura & A. Mendes (Orgs.), *Gramática do Português*, III (pp. 3020-3234). FCG.
- Rodrigues, A. S. (2016). Noções basilares sobre a morfologia e o léxico. In G. Rio-Torto, A. Rodrigues, I. Pereira, R. Pereira & S. Ribeiro, *Gramática Derivacional do Português* (pp. 35-134). Imprensa da Universidade de Coimbra.

- Stevens, E. A., & Vaughn, S. (2019). Interventions to promote reading for understanding: Current evidence and future directions. In J. Dunlosky & K. A. Rawson (Eds.), *The Cambridge handbook of cognition and education* (pp. 381-408). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108235631.016>
- Viana, F. L., Ribeiro, I., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., Mendonça, S., & Pereira, I. (2010). *O ensino da compreensão leitora: Da teoria à prática pedagógica*. Almedina.
- Viana, F. L., & Ribeiro, I. (2020). Ler fluentemente é indispensável à compreensão da leitura. *LER – Leitura, Escrita, Recursos*. <https://ler.edulog.pt/texto/fluencia-e-compreensao-na-leitura-recomendacoes>.

Documentos curriculares de referência

- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais, Português, 8.º ano*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/portugues_3c_8a_ff.pdf

Oralidade, gêneros orais e literatura: diálogos possíveis e necessários na formação do professor

<https://doi.org/10.61248/palavras.vi64.213>

Luzia Bueno

Universidade São Francisco, CNPQ

luzia.bueno@usf.edu.br

<https://orcid.org/0000-0003-1397-1482>

Ermelinda Maria Barricelli

Universidade São Francisco

ermelinda.barricelli@usf.edu.br

<https://orcid.org/0000-0003-4160-3783>

Juliana Bacan Zani

Universidade São Francisco, CNPQ

juliana.bacan@usf.edu.br

<https://orcid.org/0000-0003-1662-2122>

Resumo

Este artigo tem como objetivo refletir sobre uma possível articulação entre o ensino da oralidade e dos gêneros orais e a literatura. Os documentos oficiais no Brasil, desde a década de 1990, já apontavam a necessidade de que se fizesse um trabalho com a oralidade e com os gêneros orais como partes essenciais do ensino de língua portuguesa. Todavia, os professores apontam que uma das dificuldades de se fazer um bom trabalho com a oralidade e os gêneros orais reside na escassez de bons materiais didáticos ou outras fontes de recursos que possam auxiliá-los. Refletindo sobre isso, temos realizado ações práticas tanto na formação inicial quanto na formação continuada para mostrar como a oralidade e os gêneros orais podem se articular a outros objetos de ensino já tradicionais nas escolas, como a literatura. Nessas ações práticas, partimos do quadro-teórico metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo, sobretudo nas discussões da didática do oral de Dolz e Schneuwly (1998), Schneuwly e Dolz (2004), e os articulamos a concepção de literatura de Candido (1989). Neste artigo nos centraremos em três ações: duas para formação inicial e uma para a formação continuada. Os resultados das ações nos permitem perceber que os estudantes avançam no letramento literário e simultaneamente na compreensão de como podem desenvolver um bom trabalho com a oralidade e com os gêneros orais.

Palavras-chave: formação de professores; gêneros orais; literatura; oralidade

1. Introdução

A oralidade e os gêneros orais vêm ganhando cada vez mais espaço nas pesquisas acadêmicas (Storto et al., 2024; Gonçalves & Batista, 2020), contudo ainda não ocupam o mesmo lugar que a escrita nas salas de educação básica no Brasil (Storto et al., 2023). Em Bueno (2009) e Magalhães (2020), são levantadas razões para isso ocorrer, destacando-se como principal a formação de professores que insiste em não abordar a oralidade e os gêneros orais como objetos de ensino que deveriam fazer parte do trabalho docente.

Em paralelo com a ausência dessa temática, vemos também a literatura não tendo muito espaço na formação dos professores dos anos iniciais nos cursos de Pedagogia. Ao ter como missão a formação de professores polivalentes que deverão lecionar língua portuguesa, matemática, geometria, geografia, história, ciências para os anos iniciais e para a educação infantil, além de ter uma preparação para atuarem na gestão de escolas, os cursos de pedagogia acabam tendo pouco espaço para se dedicarem a uma formação literária dos seus estudantes.

Considerando esse contexto, propomo-nos neste artigo a retomar algumas iniciativas desenvolvidas no âmbito da formação inicial e continuada de professores a fim de refletirmos sobre as possibilidades de alterarmos esse quadro, em que oralidade, gêneros orais e literatura não ocupam posição de destaque, apesar de sua reconhecida importância na formação humana.

Para apresentar essas iniciativas, traremos o referencial teórico que guia as nossas ações e reflexões, as escolhas metodológicas, as ações desenvolvidas, finalizando com nossas considerações finais.

2. A formação de professores, a oralidade, os gêneros orais e a literatura

Em nossas ações de formação de professores, partimos da concepção de Hofsteter e Schneuwly (2020) de que é importante que os docentes, nesse processo, tenham acesso a saberes a ensinar e saberes para ensinar. Os saberes a ensinar dizem respeito àqueles que serão o objeto do trabalho e os saberes para ensinar são os relativos às ferramentas necessárias para realizar essa tarefa (conhecimentos sobre conteúdo disciplinar, sobre o aluno e seu desenvolvimento, sobre as maneiras de ensinar e de aprender, etc...

O ensino neste caso “consiste em transformar modos de pensar, falar e fazer com a ajuda de ferramentas semióticas ... Tem um objeto: modos de pensar, falar e fazer; tem uma ferramenta: signos ou sistemas semióticos; e tem um produto: modos transformados.” (Schneuwly & Martin, 2022, p. 10). Desse modo, o professor deve ter “um conhecimento enriquecido do assunto, e um conhecimento enriquecido da metodologia de sua profissão” (Schneuwly & Martin, 2022, p. 10).

A apropriação, durante a formação, desses saberes contribuirá para o exercício da profissão, mas também para o próprio desenvolvimento do professor. Conforme Schneuwly e Martin (2022, p. 11):

Os objetos do ensino nas diversas disciplinas, apresentados, decompostos, comentados, explicitados, concretizados em tarefas e exercícios são as ferramentas do professor. Estes mesmos objetos, que são objetos de aprendizagem para os alunos, são, para ele, ferramentas para seu próprio desenvolvimento. Ferramentas, como diz Vygotskij... que têm efeitos para muito além de seu significado imediato, pois servem para a construção de novas possibilidades, novas funções ou sistemas.

Todavia, é importante destacar que o trabalho docente, assim como as demais atividades laborais, é complexo, conforme Clot (2006, 2010, 2017) e Machado (2007). Porque é também triplamente dirigido: ao fazer suas escolhas o professor dirige-se a si próprio, ao objeto do seu ensino e ao destinatário direto (como o aluno) ou oculto (como os pais do aluno, a coordenação e a direção da escola, a comunidade). Essa sua ação é ainda mediada por artefatos materiais (como giz, papel, quadro negro, etc.) e simbólicos (como os documentos de prescrição, as teorias, os saberes, etc.). Se esses artefatos, como bem nos lembra Clot (2006, 2010), forem apropriados pelo professor, eles podem se tornar instrumentos psicológicos contribuindo para seu agir. Mas se não forem, podem se tornar um obstáculo, podendo afetar a saúde do *métier* e do próprio trabalhador. Assim, é preciso buscar modos de introduzir os saberes a fim de que eles façam sentido para o professor e possam ser apropriados para que auxiliem realmente em seu desenvolvimento profissional e pessoal.

Partindo dessa compreensão da formação e do trabalho docente, tomamos o Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 1999, 2006, 2019) como quadro teórico-metodológico para nos auxiliar nas discussões sobre os saberes a ensinar e os saberes para ensinar, uma vez que nesse quadro, ancorado nas obras de Vigotski e de Volochinov, defende-se a importância da apropriação sociossemiótica no desenvolvimento humano ao possibilitar as interações comunicativas, as regulações das atividades, bem como as negociações e discussões sobre elas. As pesquisas desenvolvidas a partir desse quadro ressaltam a compreensão da complexidade do trabalho docente e a necessidade de se investir em formas de contribuir para que o professor possa realizar melhor o seu trabalho. Visando a essa melhor formação, procuramos abordar a linguagem considerando as práticas sociais nas quais ela estará inserida, sejam práticas de oralidade, em que temos os eventos de fala, sejam as de letramento, com os eventos em que a escrita é a predominante (Marcuschi & Dionísio, 2007). Desse modo, tanto nas práticas de oralidade quanto nas de escrita, ressaltamos os gêneros de textos e as atividades a eles articulados, buscando explorar a mútua constitutividade que pode haver em certos momentos entre a fala e a escrita, como em uma conferência (Rojo & Schneuwly, 2006) em que o apresentador faz sua exposição oral dialogando com slides escritos e, muitas vezes, com suas próprias anotações.

Nesse sentido, assumimos o letramento e a oralidade como plurais (Street, 2010, 2014; Marcuschi, 2007): estão presentes em todos os grupos sociais; realizam-se a partir de diferentes gêneros de textos; articulam-se de diferentes modos; variam conforme as esferas de atividades e os contextos em que ocorrem. Dessa forma, todos chegam à escola com um domínio de oralidade e de letramento e, por

consequente, de gêneros de textos orais ou escritos com os quais convivem em sua esfera de atividade. Contudo, como vêm nos mostrando as pesquisas sobre letramento acadêmico no ensino superior (Lea & Street, 2014), ao adentrar em outro contexto, é preciso perceber como funcionam a oralidade e o letramento nesse espaço para poder ter sucesso nas interações comunicativas. Devido a isso, no Brasil, há um aumento significativo de laboratórios de letramento, nos quais busca-se ensinar aos alunos os gêneros de textos usados no ensino superior, como a exposição oral em sala de aula ou a comunicação oral para eventos, os relatórios ou os artigos científicos, etc. Defende-se, nesses trabalhos de pesquisa e de intervenção, que as pessoas não têm um déficit por não dominarem os diferentes letramentos; elas têm, na verdade, necessidade de que a universidade lhes ensine o que é preciso para agirem com sucesso nesse espaço.

Pensando, assim, em como realizar esse ensino, no tocante à oralidade e aos gêneros orais, apoiamos-nos nos estudos que visam construir uma didática do oral na Suíça (Dolz & Schneuwly, 1998; Schneuwly & Dolz, 2004; Gagnon, 2009; Gagnon & Dolz, 2009, 2016) e no Brasil, com os estudos do Laboratório Brasileiro de Oralidade, Formação e Ensino – Labor (Magalhães et al., 2022). Nesses estudos, destacam-se a importância de se construir um saber mais aprofundando sobre o gênero oral que será tomado como objeto de ensino. Para isso, procede-se a uma modelização didática, na qual destacam-se as dimensões apreendidas das análises de textos exemplares do gênero em questão. A seguir, partindo-se dessas dimensões, elaboram-se ferramentas didáticas como as sequências didáticas (Dolz et al., 2004), itinerários didáticos (Colognesi, 2015; Dolz et al., 2020) ou percursos didáticos (Coutinho, 2023; Gagnon & Bueno, 2024) que serão levados para as salas de aulas a fim de ensinar aos alunos esses gêneros. Nessas ferramentas didáticas, espera-se, conforme Marcuschi (2001), Dolz e Mabillard (2017) e Bueno et al. (2022), que sejam propostas atividades visando tanto à produção quanto à análise e escuta com compreensão.

O conjunto dessas atividades pode levar o aluno à apropriação sociosemiótica que vai contribuir para seu desenvolvimento. Consideramos oportuno refletir: que desenvolvimento é este que buscamos? Partimos de uma concepção de ensino que considera seu poder de transformar modos de pensar, falar e fazer com a ajuda de ferramentas semióticas. Nesse sentido, acreditamos que podemos, por meio do ensino, contribuir para a formação de uma sociedade melhor, em que as diferenças sociais sejam percebidas, analisadas e postas em foco em ações para refletir sobre elas, revê-las e, se possível, alterá-las. Para isso, uma das possibilidades encontradas, é buscar a articulação entre um trabalho com a oralidade, os gêneros orais e a literatura.

Compreendemos como literatura, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações (Candido, 1989).

Concordamos com Candido (1989, p. 117) sobre a importância da literatura na humanização do homem:

Entendo aqui por humanização (já que tenha falado tanto nela) o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante.

Dessa forma, um ensino que articule oralidade, gêneros orais e literatura na formação de professores pode contribuir não só para o aprimoramento dos objetos de trabalho de um docente, mas para a formação de uma sociedade mais humana.

3. O contexto de nossas ações de formação de professores

As ações de formação de que trataremos neste artigo foram desenvolvidas em uma universidade confessional do estado de São Paulo, na região Sudeste do Brasil: a Universidade São Francisco (USF). Essa universidade tem atualmente cerca de 26 mil alunos, sendo que aproximadamente mil deles cursam a graduação em Pedagogia, para serem professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esse curso tem 8 semestres de duração e é ofertado nas modalidades presencial e a distância (online); nas duas versões, o currículo e os professores são os mesmos.

Visando compreender melhor como as ações de letramento acadêmico podem contribuir para aprimorar a formação desses alunos, desenvolvemos um projeto de pesquisa aprovado pelo Comitê de Ética da USF. Nesse projeto, buscamos propor e analisar ações relativas à apropriação da oralidade, gêneros orais e gêneros escritos. Em paralelo, também realizamos um outro projeto com os formadores da rede municipal de Itatiba, também aprovado pelo Comitê de Ética da USF, no qual visamos compreender o processo de formação continuada e seu impacto na elaboração de materiais didáticos para o ensino de língua portuguesa.

Neste artigo, focaremos em duas ações da formação inicial para o curso de Pedagogia e uma ação para a formação continuada. Faremos um relato dessas ações e apontaremos algumas dificuldades bem como alguns dos benefícios que elas trazem para a formação docente.

4. As ações de formação: articulando oralidade, gêneros orais e literatura

As três ações de que trataremos a seguir foram desenvolvidas pela autora desse artigo, enquanto professora de um curso de Pedagogia e enquanto consultora / formadora especialista de uma rede municipal de ensino no tocante ao ensino de Língua Portuguesa para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

A primeira ação, aqui denominada A literatura e a mulher Negra, foi desenvolvida em duas turmas do curso de Pedagogia em um componente curricular de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, que ocorre no quinto semestre. Nessas turmas, cada uma com cerca de 50 alunos, a maioria dos alunos são egressos de escolas públicas, cuja qualidade, no Brasil, costuma ser bem inferior ao das instituições privadas. Desse modo, são alunos que não tiveram a vivência com a literatura e muito menos com o Ensino sistematizado de gêneros orais.

Todavia, conforme documentos oficiais que orientam a educação básica, como a Base Nacional Comum Curricular e os currículos específicos de cada estado ou cidade, é esperado que no decorrer desse período, que compreende a Educação Infantil (crianças de zero a cinco anos), Ensino Fundamental (seis a 14anos) e Ensino Médio (15 a 17anos), os alunos possam vivenciar uma formação que lhes possibilite um avanço na apropriação da linguagem, sobretudo das práticas de leitura e escuta, produção escrita e oral, análise linguística/multissemiótica de gêneros do campo da vida social, estudo e pesquisa, jornalístico-midiático, vida pública e artístico-literário.

No curso de Pedagogia, formaremos os futuros professores que deverão levar seus alunos a saberem a usar melhor a linguagem e, portanto, conforme o foco deste artigo, a lerem textos literários e a falarem, empregando variados gêneros orais. Essa tarefa se torna mais difícil, quando recebemos alunos que não puderam vivenciar isso em sua própria formação na educação básica. Visando superar esse obstáculo, o curso de pedagogia da USF (coordenação e professores) decidiu realizar a cada semestre um projeto interdisciplinar centrado em uma obra literária.

Para o primeiro semestre de 2024, foi selecionada a obra Olhos d'água de Conceição Evaristo. Esta autora vem se destacando no cenário literário brasileiro. É uma mulher negra, romancista, contista, poeta e ensaísta. Sua obra é marcada pela “escrivência”, termo criado por ela e que remete a uma escrita atravessada pelas experiências pessoais e coletivas de mulheres negras, pobres e periféricas, que durante muito tempo foram silenciadas na literatura brasileira. Em seu livro Olhos d'água, de 2014, encontramos contos, nos quais as personagens vivem situações de desigualdade social, racismo, violência de gênero, mas também de afeto, resistência e esperança.

Assim, nesse livro, encontramos as temáticas do racismo estrutural, da memória e ancestralidade, feminilidade e maternidade, dor e resistência escritas de um modo poético, com imagens fortes, muita emoção e crítica social. Nas críticas e discussões sobre o livro, há um consenso em reconhecer o papel que ele tem em dar visibilidade às vozes historicamente silenciadas e mostrar como a literatura pode ser instrumento de denúncia e resistência, sobretudo ao focar na mulher negra, pobre, mãe,

filha. Com essas temáticas, não é difícil encontrar um forte diálogo com os alunos que frequentam os cursos de pedagogia, em períodos noturnos no Brasil e na universidade em foco.

Para abordar esse livro, realizamos várias atividades. No componente curricular de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, logo na primeira aula, já foi proposta a leitura do livro. Desse modo, à medida que iam ocorrendo as aulas, realizava-se a leitura dos contos e discussões em diferentes momentos. As discussões visavam possibilitar aos alunos construir sentidos no diálogo coletivo com o livro, com os colegas e com o docente, para as histórias. É preciso lembrar que esses alunos, em sua maioria, não tinham o hábito de ler obras literárias, logo participar de espaços em que se pode falar, questionar, elogiar, criticar uma obra não eram ações que faziam parte de sua formação inicial. Para finalizar as atividades do semestre desse componente curricular, foi proposto aos alunos que se reunissem em grupos e cada um deles ficasse responsável por retextualizar (Marcuschi, 2010), transformar um dos contos da obra *Olhos d'água* em um gênero oral, que o grupo julgasse mais adequado para expor para os colegas a interpretação que haviam feito do texto lido. Para isso, foi preciso que os alunos seguissem os preceitos da didática do oral, com algumas adaptações: seleção do gênero, produção de um modelo didático para apreender suas características, produção inicial para o próprio grupo se autoavaliar e verificar como avançar, encerrando com a produção final para a sala inteira, tendo como convidadas as coordenadoras do curso de pedagogia.

Essa atividade de retextualização foi feita nas duas turmas da pedagogia: foram no total oito grupos em uma turma e cinco na outra. Os gêneros orais produzidos foram: fofoca, entrevista, *podcast*, telejornal, debate, seminário escolar; como atividades de oralização, tivemos as dramatizações de cenas dos contos. Dos 13 trabalhos apresentados, os gêneros entrevista, seminário escolar e *podcast* foram os que se repetiram nas duas turmas; e as dramatizações também ocorreram nos dois grupos. Cabe destacar que nos dois contextos, a proposta de retextualização foi atendida, uma vez que os alunos procederam a recortes do conto, trazendo para as apresentações as cenas e ideias que os tocaram mais. Em Ajala et al. (2024, p. 7), há uma análise de algumas dessas retextualizações e os autores concluem que

Com relação à formação literária dos estudantes, estes puderam expressar o que sentiram frente ao conto, da maneira que quiseram, fugindo a atividades tradicionais do tipo “ler para responder a um conjunto de questões” ou “ler para chegar ao sentido predeterminado pelo professor/cânone”. As escolhas por um gênero da vida cotidiana, do mundo da vida pública, do mundo artístico-literário, terminologia empregada pela BNCC (Brasil, 2018), indica-nos que os estudantes foram tocados pelos contos, percebendo-os como parte de suas vidas cotidianas, que podem aparecer na mídia e tocam a nossa sensibilidade, permitindo-nos rir “de nervoso”, sofrer, chorar, ou seja, sermos humanos. Isso é diferente das atividades escolares tradicionais em que o texto literário perde a “vida”, transformando-se em um amontoado de palavras, que serve como pretexto para que questões sejam respondidas.

A segunda ação, também desenvolvida nessa proposta do curso de pedagogia de contribuir para o letramento literário e formação humana de seus alunos, no

primeiro semestre de 2025, foi voltada aos povos originários do Brasil: os indígenas. Nesta ação, não havia um livro central, mas um foco: ler livros escritos por autores indígenas a fim de desconstruir a visão estereotipada desse povo. Para realizar esse trabalho, no componente curricular de Metodologia de Língua Portuguesa, foi proposto aos alunos logo no início do semestre que acessassem a biblioteca online do estado de São Paulo (<https://biblion.org.br/>) na qual encontramos muitos livros escritos por autores indígenas que podem ser lidos gratuitamente, pois seria muito caro para os alunos adquirirem essas obras impressas.

No decorrer do curso, a temática indígena foi discutida em vários momentos. No início do semestre, houve uma palestra de uma pesquisadora da Universidade do Norte do Paraná (UENP) para apresentar uma proposta de trabalho com as receitas culinárias indígenas na Educação Infantil; depois um doutorando em educação da universidade São Francisco proferiu uma fala sobre a história da temática indígena na literatura brasileira, mostrando que até meados do século XX o indígena só aparecia na voz de homens brancos. Foi nas últimas décadas do século XX, sobretudo com a nova Constituição Federal de 1988, que esse povo começou a ganhar algum espaço e, assim, os indígenas foram se destacando na política e finalmente na produção literária. Desse modo, contamos nos últimos 40 anos com vários títulos e autores indígenas que retratam suas histórias, costumes e modos de compreender o mundo.

Para fechar o semestre, recebemos uma palestra do autor indígena Kaká Werá Jecupe que falou sobre suas obras e também sobre seu povo. Essas palestras, em paralelo com as leituras de diferentes obras indígenas, contribuíram para que os alunos pudessem perceber a diversidade de povos e costumes além do quanto ainda trabalhamos com uma visão estereotipada do indígena, seja em livros didáticos, seja nas atividades propostas nas escolas unicamente no dia 19 de abril que marca a data comemorativa oficial do dia do “índio”, termo considerado inadequado e preconceituoso pelos próprios indígenas.

Para finalizar as atividades do componente curricular de Metodologia de Língua Portuguesa, os alunos deveriam produzir um projeto de leitura de um livro indígena articulado a uma sequência didática de um gênero que deveria contribuir para divulgar essa cultura para toda sociedade. Nesse semestre, sugerimos gêneros orais, mas deixamos os alunos selecionarem também algum gênero escrito, caso preferissem. Foram 11 trabalhos em uma turma e seis na outra. Do total, apenas três centraram-se em gêneros orais: dois fizeram a vídeo resenha e um, a entrevista. Bragiatto e Bueno (no prelo) analisam uma dessas produções e constatam que, apesar de a sequência didática ainda apresentar lacunas, é salutar a coerência entre a leitura e a sequência didática, uma vez que tal trabalho certamente poderá ajudar esse aluno de pedagogia ser um professor que compreenda a importância da escolha de livros para leitura e produção de gêneros orais que levem os alunos a terem uma visão mais ampla e menos preconceituosa da sociedade. Todos os trabalhos foram apresentados para os demais colegas de sala que puderam, assim, ampliar o seu repertório de possibilidades de como realizar essa tarefa em sala de aula.

A terceira ação ocorre em um curso de formação continuada. Nessa formação, voltada aos formadores da rede municipal de Itatiba, interior do estado de São Paulo, o foco era compreender melhor o trabalho com a oralidade e com os gêneros orais para que pudessem ser refeitos os materiais didáticos para os anos iniciais, nos quais

temos cerca de 250 professores e 5500 alunos de seis a onze anos. Nessa formação, realizada por meio de três cursos de extensão semestrais, com encontros quinzenais, os formadores junto com a professora especialista da universidade estudaram textos teóricos de autores da didática do oral, fizeram a seleção de gêneros e atividades orais possíveis de serem abordados nessa etapa de ensino, realizaram a modelização didática e elegeram os aspectos que seriam trabalhados em cada ano de modo a se fazer uma progressão em espiral (Schneuwly & Dolz, 2004). Após essa etapa, os formadores passaram a rever os materiais didáticos já prontos sobre gêneros escritos para fazerem uma articulação com a oralidade e o com os gêneros orais.

Nesse trabalho, buscou-se contemplar os campos de atuação propostos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que orienta como deve ser o ensino na educação básica no Brasil: o *campo da vida cotidiana*, que contempla práticas de linguagem ligadas ao dia a dia e às interações sociais; o *campo artístico-literário*, que promove o contato com a literatura e outras manifestações artísticas, estimulando a imaginação e a fruição estética; o *campo das práticas de estudo e pesquisa*, que envolve a leitura, produção e organização de informações voltadas para a aprendizagem e a investigação; e o *campo jornalístico-midiático e da vida pública*, que abrange a circulação de informações na mídia e a participação social, por meio de gêneros voltados ao debate, à argumentação e ao exercício da cidadania.

Quadro 1 – Campos de atuação na BNCC

ENSINO FUNDAMENTAL		ENSINO MÉDIO
ANOS INICIAIS	ANOS FINAIS	
Campo da vida cotidiana		
Campo artístico-literário	Campo artístico-literário	Campo artístico-literário
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Campo das práticas de estudo e pesquisa	Campo das práticas de estudo e pesquisa
Campo da vida pública	Campo jornalístico-midiático	Campo jornalístico-midiático
	Campo de atuação na vida pública	Campo de atuação na vida pública

Fonte: Ministério da Educação (2018, p. 501)

No material didático proposto, optou-se por fazer percursos didáticos com a articulação de um gênero escrito com um gênero ou atividade oral (Bueno & Gagnon, 2025). Tal articulação se deu em vários níveis: dos temas abordados (regras de brincadeira e exposição de brincadeiras escolhidas; verbete e exposição oral sobre animais); do tema e da tipologia textual empregada (argumentar na resenha crítica e no debate regrado; narrar no conto e na contação de histórias), como pode ser visto a seguir:

1.º Ano

Percurso 1 – Regras de brincadeira e exposição oral

Percurso 2 – Foto legenda e comentário sobre curta-metragem

2.º Ano

Percurso 1 – Verbete e exposição oral

Percurso 2 – Contos de fadas e resenha oral de contos de fadas

3.º Ano

Percurso 1 – Verbete de enciclopédia e seminário

Percurso 2 – Contos tradicionais e leitura dramática

4.º Ano

Percurso 1 – Carta de leitor/a e comentário televisivo oral de notícia / reportagem

Percurso 2 – Conto de artimanhas e contação de histórias

5.º Ano

Percurso 1 – Carta de leitor e debate regrado

Percurso 2 – Poemas narrativos e sarau/ declamação de poemas

Nota-se que desde o segundo ano houve a articulação da oralidade com gêneros literários: contos de fadas e resenha oral de contos de fadas no segundo ano; contos tradicionais e leitura dramática no terceiro ano; conto de artimanhas e contação de histórias no quarto ano; poemas narrativos e sarau/declamação de poemas no quinto ano. Esse trabalho vai permitir aos alunos desde os anos iniciais terem a possibilidade de vivenciar práticas sociais de leitura, escuta, análise linguística / multissemiótica e produção textual. Essa formação pode contribuir muito para que esses alunos desenvolvam uma formação mais sólida em relação à literatura e à oralidade.

5. Considerações finais

As ações relatadas nesse artigo nos mostram que é possível articular a oralidade, os gêneros orais e a literatura na formação de professores, pois a literatura pode estar presente tanto na formação inicial quanto continuada, permitindo estabelecer diferentes objetivos: ler para conhecer o mundo, mas também para se perceber melhor; ler para construir novas visões e desconstruir outras.

Unindo esses objetivos à didática do oral, pode-se levar os futuros professores ou docentes das formações continuadas a se apropriarem de um conjunto de ferramentas, como a modelização didática, as sequências didáticas ou os percursos didáticos, que vai ajudá-los a elaborarem melhor os recursos para seu agir pedagógico.

Desse modo, nota-se que essa articulação entre a oralidade e a literatura, além de possível, também é necessária para conseguirmos trabalhar em prol de uma formação que desperte a humanidade em cada um. A literatura permite que a oralidade possa ganhar mais conteúdo, mais fundamento, fazendo sentido para os estudantes, mas também para os docentes, em formação ou já formados.

Referências bibliográficas

- Ajala, J. P., Bragiatto, G. A., & Mascia, M. A. (2024). A retextualização de contos do livro Olhos d'água para gêneros orais: uma proposta para a formação de professores. *Ca-lidoscópio*, 22(1), 111-127. <https://doi.org/10.4013/cld.2024.214.06>
- Bragiatto, G. A., & Bueno, L. (no prelo). Formação inicial de professores para o trabalho com os gêneros orais: Duas ações com estudantes da graduação em Pedagogia. *Revista Leia Escola*.
- Bronckart, J.-P. (1999). *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo* (Trad. A. R. Machado & P. Cunha). EDUC.
- Bronckart, J.-P. (2006). *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano* (Trad. A. R. Machado & M. Matencio). Mercado de Letras.
- Bronckart, J.-P. (2019). *Théories du langage: Nouvelle introduction critique*. Mardaga.
- Bueno, L. (2009). Gêneros orais na escola: necessidades e dificuldades de um trabalho efetivo. *Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação*, 11(1).
- Bueno, L., & Gagnon, R. (2024). Une formation continue sur l'enseignement de genres oraux comme possibilité de lutter contre les inégalités sociales au Brésil. *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, 51, 121-140.
- Bueno, L., Zani, J. B., & Jacob, A. E. (2022). Das apresentações orais (produção e compreensão) na BNCC da Educação Básica às comunicações orais no Ensino Superior: por um diálogo entre os dois níveis de ensino. *Revista da ABRALIN*, 20(3), 1-20.
- Candido, A. (1989). A literatura e a formação do homem. In *Direitos humanos e literatura* (pp. 13-34). Duas Cidades.
- Clot, Y. (2006). *A função psicológica do trabalho* (Trad. A. Sobral). Vozes.
- Clot, Y. (2010). *Trabalho e poder de agir* (Trad. G. Teixeira & M. Vianna). Fabrefactum. <https://doi.org/10.1590/S0303-76572011000100015>
- Clot, Y. (2017). Clínica da Atividade. *Horizontes*, 35(3), 18-22. <https://doi.org/10.24933 /horizontes.v35i3.526>
- Colognesi, S. (2015). *Itinéraires: Un dispositif didactique pour l'enseignement/ap-prentissage de l'écrit*. Université catholique de Louvain.
- Coutinho, A. (2023). Percursos didáticos em gramática e texto (adoções e adaptações). In L. Graça, M. Gonçalves, L. Bueno & E. Lousada (Orgs.), *Da didática de língua(s) ao seu ensino: Estudos de homenagem ao professor doutor Joaquim Dolz* (pp. 171-192). Pontes.
- Dolz, J., Lima, L., & Zani, A. (2020). Dimensões do uso de tecnologia de informação e comunicação no ensino de língua portuguesa. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 20(3), 1-22. <https://doi.org/10.1590/1984-6398202020196>
- Dolz, J., & Mabillard, J.-P. (2017). Enseigner la compréhension de l'oral: un projet d'ingénierie didactique. In J.-F. Pietro, C. Fisher, & R. Gagnon (Eds.), *L'oral aujourd'hui: perspectives didactiques* (pp. 109-130). Presses Universitaires de Namur.
- Dolz, J., Noverraz, M., & Schneuwly, B. (2004). Elaboração de sequências didáticas para o ensino de gêneros orais e escritos. In B. Schneuwly & J. Dolz (Orgs.), *Gêneros*

- orais e escritos na escola (Trad. R. Rojo & G. S. Cordeiro, pp. 123-145). Mercado de Letras.
- Dolz, J., & Schneuwly, B. (1998). *L'enseignement de l'oral: Éléments de didactique générale*. ESF.
- Gagnon, R. (2009). Quelle progression pour l'argumentation orale en classe de français? In R. Bergeron, G. Plessis-Bélair & L. Lafontaine (Eds.), *La place des savoirs oraux dans le contexte scolaire d'aujourd'hui* (pp. 175-197). Presses de l'Université du Québec.
- Gagnon, R., & Dolz, J. (2009). Savoirs dans la formation des enseignants de français langue première: une étude de cas sur l'argumentation orale. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Eds.), *Savoirs en (trans)formation: Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation* (pp. 221-244). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.hofst.2009.01.0221>
- Gagnon, R., & Dolz, J. (2016). Enseigner l'oral en classes hétérogènes: quelle ingénierie didactique? *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 36, 109-129. <https://doi.org/10.4000/dse.140>
- Gonçalves, A. C., & Batista, J. D. F. (2020). A oralidade em sala de aula: reflexões sobre o trabalho com gêneros orais presentes em materiais didáticos do ensino fundamental. *Letras*, 1, 261-283.
- Lea, M., & Street, B. (2014). Writing as academic literacies: Understanding textual practices in higher education. In *Writing in the Disciplines: Building Supportive Cultures for Student Writing in UK Higher Education* (pp. 3-16). Palgrave Macmillan.
- Machado, A. R. (2007). Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In A. M. M. Guimarães, A. R. Machado, & A. Coutinho (Orgs.), *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas* (pp. 77-97). Mercado de Letras.
- Magalhães, T. G. (2020). Oralidade nas dissertações do Mestrado Profissional em Letras: formação docente para possibilidades de inovação na escola básica. *Revista da Anpoll*, 51(2), 71-88.
- Magalhães, T. G., Bueno, L., Storto, L. J., & Costa-Maciel, D. A. G. (2022). Um decálogo para a inserção da oralidade na formação docente. *Veredas – Revista de Estudos Linguísticos*, 26(1). <https://doi.org/10.34019/1982-2243.2022.v26.37776>
- Marcuschi, L. A. (2001). Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”. In A. P. Dionísio & M. A. Bezerra (Orgs.), *Livro didático de português: múltiplos olhares* (pp. 25-46). Lucerna.
- Marcuschi, L. A. (2010). *Produção de textos: retextualização e gêneros textuais* (3.ª ed.). Contexto.
- Marcuschi, L. A., & Dionísio, A. P. (2007). *Fala e escrita*. Autêntica.
- Schneuwly, B., & Dolz, J. (2004). *Gêneros orais e escritos na escola* (Trad. R. Rojo & G. S. Cordeiro). Mercado de Letras.
- Schneuwly, B., & Martin, I. (2022). Vygotskij, o Trabalho do Professor e a Zona de Desenvolvimento Próximo. *Educação & Realidade*, 47, e116630.
- Storto, L. J., Costa-Maciel, D., Bueno, L., & Dolz, J. (2024). Oralidade, gêneros orais, trabalho e formação docente: dos documentos prescritivos à sala de aula. *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, 40(4), 202440468749.
- Storto, L. J., Costa-Maciel, D. A., & Magalhães, T. G. (2023). Gênero orais da esfera científica na Base Nacional Comum Curricular. *Calidoscópio*, 21(1), 197-217.

Documentos curriculares de referência

- Ministério da Educação. (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. MEC. <http://basenacional-comum.mec.gov.br/>

Da oralidade num percurso de investigação e formação de professores e educadores

<https://doi.org/10.61248/palavras.vi64.214>

Cristina Manuela Sá

Universidade de Aveiro, CIDTFF

cristina@ua.pt

<https://orcid.org/0000-0002-8768-661X>

Resumo

Apesar de ter sido negligenciada durante muito tempo, no âmbito do processo de ensino e aprendizagem da língua materna, a oralidade é uma dimensão importante da comunicação verbal e um elemento relevante no exercício de uma cidadania crítica e ativa. Ultrapassada a ideia de que, para desenvolver competências em comunicação oral nos alunos de qualquer nível de escolaridade, basta pô-los a falar na sala de aula, foi necessário criar uma didática da oralidade, que permitisse aos professores envolver os alunos em situações de comunicação oral e avaliar o seu desempenho neste domínio da língua materna, tendo em conta as vertentes da compreensão e da expressão. Neste texto, pretendemos analisar o percurso que empreendemos neste campo, como investigadora e formadora na área da Educação, cruzando a didática da oralidade com a abordagem transversal do ensino e aprendizagem da língua materna e a promoção de uma educação para a cidadania global e a sustentabilidade.

Palavras-chave: educação em português; educação para a cidadania global (ECG); educação para a sustentabilidade (EduS); oralidade

1. Origem e primeiras consequências

O nosso interesse pela abordagem da comunicação oral no âmbito do ensino e aprendizagem da língua materna data de há longo tempo. Mas a oportunidade de aprofundar esse intento surgiu em 2015, quando aceitámos orientar o estágio de doutoramento de Ewerton Luna, inscrito no Doutoramento em Linguística da

Universidade Federal de Pernambuco (Recife – Brasil), no âmbito das atividades desenvolvidas no Laboratório de Investigação em Educação em Português (LEIP)¹.

O estágio – subordinado ao tema A reflexão sobre o tratamento didático da oralidade nos cursos de formação inicial do professor de Português – decorreu entre fevereiro e maio de 2015 e incidiu em cursos de formação de professores e de educadores de infância². É de referir que o trabalho prático incluído no estágio de doutoramento foi implementado com estagiárias de um curso de mestrado centrado na formação de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de educadores de infância. Deste estágio resultaram duas publicações (Sá & Luna, 2016; Luna & Sá, 2016).

O trabalho desenvolvido durante esse estágio de doutoramento reforçou a integração da didática da oralidade nas unidades curriculares (UC) que lecionamos: inicialmente, na Licenciatura em Educação Básica (LEB) e no Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino no 1.º CEB (Perfil 3) e, mais tarde, também no Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º CEB (Perfil 5) e no Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB (Perfil 4).

2. Associação à abordagem transversal do ensino e aprendizagem da língua materna e sua operacionalização

No fim dos anos 90 (Sá, 1999), elegemos como tema de base da nossa investigação a transversalidade da língua portuguesa – encarada sobretudo como língua materna (2009; 2012). Por conseguinte, pareceu-nos interessante identificar e caracterizar a forma como a didática da oralidade era abordada nas atividades de investigação e docência que tínhamos desenvolvido até ao estágio de doutoramento de Ewerton Luna (Sá, 2017). Inclusive, integrámos esse tema num livro didático que publicámos por essa altura consagrado à comunicação verbal (Sá, 2018a).

Paralelamente, procurámos refletir sobre a integração da didática da oralidade na interação entre o ensino e aprendizagem da língua portuguesa e outras áreas curriculares e vice-versa (Sá, 2018b, 2019a, 2020, 2021a).

A reflexão foi sendo enriquecida pela orientação de relatórios de estágio³ em que a didática da oralidade era trabalhada com o propósito de desenvolver competências neste domínio em crianças a frequentar a Educação Pré-escolar (Francisco, 2018) e também em alunos do 1.º CEB (Alves, 2024) e do 2.º CEB (Gonçalves, 2021).

¹ Durante 17 anos, fizemos parte da equipa do projeto Desenvolvimento de competências em língua do território – para uma educação em Português (no âmbito do qual foi criado o LEIP – Laboratório de Investigação em Educação em Português – em 2004, tendo sido extinto em 2021). Como coordenadora do laboratório, assumimos a responsabilidade pela Linha 1 – Transversalidade e especificidade da Língua Portuguesa no currículo, que tinha como principais objetivos: i) criar conhecimento relativo à natureza das competências transversais e específicas associadas à compreensão e produção escrita em Língua Materna; e ii) definir estratégias didáticas capazes de promover o seu desenvolvimento em diferentes contextos educativos. Depois da aposentação da Professora Maria Helena Ançã, em 2019, passámos a coordenadora eleita do LEIP até à sua descontinuação.

² À altura, lecionávamos unidades curriculares (UC) na Licenciatura em Educação Básica e no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1.º CEB. Neste último curso, essas UC incluíam Prática Pedagógica Supervisionada e Seminário de Orientação Educacional.

³ Trata-se de dissertações de mestrado decorrentes de projetos de investigação-ação implementados no âmbito da prática pedagógica supervisionada integrada nos mestrados associados ao Processo de Bolonha.

Daí resultaram novas publicações muito ligadas à prática pedagógico-didática e dirigidas a um público-alvo preferencialmente constituído por profissionais da Educação (Sá, 2019b, 2025a, 2025b).

3. Associação à educação para a cidadania global e a sustentabilidade

Este processo foi desencadeado pela reflexão sobre novos documentos reguladores do sistema de ensino português – nomeadamente o *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* (Martins et al., 2017) e as *Aprendizagens Essenciais* (DGE, 2018) – consignada numa obra em que refletimos sobre onde nos poderia levar o perfil traçado para o aluno do século XXI e como poderíamos contribuir para desenvolver esse perfil (Sá, 2019c).

Essa reflexão foi reforçada pela nossa participação em dois projetos de investigação. Um deles – de âmbito nacional – estava subordinado ao tema *Internacionalização da formação inicial de professores: uma oportunidade para educar professores globalmente competentes*⁴ e tinha por objetivo levar os participantes a refletir sobre a natureza da educação para a cidadania global (ECG), as modalidades em que esta poderia ser inserida na formação inicial e contínua de profissionais da Educação e formas de a operacionalizar. O outro – o projeto *TEDS/Teacher Education for Sustainability*⁵ – de âmbito internacional – pretendia promover a educação para a sustentabilidade (EduS) através da elaboração de referenciais para o desenvolvimento de competências, da conceção/implementação/avaliação de projetos nesta área e ainda da definição de programas de formação de professores que contemplassem esta dimensão relevante da educação para o século XXI. Embora os conceitos de base dos dois projetos sejam diferentes, podem ser associados, na medida em que a ECG pretende preparar os cidadãos para a vida numa sociedade em que o global afeta o local e vice-versa e a EDuS visa preparar os cidadãos para criarem condições que permitam às gerações atuais e vindouras viver numa sociedade mais equilibrada (nomeadamente, em termos ambientais, culturais, tecnológicos e financeiros, os quatro polos contemplados no projeto TEDS).

A reflexão decorrente da participação nestes projetos foi ainda reforçada por investigação pessoal centrada na identificação e caracterização da presença destas conceções em trabalho já realizado ou em curso que envolvesse a didática da oralidade (Sá, 2019d) e na reflexão sobre possíveis novos caminhos do ensino e aprendizagem da língua portuguesa em que esta deveria estar presente (Sá, 2021b; Mesquita & Sá, 2022).

Esta reflexão foi – e está a ser – ampliada pela orientação de relatórios de estágio mais focados na ECG (Repinaldo, 2019; Andrade, 2020; Oliveira, 2022) ou na EduS (Silva, 2020; Reis, 2024; Costa, 2025; Ferreira, 2025) associados ao

⁴ Tratava-se de um projeto de pós-doutoramento da investigadora Mónica Lourenço (CIDTFF/UA) financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia.

⁵ Este projeto foi coordenado pela Professora Ana Isabel Andrade (CIDTFF/UA) e envolveu equipas de 5 países europeus: para além de Portugal, havia equipas de França, de Malta, da Lituânia e da Finlândia. Decorreu entre 2019 e 2022.

desenvolvimento de competências em comunicação oral. Como é habitual, também estes trabalhos que combinam a investigação, a docência e a formação geraram novas publicações muito ligadas à prática e dirigidas a um público-alvo preferencialmente constituído por profissionais da Educação (Sá et al. 2020, 2021, 2025a, 2925b).

4. Exemplos de projetos cruzando a didática da oralidade, a ECG e a EduS

Temos uma longa experiência de orientação de estágios desde a Educação Pré-escolar até ao Ensino Secundário, passando pelos três ciclos do Ensino Básico, uma vez que iniciámos esta atividade em 1989 e a mantivemos até à atualidade (embora com interrupções). Desde 2020, temos orientado estagiários a frequentar o mestrado de Perfil 4 e incitado os estudantes a conceber, implementar em sala de aula e avaliar projetos que fazem interagir duas ou mais áreas curriculares.

De seguida, iremos apresentar uma reflexão acerca de dois projetos centrados no cruzamento da ECG e da EDuS e focados no desenvolvimento de competências em comunicação oral, que orientámos no ano letivo de 2024-25, ambos implementados em contextos do 1.º CEB, mas em etapas diametralmente opostas deste ciclo de escolaridade.

4.1. No 1.º ano de escolaridade

O projeto Educação inclusiva, multiculturalidade e oralidade foi desenvolvido com uma turma do 1.º ano e deu origem a um relatório de estágio (Costa, 2025).

Tinha como objetivos de investigação compreender como: i) a aceitação da multiculturalidade pode ser promovida numa turma do 1.º ano de escolaridade e ii) a oralidade pode contribuir para a aceitação da multiculturalidade.

Envolveu uma sequência de atividades realizadas em grande grupo (professor e turma) ou em grupo:

- Começou por uma atividade em grande grupo intitulada *Jogo da diferença*, que implicava analisar criticamente cartões com imagens alusivas a diferenças culturais apresentados pela professora estagiária; de seguida, fez-se o registo escrito das principais ideias saídas do diálogo; por fim, os alunos foram organizados em grupos de trabalho e cada um elaborou um cartaz, onde colou uma das imagens usadas no jogo e um pequeno texto (mais concretamente, uma frase) relativo à aceitação da multiculturalidade.
- Na sessão seguinte, em trabalho de grupo, os alunos continuaram a refletir sobre o conceito de *inclusão* a partir de imagens alusivas a diferenças culturais, procurando resposta para duas questões (*O que podemos dar? O que podemos receber?*); cada grupo deveria ainda preparar-se para apresentar oralmente os resultados do trabalho realizado.

- Seguiu-se a sessão de apresentação oral dos resultados do trabalho feito pelos vários grupos; as apresentações orais foram avaliadas (formativamente) pela professora estagiária, mas também pelos próprios alunos, tendo em conta a adequação das ideias expostas à aceitação das diferenças culturais e as características de uma boa apresentação oral.
- Prosseguindo a reflexão sobre o conceito de *inclusão*, os grupos foram incumbidos de elaborar *slogans* orais sobre a aceitação das diferenças culturais; deveriam pensar no que iriam dizer (*planificação*), apresentar o seu slogan à turma e à professora (*textualização*), participar na apreciação crítica das suas propostas (*revisão*) e proceder à respetiva reformulação (*melhoria*).
- A implementação da intervenção didática foi encerrada por uma segunda ronda de apresentações orais (no decurso das quais os grupos deram a conhecer à turma e à professora estagiária a versão final dos respetivos slogans orais) e pela gravação dos mesmos, para posterior apresentação às outras turmas da escola.

Por conseguinte, este projeto cruzou a abordagem de um tema de cidadania (que pode ser associado à sustentabilidade pela via cultural) com o ensino e aprendizagem do Português focado no desenvolvimento de competências em comunicação oral (reflexão sobre características de uma boa apresentação oral, preparação e realização de apresentações orais e respetiva auto e heteroavaliação e ainda elaboração de slogans orais contemplando a planificação, a textualização, a revisão e a melhoria).

4.2. No 4.º ano de escolaridade

O projeto intitulado Educação para a Paz e oralidade foi desenvolvido com uma turma do 4.º ano e também deu origem a um relatório de estágio (Ferreira, 2025).

Tinha como objetivos de investigação desenvolver: i) conhecimentos, capacidades e atitudes relacionados com a Educação para a Paz e ii) competências em comunicação oral para a resolução de conflitos.

Implicou igualmente uma sequência de atividades realizadas em grande grupo (professor e turma) e em grupo:

- Começou-se por uma “tempestade de ideias” sobre o conceito de *empatia*, realizada em grande grupo; perante as dificuldades manifestadas pelos alunos, foi-lhes solicitado que consultassem o dicionário para encontrar o significado desta palavra.
- Seguiu-se uma atividade individual; cada aluno deveria elaborar um brasão de armas que exprimisse a sua forma pessoal de ver o conceito de *empatia* e incluísse sugestões de atitudes empáticas a adotar e um *slogan* promotor da empatia: depois, cada aluno apresentou oralmente o seu brasão aos colegas e à professora estagiária.
- De seguida, os alunos foram organizados em grupos e fizeram um trabalho que promovia a reflexão sobre o conceito de *conflito*, exemplos de conflitos e a importância da empatia para a resolução de conflitos; tratava-se de

selecionar uma personalidade que estivesse associada a um conflito e de escrever um telegrama a enviar-lhe, contendo recomendações sobre uma forma de resolver o conflito em questão recorrendo à empatia; depois, os grupos fizeram a apresentação oral dos respetivos telegramas; os vários grupos foram avaliados (formativamente) pela professora estagiária, mas também pelos próprios alunos (auto e heteroavaliação), tendo em conta a adequação das ideias expostas ao conceito explorado e o seu desempenho em apresentação oral.

- Depois, em novo trabalho de grupo, refletiu-se sobre a importância da empatia para a resolução de conflitos preenchendo um portefólio construído pela professora estagiária com o nosso apoio; o referido portefólio incluía atividades focadas na definição de empatia e de conflito, na reflexão sobre a importância da empatia para a resolução de conflitos, na análise crítica de exemplos de situações de conflito e do respetivo desfecho e na apresentação de propostas de resolução desses conflitos que envolvessem o recurso à empatia; os grupos deveriam igualmente preparar a apresentação oral dos resultados do seu trabalho aos restantes grupos e à professora estagiária.
- Seguiu-se a apresentação oral dos resultados do trabalho feito pelos vários grupos, que – mais uma vez – foram avaliados (formativamente) pela professora estagiária, mas também pelos próprios alunos (auto e heteroavaliação), tendo em conta a adequação das ideias expostas ao conceito explorado e o seu desempenho em apresentação oral.

E assim se cruzou a abordagem didática da oralidade, no âmbito da área curricular de Português, com a área transversal de Educação Cívica ou Educação para a Cidadania.

5. Conclusões

Esperamos ter demonstrado – com a análise crítica do nosso percurso como investigadora e formadora no que concerne à didática da oralidade – que o desenvolvimento de competências em comunicação oral não só é um elemento crucial no processo de ensino e aprendizagem da língua materna, como também de extrema relevância para a promoção de uma educação para a cidadania global (ECG) e para a sustentabilidade (EduS). Por sua vez, estas poderão contribuir para o exercício de uma cidadania crítica e ativa, que será a chave para uma sociedade mais pacífica e inclusiva do que aquela em que vivemos atualmente.

Referências bibliográficas

- Alves, C. (2024). *Importância da oralidade na preparação para os desafios do século XXI: um estudo no 1.º Ciclo do Ensino Básico* [Relatório de Estágio não publicado]. Universidade de Aveiro.
- Andrade, C. (2020). *Argumentação e comunicação oral no 1.º Ciclo do Ensino Básico* [Relatório de Estágio não publicado]. Universidade de Aveiro.
- Costa, M. (2025). *Educação inclusiva, multiculturalidade e oralidade: um estudo no 1.º Ciclo do Ensino Básico* [Relatório de Estágio não publicado]. Universidade de Aveiro.
- Ferreira, S. (2025). *Educação para a Paz e oralidade: um estudo no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. [Relatório de Estágio não publicado]. Universidade de Aveiro.
- Francisco, I. (2018). *Educação para os valores e desenvolvimento da oralidade: um estudo na Educação Pré-Escolar* [Relatório de Estágio, Universidade de Aveiro]. RIA. <https://ria.ua.pt/handle/10773/25872>
- Gonçalves, M. (2021). *Banda desenhada, mitos e lendas: desenvolvimento da oralidade. Um estudo no 2.º Ciclo do Ensino Básico*. [Relatório de Estágio, Universidade de Aveiro]. RIA. <https://ria.ua.pt/handle/10773/32571>
- Luna, E., & Sá, C. (2016). O discurso de futuros profissionais da Educação sobre didática da oralidade em curso de formação da Universidade de Aveiro-Portugal. *Encontros de Vista, Recife*, 16(1), 97-112. <http://www.encontrosdevista.com.br/atual.php>
- Mesquita, L., & Sá, C. (Coords.). (2022). *Educação em línguas e cidadania global: mapeando caminhos e possibilidades de ação* (Educação e Formação – Cadernos Didáticos, n.º 11). UA Editora. <http://hdl.handle.net/10773/34540>
- Oliveira, S. (2022). *Educação para a sustentabilidade e desenvolvimento da oralidade: um estudo no 1.º Ciclo do Ensino Básico* [Relatório de estágio, Universidade de Aveiro]. RIA. <http://hdl.handle.net/10773/36374>
- Repinaldo, N. (2019). *Sustentabilidade e comunicação oral na Educação Pré-Escolar* [Relatório de Estágio, Universidade de Aveiro]. RIA. <https://ria.ua.pt/handle/10773/29712>
- Reis, S. (2024). *Cartoon, argumentação e oralidade: um estudo no 2.º Ciclo do Ensino Básico*. [Relatório de Estágio, Universidade de Aveiro]. RIA. <http://hdl.handle.net/10773/43829>
- Sá, C. (1999). A transversalidade na investigação em didática das línguas: um exemplo ligado ao ensino da língua materna. In *Português, propostas para o futuro: Atas do 3.º Encontro Nacional da Associação de Professores de Português* (Vol. I, pp. 81-88). Associação de Professores de Português.
- Sá, C. (2009). Teaching Portuguese for the development of transversal competences. In *Proceedings of the 16th European Conference on Reading/1st Ibero-American Forum on Literacies: Discovering worlds of literacy*. Littera – Associação Portuguesa para a Literacia/CIEd – Universidade do Minho.
- Sá, C. (2012). Transversalidade da língua portuguesa: representações, instrumentos, práticas e formação. *Exedra*, 28, 364-372.
- Sá, C. (2017). Projetos e desenvolvimento de competências em comunicação oral. In Sá, C. M. (org.), *Transversalidade VI: Projetos educativos nos primeiros anos* (Cadernos do LEIP, Série Propostas, n.º 3, pp. 197-221). UA Editora. <http://hdl.handle.net/10773/16813>
- Sá, C. (2018a). *Técnicas de comunicação oral e escrita* (Educação e Formação – Cadernos Didáticos, n.º 2). UA Editora. <https://ria.ua.pt/handle/10773/24945>
- Sá, C. (2018b). Portuguese language, didactics and engineering: An (im)probable relationship? In *2018 3rd International Conference of the Portuguese Society for Engineering Education (CISPÉE)*. Universidade de Aveiro. <https://ieeexplore.ieee.org/document/8593386>

- Sá, C. (2019a). Ensino das ciências e desenvolvimento da oralidade. *Palavras*, 54-55, 37-41. <http://hdl.handle.net/10773/31664>
- Sá, C. (2019b). *Transversalidade VII: Projetos dentro da sala* (Cadernos do LEIP, Série Propostas, n.º 4, pp. 59-88). UA Editora. <https://ria.ua.pt/handle/10773/26176>
- Sá, C. (2019c). *Flexibilidade curricular e perfil do aluno para o século XXI* (Educação e Formação – Cadernos Didáticos, n.º 3). UA Editora. <https://ria.ua.pt/handle/10773/25423>
- Sá, C. (2019d). Ensino da língua materna no séc. XXI e desenvolvimento de competências em oralidade. In *Percursos da interdisciplinaridade em Português: dos projetos às práticas. Atas do 13.º Encontro Nacional de Professores de Português* (pp. 167-184). Associação de Professores de Português. <http://hdl.handle.net/10773/31666>
- Sá, C. (2020). Teaching with comics to develop competences in oral interaction in the mother tongue. *Indagatio Didactica*, 12(3), 363-382. <http://hdl.handle.net/10773/31670>
- Sá, C. (2021a). Global education, sports and teaching the mother tongue: a dynamic relationship. *Indagatio Didactica*, 13(3), 433-448. <http://hdl.handle.net/10773/38215>
- Sá, C. (2021b). Pensamento crítico, transversalidade da língua materna e educação para a cidadania global: projetos. In A. Herrera & A. Salazar (Coords.), *Pensamiento crítico en Iberoamérica. Teoría e intervención transdisciplinar* (pp. 677-691). Torres. <http://hdl.handle.net/10773/34451>
- Sá, C., & Luna, E. (2016). *Transversalidade V: desenvolvimento da oralidade* (Cadernos do LEIP, Série Temas, n.º 5). UA Editora. <http://hdl.handle.net/10773/16090>
- Sá, C. (org.), Carinha, S., Zanancho, T., Martins, A., & Andrade, C. (2021). *Transversalidade XI: Géneros textuais e desenvolvimento de competências em comunicação oral e escrita* (Cadernos do LEIP, Série Propostas, n.º 5). UA Editora. <http://hdl.handle.net/10773/31432>
- Sá, C. (Org.), Gonçalves, M., Leite, F., Gomes, G., Pinto, A. C., & Barros, B. (2025a). *Transversalidade XII: cruzamentos* (Cadernos do LabELing, Série Propostas, n.º 2). UA Editora.
- Sá, C. M., Mesquita, L. (org.), Repinaldo, N., & Correia, A. M. (2020). *Educação em Português e cidadania global*. [Educação e Formação – Cadernos Didáticos, n.º 7]. UA Editora. <http://hdl.handle.net/10773/29239>
- Sá, C. (Orgs.), Rodrigues, L. P., Alves, C., Ranito, M. R., Ramos, M. I., Reis, S. & Mendes, F. (2025b). *Transversalidade XIII: uma língua, múltiplas facetas* (Cadernos do LabELing, Série Propostas, n.º 3). UA Editora [no prelo].
- Silva, A. (2020). *Fábulas, promoção de valores e oralidade na Educação Pré-Escolar*. [Relatório de Estágio não publicado]. Universidade de Aveiro.

Documentos curriculares de referência

- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais – Ensino Básico*. <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>
- Martins, G. (Coord.), Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Silva, L., Encarnação, M. M., Horta, M. J., Calçada, M. T., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação.

Gênero textual multimodal videorresenha

<https://doi.org/10.61248/palavras.vi64.215>

Letícia Jovelina Storto

Universidade Estadual do Norte do Paraná, Fundação Araucária

leticiajstorto@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-7175-338X>

Rafaela Tavares Bassetto

Universidade Estadual do Norte do Paraná

rafaelatavaresbassetto@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-7234-1627>

Resumo

Este artigo modeliza analiticamente a videorresenha como gênero textual multimodal, examinando sua dimensão sociointeracional, sua planificação composicional, seus mecanismos enunciativos e discursivos e sua multissemiose. Ancorado na tradição sociointeracionista dos estudos de gênero, especialmente nas contribuições de Luiz Antônio Marcuschi e da Escola de Genebra, representada por Dolz e Schneuwly, o estudo parte da compreensão dos gêneros como práticas sociodiscursivas materializadas em textos concretos e condicionadas por esferas de atividade e dispositivos técnicos de circulação. O corpus, constituído por videorresenhas produzidas na área de Letras, é analisado a partir de matriz categorial que articula três níveis: composicional, enunciativo e sociotécnico. A investigação demonstra que a esse gênero não se configura como mera transposição modal da resenha escrita, mas como reconfiguração genérica que redistribui a avaliação ao longo do texto, intensifica a presença do enunciador por meio de recursos performáticos e integra estratégias de engajamento condicionadas pelas lógicas algorítmicas das plataformas. Os resultados evidenciam a necessidade de refinamento das categorias analíticas aplicadas a gêneros multimodais e apontam para a ampliação dos estudos de modelização no âmbito digital.

Palavras-chave: videorresenha; resenha; gêneros textuais; multimodalidade

1. Considerações iniciais

A expansão das práticas comunicativas em ambientes digitais tem intensificado a circulação de gêneros que articulam oralidade, imagem e recursos sonoros, desafiando modelos tradicionais de descrição e ensino. Nesse contexto, a videorresenha¹ consolida-se como forma recorrente de avaliação e divulgação de obras, em especial no âmbito acadêmico, reconfigurando a resenha escrita ao incorporar dimensões performáticas e estratégias de engajamento próprias das plataformas digitais. À luz da concepção de gêneros como práticas sociodiscursivas historicamente situadas, conforme discutido por Luiz Antônio Marcuschi, tais produções demandam análise que considere a organização textual, as condições de produção e circulação que as constituem.

Embora haja tradição consolidada de estudos sobre a resenha escrita e avanços na didatização de gêneros a partir das contribuições da Escola de Genebra, associada a Dolz e Schneuwly, ainda são incipientes as investigações que descrevem, de modo sistemático, a videorresenha como gênero textual multimodal² que se organiza predominantemente a partir da oralidade, mas cuja materialidade excede a noção tradicional de gênero oral.

Observa-se a ausência de modelização que integre, de forma articulada, a dimensão composicional, os mecanismos enunciativos e os condicionamentos socio-técnicos que incidem sobre sua configuração. Além disso, a literatura tende a privilegiar aspectos multimodais de maneira descritiva, sem propor categorias analíticas refinadas que permitam compreender a reconfiguração genérica implicada na passagem do suporte escrito ao audiovisual digital.

Diante da emergência da videorresenha no ecossistema digital e das lacunas ainda existentes em sua descrição sistemática, é importante indicar os fundamentos teóricos que sustentam a presente investigação. A delimitação conceitual do gênero, bem como a compreensão de seu funcionamento discursivo e sociotécnico, exigem ancoragem em referenciais consolidados dos estudos de gêneros e da multimodalidade. Assim, na seção seguinte, apresentam-se os pressupostos teóricos que orientam a análise, situando a videorresenha no interior da tradição sociointeracionista.

2. Base teórica da análise

Os gêneros textuais emergem de necessidades comunicativas socialmente situadas e constituem instrumentos privilegiados de ação e interação nas diferentes

¹ No Brasil, encontram-se diferentes formas de grafar o nome do referido gênero, tais como: *videorresenha*, *videoresenha*, *resenha em vídeo*. Nesta pesquisa, optou-se por utilizar a nomenclatura *videorresenha*.

² Nesta pesquisa, considera-se que os gêneros orais e escritos são por natureza multimodais, pois, “quando falamos ou escrevemos um texto, usamos, no mínimo, dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipografia, palavras e sorrisos, palavras e animações, etc. Em todas as situações comunicativas, usamos os nossos sistemas de conhecimentos para orquestrar, da forma mais harmônica possível, todos os recursos verbais (escritos ou orais) e os recursos visuais (estáticos ou dinâmicos) existentes nas interações comunicativas em que estamos inseridos. Assim, referimo-nos à multimodalidade discursiva como um traço constitutivo a todos os gêneros textuais escritos e orais” (Dionísio, 2007, p.176).

esferas da atividade humana. Nessa perspectiva, seu ensino assume papel central no desenvolvimento das capacidades de linguagem, uma vez que possibilita aos sujeitos participar de práticas discursivas diversas, tanto em contextos acadêmicos e profissionais quanto em situações cotidianas de interação social. Conforme propõem Dolz e Schneuwly (2004, p. 51), os gêneros configuram-se como instrumentos de ação em contextos comunicativos específicos, sendo constitutivos das próprias situações de uso. Ao afirmarem que “sem romance, por exemplo, não há leitura e escrita de romance”, os autores afirmam que as práticas discursivas se materializam necessariamente por meio de gêneros historicamente estabilizados.

Sob esse enquadramento, a produção e a compreensão da videorresenha pressupõem o domínio de regularidades relativamente estáveis que a caracterizam enquanto gênero. Tais regularidades, contudo, não se reduzem àquelas da resenha escrita, pois envolvem modos de organização discursiva e de mobilização de recursos expressivos vinculados à oralidade e à multimodalidade. Parafraseando a formulação dos autores, pode-se afirmar que, sem a videorresenha enquanto forma socialmente reconhecida, não há compreensão nem produção desse gênero textual, o que reforça seu estatuto de prática discursiva específica.

Nessa mesma direção teórica, Dolz e Schneuwly (2004) destacam três dimensões fundamentais para a caracterização dos gêneros e para sua abordagem no ensino: (i) os conteúdos que se tornam dizíveis por meio do gênero; (ii) a estrutura comunicativa dos textos que o constituem; e (iii) as configurações específicas das unidades de linguagem, especialmente aquelas relacionadas à posição enunciativa do produtor e à organização das sequências discursivas. Essas dimensões oferecem um quadro analítico para a descrição de gêneros emergentes em ambientes digitais, como é o caso da videorresenha.

A compreensão do gênero também se ancora na perspectiva dialógica proposta por Bakhtin (2019), para quem todo enunciado se constitui em campos de atividade relativamente estáveis, orientando-se por condições específicas de produção, por intenções discursivas e por expectativas de interlocução. Desse ponto de vista, a construção composicional dos enunciados articula estilos de fala e de escrita que apresentam certo grau de regularidade histórica, ainda que permaneçam abertos à variação. Assim, quando um booktuber produz uma videorresenha para publicação em seu canal no YouTube, mobiliza conhecimentos sobre a obra resenhada, saberes relativos às expectativas do público, às convenções da plataforma e às formas de aproximação com o interlocutor.

No âmbito deste estudo, adota-se a noção de modelização teórica do gênero conforme proposta por Barros e Gonçalves (2023), entendida como etapa inicial da modelização didática. Tal etapa volta-se prioritariamente à compreensão do funcionamento social do gênero e de seu enquadramento teórico, buscando descrevê-lo a partir de textos que efetivamente circulam em sua esfera de produção. Nessa perspectiva, a modelização teórica constitui ferramenta analítica que permite aprofundar a compreensão do gênero enquanto objeto simultaneamente discursivo e social, sem que o foco recaia, em um primeiro momento, sobre sua transposição para práticas de ensino.

Para operacionalizar a análise, este trabalho também se apoia na proposta de exame de gêneros orais apresentada por Bueno et al. (2024), cuja matriz analítica se fundamenta nas contribuições de Marcuschi e de Dolz & Schneuwly. As autoras

organizam a análise em quatro níveis complementares: (a) situação de comunicação, que abrange contexto, interlocutores, finalidade e esfera de circulação; (b) planificação ou organização interna, relativa à infraestrutura textual e às sequências discursivas; (c) textualização, que contempla mecanismos enunciativos e discursivos (como marcadores conversacionais, coesão, vozes, modalizações etc.); e (d) aspectos multissemióticos, referentes a recursos não linguísticos, tais como gestos, entoação, expressões faciais, postura e uso de materiais de apoio.

A pertinência desse modelo para o estudo da videorresenha reside no fato de que ele permite articular níveis tradicionalmente analisados de forma dissociada. Ao integrar dimensões sociointeracionais, composicionais, linguístico-discursivas e performático-visuais, a matriz possibilita apreender o gênero em sua materialidade complexa, evitando reducionismos centrados exclusivamente no verbal. Além disso, tal enquadramento favorece a identificação de regularidades emergentes sem obscurecer a variabilidade própria dos gêneros em processo de consolidação no ecossistema digital.

Para operacionalizar analiticamente esses pressupostos, torna-se necessário explicitar o percurso analítico que possibilita apreender empiricamente tais dimensões. Assim, a seção seguinte detalha os procedimentos metodológicos adotados neste estudo.

3. Procedimentos metodológicos

Para viabilizar a modelização teórica da videorresenha, realizou-se, neste artigo, uma pesquisa documental de cunho exploratório (Gil, 2002), de abordagem qualitativa (Bortoni-Ricardo, 2008), fundamentada nos Estudos da Língua Falada em Interação, conforme Marcuschi (2010). A modelização do gênero ancora-se também nas contribuições de Barros e Gonçalves (2023), em particular no que se refere à compreensão do gênero como objeto teórico e social, bem como nos estudos de Bueno et al. (2024), que oferecem um quadro analítico específico para a análise de gêneros orais.

A princípio, realizou-se levantamento bibliográfico em bases acadêmicas (Portal de Periódicos CAPES, Google Scholar e repositórios institucionais), utilizando-se os descritores “videorresenha”, “vídeo-resenha” e “resenha em vídeo”, com vistas a: mapear o estado da arte; identificar definições recorrentes; localizar lacunas investigativas.

Paralelamente, procedeu-se a mapeamento exploratório de ocorrências do gênero na plataforma YouTube, selecionada por constituir ambiente privilegiado de circulação de videorresenhas no contexto brasileiro contemporâneo.

A constituição do corpus obedeceu a critérios sistematizados, a fim de garantir transparência e replicabilidade: delimitação temática (produções vinculadas à área de Linguística); configuração genérica reconhecível (presença de apresentação da obra, síntese descritiva e avaliação explícita); presença performática do enunciador em cena, permitindo análise multissemiótica; duração entre 7 e 20 minutos, assegurando desenvolvimento composicional suficiente; publicação entre 2020 e 2024, para garantir atualidade; disponibilidade pública irrestrita.

O corpus final compõe-se de três exemplares pertencentes a canais distintos: 1) Parábola Editorial (2020, 14min24seg);³ 2) Literologia (2023, 7min59seg);⁴ 3) Professor Wesley Barbosa (2022, 17min12seg).⁵

A opção por número reduzido fundamenta-se na lógica da saturação analítica qualitativa: buscou-se aprofundamento interpretativo em vez de amplitude quantitativa. A análise foi operacionalizada a partir de quatro macro-níveis, desdobrados em categorias específicas, conforme Bueno et al. (2024): situação de comunicação; planificação composicional; mecanismos enunciativos e discursivos; e dimensão multissemiótica.

Definido o desenho metodológico e delimitado o corpus de investigação, passa-se ao exame dos dados propriamente ditos. A análise que se desenvolve a seguir busca colocar em funcionamento o aparato teórico-metodológico delineado, observando como a videorresenha se materializa em produções concretas.

4. Análise e discussão dos dados

Nesta seção, apresenta-se inicialmente uma discussão teórica sobre a resenha e a videorresenha, fundamentada na voz de especialistas, e em seguida são analisam alguns exemplares de videorresenhas.

4.1. A resenha

A resenha constitui-se como gênero textual de mediação crítica, cuja função central não se limita à síntese informativa de uma obra, mas envolve a produção de um posicionamento avaliativo situado em determinada comunidade interpretativa (Machado et al., 2004). À luz da perspectiva dialógica dos gêneros, tal como formulada por Bakhtin (2019), a resenha pode ser compreendida como enunciado responsivo que se orienta simultaneamente ao texto-fonte e ao horizonte de expectativas de seus leitores, inscrevendo-se em cadeia de discursos que regulam a circulação e a legitimação de saberes.

Embora a resenha escrita não envolva copresença física entre enunciador e leitor, isso não significa ausência de interação. A interação se estabelece discursivamente, por meio da construção de um leitor implícito e da inserção do texto em uma comunidade interpretativa específica.

No âmbito acadêmico, esse gênero adquire certo grau de institucionalização. Conforme discutem Dolz e Schneuwly (2004), os gêneros estabilizam-se como instrumentos de ação social, articulando conteúdos dizíveis, organização composicional e posições enunciativas relativamente previsíveis. A resenha acadêmica, nesse sentido, opera como dispositivo de avaliação regulada: sua crítica não é arbitrária, mas ancorada em critérios implícitos de legitimidade científica e em expectativas de formalização discursiva compartilhadas na esfera universitária.

³ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=gUYTG5FvJfY>

⁴ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=b5sl2KJ1xNo>

⁵ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=e8RTJemQdWk>

Sob a perspectiva composicional, a resenha apresenta configuração relativamente estabilizada, na qual a contextualização da obra (com indicação de tema e objetivos) funciona como enquadramento interpretativo inicial. A exposição de informações e exemplos não opera apenas como síntese, mas como construção de base argumentativa que sustenta o julgamento subsequente. A descrição da organização interna do texto resenhado integra esse movimento de legitimação, ao salientar domínio global do objeto analisado. A apreciação crítica emerge articulada a essa síntese interpretativa, podendo contemplar avaliações positivas ou negativas, e culmina na reafirmação do posicionamento do resenhista, que consolida sua responsabilidade enunciativa diante da obra (Machado et al., 2004).

Diferentemente de um resumo, a resenha mobiliza a articulação entre descrição e julgamento como forma de produzir reconhecimento ou contestação simbólica da obra analisada (Machado et al., 2004). Tal articulação é mediada por estratégias de modalização (Machado et al., 2004). Em vez de afirmações diretamente personalizadas, prevalece a construção de um ethos avaliativo sustentado por escolhas lexicais, referência técnica e organização argumentativa. Como apontam Machado et al. (2004), a voz do resenhista deve manter distinção clara em relação à voz do autor resenhado.

A dimensão avaliativa da resenha não é neutra. Estudos como o de Motta-Roth (2001) demonstram que o gênero participa de rede institucional que envolve autores, editoras e leitores especializados, funcionando como mecanismo de legitimação no interior do campo acadêmico, podendo influenciar o público na decisão de comprar ou não determinada obra. Nesse contexto, a avaliação frequentemente assume polaridade mais positiva, conforme observado por Barros e Nascimento (2008), não apenas por escolha estilística, mas por inserção em circuito discursivo no qual a crítica negativa tende a ser atenuada ou estrategicamente modulada.

O objeto da resenha não se restringe a determinado suporte ou área temática, podendo incidir sobre produções diversas, como livros, artigos, filmes ou outros artefatos culturais, desde que configuradas como textos passíveis de apreciação crítica. Tal amplitude mostra que o gênero se define menos pelo tipo de material analisado e mais por sua função avaliativa e mediadora. Ademais, conforme observam Machado et al. (2004), a resenha pode circular sob denominações variadas, ou mesmo sem rotulação explícita, o que indica que seu reconhecimento decorre sobretudo de sua organização discursiva e de sua finalidade pragmática, e não somente de sua designação formal.

Desse modo, a resenha escrita configura-se como prática discursiva marcada por estabilidade composicional, formalização argumentativa e inserção institucional definida. Sua relativa padronização não implica rigidez absoluta, mas ressalta convenções historicamente sedimentadas que regulam a intensidade da crítica, a distribuição da avaliação e a construção do ethos do avaliador.

A descrição da resenha escrita traz um conjunto de regularidades composicionais e enunciativas que historicamente estabilizam esse gênero no campo acadêmico. No entanto, quando a prática avaliativa migra para ambientes digitais audiovisuais, tais regularidades passam a ser tensionadas por novas formas de materialidade e de interação. A subseção seguinte dedica-se, portanto, a examinar as especificidades desse gênero multimodal.

4.2. A videorresenha

A videorresenha configura-se como um gênero multimodal, que pode ser definido, à luz da perspectiva sociointeracionista, como uma forma de ação social que se materializa em textos multimodais fixados por meio de gravação e edição. Trata-se de um gênero textual porque se materializa em um texto concreto, dotado de organização composicional, finalidade comunicativa e regularidades recorrentes (Marcuschi, 2008); é multimodal por articular simultaneamente texto verbal escrito e oral, imagem e som como recursos constitutivos da significação (Dionisio, 2007). Ademais, é um gênero gravado e editado, porque sua enunciação não ocorre em co-presença imediata entre interlocutores, mas é produzida, registrada e posteriormente disponibilizada para recepção assíncrona.

Nessa configuração, o processo enunciativo caracteriza-se por planejamento prévio, possibilidade de edição e construção performática do ethos, elementos que o distinguem tanto dos gêneros escritos tradicionais quanto dos gêneros orais presenciais. A gravação introduz mediações técnicas que condicionam ritmo, duração, enquadramento e estratégias de engajamento, integrando à organização textual dimensões próprias da circulação digital.

Segundo Silva (2019, p. 24), trata-se de um gênero que mobiliza propósitos comunicativos próprios, o que exige sua distinção em relação à resenha escrita. É comumente veiculada em plataformas on-line, como o YouTube, ou redes sociais, como Instagram, que possibilitam a publicação de vídeos e oferecem recursos interativos, a exemplo de comentários e enquetes, favorecendo o diálogo direto com os interlocutores. Nesses ambientes, os vídeos podem alcançar elevado engajamento e, conforme observam Araújo et al. (2021, p. 860), chegar a ser “patrocinados por editoras para produzirem suas avaliações críticas”.

A videorresenha tende a alcançar o público de forma mais imediata e dinâmica. Araújo et al. (2021, p. 857) apontam que essa “modalidade oral, nesse ambiente de interação, é eivada de sentidos figurados e gírias, distanciando-se de um registro linguístico rebuscado e/ou formal, comum em resenhas acadêmicas”. Ainda assim, é importante ressaltar que, em produções voltadas ao universo acadêmico, como aquelas que compõem o corpus deste estudo, é possível identificar o uso de um registro mais formal, o que atesta a adaptabilidade do gênero às diferentes esferas de circulação.

Para Araújo et al. (2021, p. 857), a linguagem menos formal das videorresenhas favorece a aproximação entre o locutor e seus interlocutores. Diferentemente das resenhas escritas, nesse gênero, é mais frequente o uso de repetições lexicais e de expressões como “na minha opinião” ou “eu acho que”, marcadores conversacionais que indicam a posição enunciativa do falante (Urbano, 1999). Soma-se a isso o fato de que, ao se apresentarem, os booktubers tendem a instaurar uma dinâmica conversacional, recorrendo a elementos fáticos característicos do diálogo, conforme apontam Araújo et al. (2021, p. 858).

Dessa forma, o produtor da videorresenha mobiliza recursos orais e multimodais para comunicar-se de maneira eficaz com seu interlocutor. Esses recursos envolvem a modulação da voz, a entonação e o ritmo da fala, bem como o uso de movimentos corporais, gestos e expressões faciais, além da escolha da vestimenta e do posicionamento diante da câmera. Elementos visuais, como o cenário do vídeo e sua

composição estética, também desempenham papel relevante na construção de sentidos e na recepção da mensagem pelo público.

A discussão realizada até aqui permitiu delimitar a videorresenha como gênero multimodal marcado por especificidades enunciativas e performáticas. Para além da caracterização teórica, contudo, torna-se fundamental observar como tais traços se materializam em produções concretas. Assim, na subseção seguinte, realiza-se a análise de exemplares do gênero, buscando identificar regularidades, variações e tensões que emergem de sua realização empírica.

4.3. Análise de exemplares

Na análise das videorresenhas, à luz da situação de comunicação, notam-se posições distintas: produtora vinculada à editora (exemplar 1), influenciador cultural-digital (exemplar 2) e professor-resenhista (exemplar 3). Essa variação incide na construção do ethos: no primeiro caso, observa-se legitimação institucional e autorral, especialmente quando a enunciativa apresenta obra de sua própria organização, deslocando parcialmente o gesto avaliativo para a autopromoção; no segundo, predomina a autoridade acadêmica ancorada na didatização e na explicitação conceitual; no terceiro, o ethos combina proximidade discursiva e recomendação enfática, articulando especialização e engajamento.

Assim, no plano da situação de comunicação, a videorresenha configura-se como gênero híbrido, cuja identidade resulta da articulação entre autoridade discursiva, didatização do saber e adequação estratégica às lógicas de circulação digital, sobretudo quando há menção a links de compra e incentivo ao apoio ao canal, como no excerto a seguir.

Excerto extraído do exemplar 3:

então se você não quer perder conteúdos como este... já fica a dica para que você se inscreva no canal e ative o sininho das notificações... assim você vai ser informado de todos os vídeos que eu publicar aqui... além disso... como uma forma de apoiar o meu trabalho... deixe o seu like... curta o vídeo... para que eu saiba que este tipo de conteúdo está sendo relevante para você...

Nas videorresenhas analisadas, a configuração interacional é marcadamente assimétrica no momento da enunciação, pois a fala é monopolizada pelo videorresenhista, mas isso não implica ausência de interação. No ambiente digital, a interação ocorre de forma diferida, por meio de comentários, respostas posteriores e métricas de engajamento (em fevereiro de 2026, a primeira videorresenha analisada apresentava mais de 1.400 curtidas, e o canal contava com mais de 36 mil inscritos). Trata-se de uma interação projetada e mediada pela plataforma, na qual o produtor antecipa possíveis interlocuções e constrói estratégias de aproximação discursiva. Além do mais, projeta-se uma interação diferida, convocando comentários, inscrições e compartilhamentos, o que evidencia o caráter dialógico mediado pela plataforma. Nesse aspecto, observam-se contrastes significativos entre as produções.

No segundo e no terceiro exemplar, são explícitos os convites à inscrição no canal, às curtidas, aos comentários e ao compartilhamento. Tais movimentos não se

limitam a um gesto protocolar: integram a arquitetura do vídeo e revelam alinhamento com a lógica do YouTube, em que a manutenção da audiência e o fortalecimento do canal constituem objetivos estratégicos. A solicitação de engajamento aparece articulada ao encerramento da avaliação, como se a recomendação da obra e a recomendação do canal operassem de modo complementar, como se nota nos excertos que seguem.

Excerto extraído do exemplar 2:

peço que você ajude o canal para que possamos chegar a mais pessoas... inclusive estudantes de letras e professores de português... foi um prazer e até a próxima...

No que concerne à esfera de circulação e à inserção digital, as videorresenhas analisadas confirmam que o gênero se situa na intersecção entre as esferas cultural-digital, editorial e acadêmica. A plataforma YouTube opera como dispositivo técnico que condiciona tanto a organização discursiva quanto as estratégias de visibilidade. Nos vídeos analisados, as chamadas à inscrição, ao “like” e à ativação de notificações constituem marcas explícitas de alinhamento à lógica algorítmica. Isso desvela que o gênero não circula somente no ambiente digital, porém é moldado por suas dinâmicas de monetização e engajamento.

Além disso, a recomendação de aquisição da obra por meio de links específicos (“deixarei o link para que você possa adquirir...” – exemplar 3) aponta para a articulação entre avaliação crítica e economia da atenção, tensionando os limites entre mediação acadêmica e promoção editorial. Desse modo, a videorresenha, enquanto prática sociodiscursiva multimodal, revela-se atravessada por condicionantes sociotécnicos: o ethos constrói-se pela argumentação verbal, pela performance, pelo cenário e pelos dispositivos de edição; a finalidade avaliativa é modulada por expectativas de audiência; e a interação, embora diferida, é estruturante da própria materialidade do gênero.

No que se refere à planificação discursiva, os três exemplares analisados revelam modos distintos de estruturar a exposição da obra, revelando variações relevantes na configuração do gênero, que vão de uma progressão linear próxima à aula acadêmica (exemplar 1), passando por uma segmentação didática estruturada (exemplar 2), até uma organização mais espontânea e condensada (exemplar 3). Essas diferenças revelam também aproximações distintas com o modelo acadêmico, mais evidente nos dois primeiros casos, e indicam variações na segmentação temática, aspecto que contribui para compreender a flexibilidade estrutural da videorresenha enquanto gênero digital. Isso pode ser notado no excerto a seguir.

Excerto extraído do exemplar 3:

olá... sejam todos bem-vindos... eu sou o professor Wesley Barbosa... e no vídeo de hoje eu vou falar sobre este livro aqui... “Textualidade: Noções Básicas e Implicações Pedagógicas”, de Irlandé Antunes... se você quer um livro que traga noções essenciais dentro da linguística textual... como a própria noção de texto... diferença entre texto e frase... ah:: os fatores de textualidade... e ao mesmo tempo... ah:: que uma tudo isso com uma abordagem de sala de aula... com dicas para uma boa didática relativa a esses conteúdos... esta obra aqui é fundamental...

Esse movimento inicial da videorresenha já sinaliza um deslocamento em relação à resenha escrita tradicional: a avaliação da obra passa a coexistir com práticas de engajamento próprias da cultura de plataforma, de modo que a hibridização entre função avaliativa e lógica de visibilidade algorítmica, e há maior busca de proximidade com o interlocutor (“olá... sejam todos bem-vindos...”).

A análise do exemplar 2 e 3 sinaliza que a videorresenha se organiza por meio de uma sequência relativamente estável (problematização inicial, apresentação da obra, explicação conceitual, avaliação e fechamento interacional), mas tensiona o modelo da resenha escrita ao incorporar movimentos típicos da cultura de plataforma, como a didatização intensificada do conteúdo e as chamadas explícitas ao engajamento. Já no primeiro exemplar, o vínculo editorial é mais evidente. A presença de vinhetas institucionais e a menção à editora deslocam parcialmente o foco do engajamento individual para a promoção da obra no interior de um circuito editorial. Nesse caso, a visibilidade não se concentra na consolidação de um canal pessoal, mas na divulgação institucional do livro. Ainda assim, a estrutura audiovisual (abertura, encerramento, enquadramento estável) revela adequação às convenções da plataforma.

A presença ou ausência de vinhetas, bem como o grau de edição e segmentação, desvelam diferentes níveis de profissionalização e adaptação à lógica digital. Assim, a configuração do gênero é atravessada por condicionantes técnicos e econômicos: a necessidade de retenção da audiência, a padronização de formatos, a valorização da identidade visual do canal. Ainda, a lógica da plataforma pode favorecer avaliações predominantemente positivas, conteúdos didatizados e tom acessível, uma vez que tais características tendem a ampliar o alcance e a aceitação.

Em relação ao funcionamento enunciativo e discursivo, a análise dos exemplares expressa um dado recorrente: a predominância de avaliações positivas. Mesmo que essa regularidade possa parecer natural em vídeos que se propõem a apresentar obras ao público, ela demanda problematização, pois incide sobre o estatuto crítico do gênero. Nas videorresenhas analisadas, a recorrência de marcadores conversacionais como “ah” e “então”, “né”, “olha”, “gente” e alongamentos vocálicos (“ah::”) corrobora a inscrição da videorresenha na matriz da oralidade planejada, mas performatizada como fala espontânea. Tais elementos, bastante frequentes no exemplar 3, operam como dispositivos de organização interacional e de gestão da progressão temática. O marcador “então”, por exemplo, cumpre função sequenciadora, sinalizando retomadas, transições entre tópicos e encaminhamento argumentativo (“então bora lá...”, “então... no capítulo dois...”); já “ah” e seus alongamentos funcionam como marcas de hesitação estratégica, revelando processamento online do discurso e produzindo efeito de autenticidade.

Esses traços reforçam a construção de um ethos de proximidade, pois simulam copresença e reduzem a distância entre enunciador e interlocutor, ainda que a interação seja diferida. Diferentemente da resenha escrita, em que tais marcas tendem a ser suprimidas, na videorresenha elas contribuem para a encenação de uma conversa pedagógica, aproximando o gênero de práticas expositivo-didáticas típicas da cultura de plataforma.

Paralelamente, observa-se intenso processo de modalização, que incide sobre o estatuto epistêmico e axiológico das avaliações. Expressões como “eu acho”, “é claro que”, “é interessante que” e “merece muita atenção” evidenciam a presença

explícita do enunciador e marcam graus variados de comprometimento com o dito. A modalização epistêmica manifesta-se quando o produtor atenua ou justifica posicionamentos (“eu entendo sim o ponto de vista...”), enquanto a modalização avaliativa intensifica o juízo positivo, frequentemente por meio de adjetivações categóricas (“excelente”, “fundamental”, “clássico”). Esse movimento reforça a responsabilidade enunciativa e consolida um ethos de especialista que assume publicamente sua apreciação crítica, ainda que predominantemente favorável. Assim, marcadores conversacionais e modalizações articulam-se na produção de um discurso simultaneamente didático e avaliativo: os primeiros constroem proximidade e fluidez interacional; as segundas regulam o grau de adesão e autoridade do enunciador, configurando uma crítica que se apresenta pessoalizada, mas legitimada por referências conceituais e pelo posicionamento institucional do produtor.

A progressão temática, nas videorresenhas, é explicitamente sinalizada por marcadores metadiscursivos como “primeiro capítulo”, “no capítulo dois”, “por último” e “nesse ponto”, que operam como organizadores macroestruturais do discurso e enfatizam o controle da planificação textual, como se verifica no trecho a seguir.

Excerto extraído do exemplar 2:

e aí... no capítulo 2... vai trazer já os conceitos de coesão textual... a coesão no texto... então vai falar sobre o que é a coesão... que funções tem a coesão no texto... no capítulo três... é a parte mais prática... como se faz coesão... relações textuais responsáveis pela coesão... gente... no capítulo quatro... vai

Os locutores estruturam sua exposição segundo a ordem interna dos livros, produzindo uma progressão temática linear e cumulativa, ancorada na lógica do sumário. Tais marcadores funcionam como guias cognitivos para o interlocutor, reduzindo a dispersão potencial da oralidade e garantindo coesão sequencial. Observa-se, portanto, que a tematização avança por encadeamento hierarquizado (da apresentação geral aos desdobramentos dos capítulos), revelando uma progressão temática constante e linear, com retomadas anafóricas do objeto “livro” (como se observa no excerto a seguir) e focalizações sucessivas de seus segmentos internos, o que reforça a dimensão didatizante e organizadora da videorresenha.

Excerto extraído do exemplar 1:

*então é um **livro** para o leitor de Letras... mas não o leitor teórico... pesquisador e tal... o leitor professor principalmente ou leitor estudante de letras... esse é o endereçamento de leitor que esse **livro** tem... ele vai partir do conceito de gêneros para chegar no final do **livro** ao valor do gênero discursivo nos multiletramentos requeridos na hipermodernidade...*

Convém destacar que o primeiro exemplar, no nível da situação de comunicação, apresenta uma configuração singular: a enunciativa é também autora da obra resenhada, como se confirma no excerto a seguir: “Eu organizei esse livro numa época... ele já é de algum tempo... deixa eu ver de quando ele é... 2015... então já tem

uns cinco aninhos aí...” (exemplar 1). Essa condição altera o estatuto avaliativo do gênero, uma vez que desloca a videorresenha de um espaço de mediação crítica para um espaço de autoapresentação e legitimação autoral.

Esse trecho da videorresenha revela outra distinção com a resenha escrita: em geral, este tipo de resenha trata de obras publicadas recentemente. Já as videorresenhas analisadas divulgam obras menos recentes. O segundo exemplar, por exemplo, tece considerações de uma obra de 2005.

No terceiro exemplar, observa-se maior explicitação argumentativa. O produtor além de qualificar a obra como relevante, justifica tal posicionamento por meio da retomada de conceitos, da leitura de trechos e da explicação de sua contribuição para a formação acadêmica. A positividade, nesse caso, é sustentada por argumentos, mas não tensionada por contrapontos.

Outro traço recorrente das videorresenhas analisadas é a orientação didatizante do discurso, que se manifesta por meio de explicações conceituais progressivas, retomadas metadiscursivas e exemplificações. No exemplar 3, por exemplo, o enunciador não se limita a avaliar a obra, mas assume explicitamente a função de mediador do conhecimento linguístico. No excerto que segue, ele explica que entende por textualidade.

Excerto extraído do exemplar 3:

temos também a informatividade... a informatividade diz que um texto sempre deve ter algo de novo... ele deve trazer em si uma novidade... um texto não pode ser sempre a repetição da mesma coisa... caso contrário... o leitor ou ouvinte perde o interesse diante daquilo... ele não se torna relevante... essa é a grande questão...

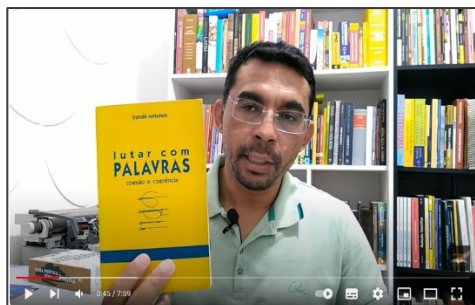
Aqui se observa que a videorresenha tende a expandir o gesto resenhístico clássico, incorporando uma dimensão de aula ou minilexposição. Tal movimento reforça a natureza híbrida do gênero e sugere sua vinculação a práticas de divulgação didático-científica no YouTube. Por conseguinte, a videorresenha tende a deslocar o foco da crítica avaliativa para a mediação pedagógica, aproximando-se do formato de microaula. Além disso, nesse exemplar, a recomendação é mais enfática e sintética. A obra é apresentada como indispensável e fundamental, com menor investimento em desenvolvimento argumentativo detalhado. A avaliação positiva aparece como afirmação direta, reforçada pelo tom de recomendação ao público-alvo, o que intensifica seu caráter prescritivo. A recorrência da avaliação positiva pode relacionar-se às dinâmicas editoriais e de circulação digital.

Já a dimensão multissemiótica revela diferenças significativas entre os exemplares e desempenha papel central na construção da autoridade discursiva. Os três vídeos mobilizam recursos visuais e sonoros de maneira distinta, o que afeta a imagem de si projetada pelo produtor.

Nos segundo e terceiro exemplares, o cenário composto por estantes repletas de livros funciona como marcador simbólico de pertencimento ao universo acadêmico. A organização visual do espaço, livros ao fundo, enquadramento estável, postura frontal (Figura 1 e 2) contribui para a construção de um ethos de especialista, ancorado em signos culturalmente associados ao saber letrado.

Figura 1

Cenário e apresentação do livro

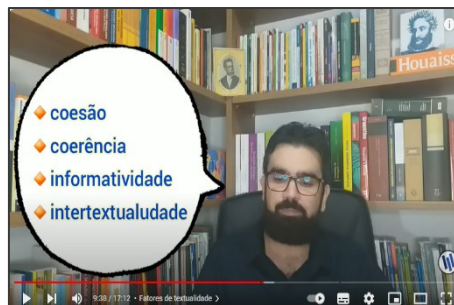


Fonte:

Canal Literologia (2023, s/p)

Figura 2

Cenário e balões de caráter explicativo



Fonte:

Canal Professor Wesley Barbosa (2022, s/p)

O uso de zoom e de recursos de edição, mais evidente no terceiro exemplar, amplia a visualização do livro e reforça a centralidade do objeto resenhado. Já no segundo, a inserção de slides, legendas corretivas, balões explicativos (Figura 2) e vinheta de transição denota maior investimento técnico e segmentação formal, aproximando o vídeo de formatos didáticos institucionalizados. O primeiro exemplar, por sua vez, apresenta vinhetas iniciais e finais associadas à editora, o que desloca parcialmente a autoridade para o campo institucional.

Essas escolhas não são neutras. A multimodalidade complementa o discurso verbal e participa ativamente da construção da legitimidade do produtor. Ao mobilizar cenários associados à cultura acadêmica, elementos gráficos organizadores e marcas de edição, os vídeos reforçam a imagem de competência e domínio do conteúdo. Ao mesmo tempo, o olhar direcionado à câmera, a gestualidade e a fala coloquial produzem efeito de proximidade, simulando diálogo direto com o interlocutor.

A multimodalidade, portanto, cumpre dupla função: consolidar autoridade e produzir familiaridade. A estante de livros constrói *ethos* acadêmico (Figura 1 e 2); o enquadramento frontal (nos três exemplares analisados) e o tom conversacional constroem proximidade (também nos três exemplares analisados); as vinhetas e slides sinalizam profissionalização e pertencimento à lógica da plataforma. A autoridade, portanto, não emerge apenas da argumentação, mas da articulação estratégica entre linguagem verbal, espaço, corpo e edição. A videorresenha constrói um *ethos* híbrido, simultaneamente acadêmico e acessível, que se ajusta às exigências comunicativas do ambiente digital.

A comparação entre os exemplares evidencia regularidades e variações relevantes. Entre as regularidades predominantes, destacam-se: abertura com saudação e aproximação do interlocutor; exibição física do livro como estratégia de focalização do objeto resenhado; combinação de descrição e avaliação positiva; solicitação de interação (curtidas, comentários, inscrição no canal); presença de marcas típicas da oralidade e uso expressivo do corpo e da voz. A análise do corpus sugere a existência de um padrão reconhecível da videorresenha enquanto prática discursiva situada no ambiente digital.

Apesar das regularidades, há tensões estruturais e divergências que impedem uma caracterização simplificadora do gênero. As diferenças observadas dizem respeito principalmente: ao grau de segmentação interna do texto; à intensidade do caráter didático ou promocional; ao nível de edição e inserção de recursos visuais; ao

posicionamento do enunciador (autor da obra, professor resenhista ou produtor independente).

Já em relação às tensões, expressa-se, em primeiro lugar, a tensão entre crítica e promoção, em particular quando a avaliação positiva se aproxima de estratégias editoriais ou de autopromoção. Em segundo lugar, destaca-se a tensão entre autoria e mediação, uma vez que o produtor ora se posiciona como especialista, ora como intermediador entre obra e público. Soma-se a isso a tensão entre didatização e engajamento, visível na articulação entre exposição conceitual e chamadas à interação, bem como entre estabilidade e adaptação à plataforma, dado que o gênero preserva traços da resenha tradicional ao mesmo tempo em que incorpora convenções próprias do YouTube.

Em síntese, torna-se pertinente distinguir, no interior do gênero videorresenha, traços nucleares, variáveis e contingentes, a fim de evitar tanto a essencialização quanto a diluição excessiva de suas características. Como traços nucleares, ou seja, constitutivos e indispensáveis à sua identificação, salientam-se: (a) a apresentação explícita de uma obra previamente publicada; (b) a articulação entre descrição do conteúdo e apreciação avaliativa; (c) a orientação discursiva para um interlocutor projetado; e (d) a função mediadora entre texto-fonte e público, configurando-se como prática responsiva e avaliativa.

Já os traços variáveis referem-se a elementos que podem assumir diferentes configurações sem descaracterizar o gênero, como o grau de segmentação interna, o nível de didatização, a extensão da avaliação crítica, a formalidade do registro linguístico e a intensidade da interação projetada. Por sua vez, os traços contingentes dizem respeito às condições materiais e tecnológicas de circulação, especialmente no ambiente digital, tais como o uso de vinhetas, inserções gráficas, legendas corretivas, balões explicativos, convites à inscrição no canal e outros mecanismos próprios da plataforma de veiculação. Diante das análises realizadas, foi elaborado o Quadro 1 que sintetiza a análise realizada.

Quadro 1 – Características envolvidas na produção de videorresenhas no corpus analisado

VIDEORRESENHAS	
NÍVEL 1 – SITUAÇÃO DE COMUNICAÇÃO (Dimensão sociointeracional)	
CATEGORIA	INDICADORES ANALÍTICOS
Denominação do gênero	Autodenominação explícita ou reconhecimento estrutural do gênero como videorresenha
Papel social do enunciador	Professor, autor da obra, produtor independente, influenciador
Construção do ethos	Autoridade acadêmica, proximidade, didatização, legitimação
Finalidade comunicativa	Avaliativa, didática, promocional ou híbrida
Configuração da interação	Assimetria enunciativa com interação projetada e diferida
Esfera de circulação	Acadêmica, editorial, cultural-digital
Inserção digital	Estratégias de engajamento (inscrição, curtidas, links), monetização

NÍVEL 2 – PLANIFICAÇÃO COMPOSICIONAL (Dimensão discursiva)	
CATEGORIA	INDICADORES ANALÍTICOS
Macroestrutura recorrente	Abertura performática, apresentação, desenvolvimento, avaliação e encerramento
Sequências discursivas predominantes	Descritiva, explicativa, argumentativa, recomendativa
Distribuição da avaliação	Concentrada ou distribuída ao longo do vídeo
Progressão temática	Linear, segmentada, estruturada por capítulos
Estratégias de legitimação	Leitura de trechos, exibição do livro, referência à autoridade do autor
NÍVEL 3 – MECANISMOS ENUNCIATIVOS E DISCURSIVOS (Dimensão linguístico-discursiva)	
CATEGORIA	INDICADORES ANALÍTICOS
Marcadores conversacionais	“né”, “então”, “assim”, pausas, reformulações
Modalização avaliativa	Expressões de opinião, intensificadores, atenuadores
Interpelação do interlocutor	Vocativos (“gente”, “vocês”), perguntas retóricas
Alternância de vozes	Discurso relatado, citação direta
Reformulações e paráfrases	Estratégias de explicação e didatização
Construção da proximidade	Linguagem coloquial controlada, simulação de diálogo
NÍVEL 4 – DIMENSÃO MULTISSEMIÓTICA (Dimensão performático-visual)	
CATEGORIA	INDICADORES ANALÍTICOS
Performance corporal	Gestualidade, postura, olhar direcionado
Modulação vocal	Entonação avaliativa, ritmo, pausas estratégicas
Organização espacial	Enquadramento, centralidade do corpo
Objeto focal	Exibição física da obra como recurso persuasivo
Elementos gráficos	Vinhetas, legendas, balões explicativos
Edição e ritmo	Cortes, inserções, dinamização visual

Fonte: autoria própria

À luz do referencial teórico mobilizado neste estudo, a análise dos exemplares permitiu observar que a videorresenha, enquanto gênero textual que circula em ambientes digitais, articula de modo sistemático elementos da resenha tradicional com recursos próprios da oralidade e da multissemiose. Os vídeos analisados atestam o uso recorrente de marcadores conversacionais, estratégias de avaliação da obra e mecanismos de interpelação do interlocutor, aspectos que corroboram a compreensão do gênero como prática social situada e orientada pela interação. Ademais, os recursos visuais, sonoros e corporais mobilizados pelos produtores reforçam o caráter multimodal do gênero.

Com base na análise do corpus e da voz de especialistas, foi possível construir um quadro comparativo entre a resenha e a videorresenha (Quadro 2).

Quadro 2 – Comparação teórico-discursiva entre resenha e videorresenha

DIMENSÃO ANALÍTICA	RESENHA	VIDEORRESENHA
Natureza semiótica	Multimodalidade com foco no verbal-escrito	Audiovisual multimodal (verbal oral + visual + gestual + edição)
Materialidade enunciativa	Texto fixo, estabilizado no suporte impresso ou digital	Enunciação performática gravada, passível de edição
Condições de produção	Produção monológica, planejada e revisável	Produção planejada, performática, com marcas de oralidade e edição
Regime de interação	Interação discursiva mediada por leitor implícito; ausência de copresença	Interação projetada e diferida; interpeleção direta ao espectador e possibilidade de resposta via plataforma
Ethos do enunciatador	Construído predominantemente por meio de marcas linguísticas e posicionamento crítico	Construído pela integração entre linguagem verbal, performance corporal, cenário e recursos visuais
Finalidade predominante	Síntese e avaliação crítica da obra	Síntese, avaliação e engajamento do público em ambiente digital
Distribuição da avaliação	Frequentemente concentrada em seção específica (conclusão)	Pode ser distribuída ao longo do vídeo, estruturando a progressão temática
Estrutura composicional	Introdução, contextualização, síntese, apreciação e conclusão	Abertura performática, apresentação da obra, desenvolvimento, descritivo e avaliativo, encerramento com engajamento
Estratégias de coesão e progressão	Conectores lógico-discursivos, referência nominal	Marcadores conversacionais, reformulações, repetição estratégica, alternância de foco verbal/visual
Modalização	Predominância de modalização argumentativa formal	Modalização explícita (“eu acho”, “na minha opinião”) e entonação avaliativa
Relação com o suporte	Suporte escrito	Suporte digital condiciona duração, formato, ritmo e estratégias de engajamento
Dimensão mercadológica	Pode existir (resenhas jornalísticas/editoriais), mas não é constitutiva	Frequentemente integrada (monetização, parcerias, lógica algorítmica)
Estabilidade genérica	Mais institucionalizada e normatizada	Maior plasticidade estrutural e adaptabilidade às condições de circulação
Objeto resenhado	Principalmente, livros e filmes	Livros, filmes, jogos, produtos etc.

Fonte: autoria própria

Portanto, embora existam semelhanças entre a resenha e a videorresenha, este último gênero se distingue pela dinamicidade que a fala imprime à formulação das sequências linguísticas, pelo meio de circulação digital e pelas condições específicas de produção e recepção.

O percurso analítico desenvolvido evidencia que a videorresenha se constitui como gênero de estabilidade relativa, no qual se entrelaçam heranças da resenha escrita e reconfigurações próprias da cultura digital. As regularidades observadas, assim como as tensões identificadas, permitem avançar na compreensão de seu funcionamento discursivo e de seus condicionantes sociotécnicos. A partir disso, a seção final sistematiza as principais contribuições do estudo, explicita seus limites e aponta possíveis desdobramentos investigativos.

5. Considerações finais

A análise apresentada ao longo deste estudo evidencia a relevância da videorresenha como um gênero textual oral que reflete as práticas comunicativas atuais e se alinha à *Base Nacional Comum Curricular – BNCC* (Brasil, 2018). Sua natureza multimodal, com elementos da oralidade e recursos tecnológicos, torna-a uma ferramenta essencial para o ensino de língua portuguesa. A integração de recursos multissemióticos pode oferecer aos professores diversificação de práticas pedagógicas, promovendo um ensino da oralidade mais dinâmico e significativo.

O quadro analítico de gêneros orais, de Bueno et al. (2024), mostrou-se uma abordagem eficiente para sistematizar o ensino da videorresenha, permitindo que pesquisadores e professores descrevam gêneros textuais orais com base em critérios bem estabelecidos.

Ademais, após o estudo, foi possível constatar que, apesar de ter sido considerada, a princípio, como uma retextualização da resenha escrita, a videorresenha apresenta características novas, como o veículo de publicação, o papel do enunciador, as finalidades, a maior força dos recursos não verbais. Também são particulares as especificidades da plataforma, como a solicitação por curtidas e a possibilidade de os interlocutores incluírem comentários.

Dessa forma, conclui-se que a videorresenha se insere no cenário atual de compartilhamento de informações e divulgação de obras, sendo um recurso relevante para a esfera acadêmica, publicitária e cotidiana. Assim, espera-se que este estudo inspire novas pesquisas voltadas à exploração de gêneros emergentes em contexto digital.

Referências bibliográficas

- Araújo, J., Andrade, F., & Lima, J. (2021). Videorresenhas do booktube: uma análise da organização sociorretórica desse gênero. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 60, 853-864.
- Bakhtin, M. (2019). *Os gêneros do discurso* (Org., trad., pósf. e notas de P. Bezerra; notas da ed. russa de S. Botcharov). Editora 34.

- Barros, E., & Gonçalves, A. (2023). Modelo teórico do gênero: etapa inicial da modelização didática. *Calidoscópico*, 21(1), 81-101. <https://doi.org/10.4013/cld.2023.211.05>
- Barros, E. & Nascimento, E. (2008). O ato de resenhar na e para a academia. *Revista Linguagem & Ensino*, 11(1), 33-57.
- Bortoni-Ricardo, S. (2008). *O professor pesquisador: Introdução à pesquisa qualitativa*. Parábola.
- Bueno, L., Magalhães, T., Storto, L., & Costa-Maciel, D. (2024). Análises de gêneros orais: tecendo articulações a partir de Marcuschi, Dolz e Schneuwly. *Linguagem em (Dis)curso*, 24, 1-18. <https://doi.org/10.5007/1982-4017.2024.e4>
- Canal Literologia. (01 de fev. de 2023). *Lutar com Palavras: coesão e coerência textuais (de Irandé Antunes)*. [Arquivo de Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=b5sl2KJ1xNo>
- Canal Parábola Editorial. (13 de maio de 2020). *Roxane Rojo. Minicurso – hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos – aula 1*. [Arquivo de Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=gUYTG5FvJfY>
- Canal Teacher Chico. (07 de abr. de 2020). *Video-resenha do livro “Gramática contextualizada: limpando o ‘pó das ideias simples” (Irandé Antunes, 2014)*. [Arquivo de Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=2SrDoXkpiT4>
- Canal Professor Wesley Barbosa. (20 de mar. de 2022). *“Textualidade”, de Irandé Antunes | resenha e principais conceitos | professor Wesley Barbosa*. [Arquivo de Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=e8RTJemQdWk>
- Dolz, J., & Schneuwly, B. (2004). Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In *Gêneros orais e escritos na escola* (Vol. 2, pp. 41-73). Mercado de Letras.
- Duarte, T., Storto, L., & Durante, D. (2014). Características da língua falada e da língua escrita: análise de entrevistas com Vik Muniz. *Web Revista Discursividade*, 14, 23.
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. (4.ª ed.). Atlas.
- Machado, A. R., Lousada, E., & Abreu-Tardelli, L. (2004). *Resenha*. Parábola.
- Magalhães, T. G., & Lacerda, A. P. (2019). Concepções e práticas de oralidade na escola básica na perspectiva dos docentes. *Horizontes*, 37. <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/664>
- Magalhães, T., Bueno, L., Storto, L., & Costa-Maciel, D. (2022). Um decálogo para a inserção da oralidade na formação docente. *Veredas – Revista de Estudos Linguísticos*, 26(1), 384-413.
- Marcuschi, L. A. (2010). *Da fala para a escrita: Atividades de retextualização* (6.ª ed.). Cortez.
- Motta-Roth, D. (2001). A construção social do gênero resenha acadêmica. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 38, 29-45.
- Silva, A. (2019). *Video-resenha: uma proposta para o letramento digital nas aulas de língua portuguesa* [Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal da Bahia]. Repositório UFBA. <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/30730>
- Storto, L. (05 de ago. de 2021). *Características da Fala, Profa. Letícia J. Storto*. [Arquivo de Vídeo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=3uf_8veeUWI
- Travaglia, L., Bortolanza, M., Goulart, C., Dias, E., Ottoni, M., Fernandes, M., Silva, P., Cardoso, S., Félix, R., Andrade, V., & Silva, W. (2017). Gêneros orais – conceituação e caracterização. *Olhares & Trilhas*, 19(2), 12-24. <https://doi.org/10.14393/OT2017v19.n.2.12-24>
- Urbano, H. (1999). Marcadores conversacionais. In D. Preti (Org.), *Análise de textos orais* (4.ª ed., pp. 81-102). Humanistas Publicações / FFLCH/USP.

Documentos curriculares de referência

- Brasil. Ministério da Educação. (2018). *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base*. MEC/SEF. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>

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

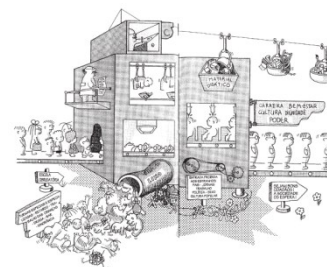
<https://orcid.org/0009-0000-4217-260X>

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 delimitação 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. A 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), currícula 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 necessidades 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 Ettlín, 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

<ul style="list-style-type: none"> • “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” 	<ul style="list-style-type: none"> • “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 coelhos” • “Os três irmãos” • “A Bela e o Monstro” • “A Bela Adormecida” • “A Pequena Sereia” 	<ul style="list-style-type: none"> • “A cigarra e a formiga” • “A doninha na despensa” • “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” 	<ul style="list-style-type: none"> • “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 pronúncia 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 polígrafo 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 subtilezas, 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		Explicitação da moral
	Situação inicial	Desenvolvimento	Desfecho		Oral	Escrita	
Contada pelo professor	<ul style="list-style-type: none"> • A raposa convida a cegonha para almoçar. 	<ul style="list-style-type: none"> • 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. 	<ul style="list-style-type: none"> • Combinam um almoço com recipientes adaptados às características de cada uma. 	Sim	<ul style="list-style-type: none"> • Interação com o público • Perguntas • Hesitações • Repetições • Linguagem familiar • Gestos • Expressões faciais • Comparação com realidades atuais 		<p>Não A moral foi descoberta por todos.</p>

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).

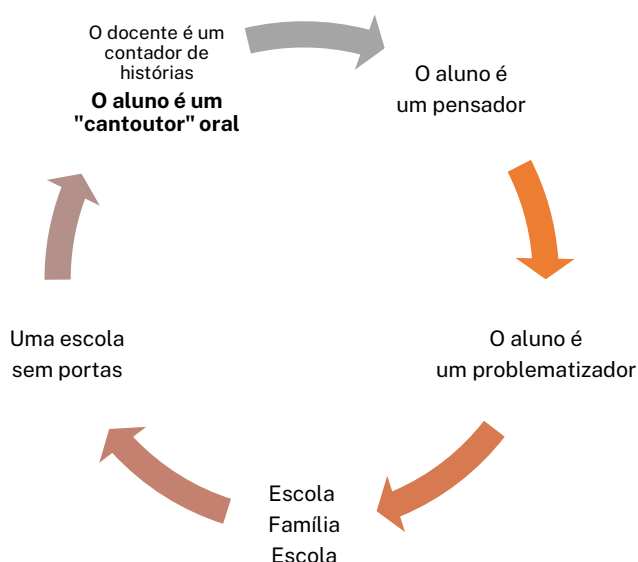
Na etapa cinco, amplia-se a rede de aprendizagem extraescolar, estendendo-a ao centro de idosos da localidade. A escola torna-se uma local sem portas e a aprendizagem pode acontecer em outros locais e com outros agentes que não exclusivamente o professor. A fábula, as suas versões e as narrativas recolhidas 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>
- Memória 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. Scriver & 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>

“Ordeno-te que bocejes”: um olhar sobre a competência comunicativa do Príncipezinho e do Rei

<https://doi.org/10.61248/palavras.vi64.217>

Lara Pinheiro

Universidade de Aveiro, DLC

larapsilva@ua.pt

<https://orcid.org/0009-0002-3758-7346>

Raquel Fernandes

Universidade de Aveiro, CLLC, IPV, ESEV

raquelfernandes@esev.ipv.pt

<https://orcid.org/0009-0000-7740-2890>

Resumo

Este artigo analisa o capítulo X de *O Príncipezinho* (2008) como ferramenta de desenvolvimento da pragmática linguística, com foco na cortesia, nas formas de tratamento e nos atos de fala em interações assimétricas. Destacamos o gênero literário como um recurso valioso para explorar como a linguagem integra relações de poder, respeito e cooperação, promovendo a reflexão crítica sobre o uso da língua em situações reais de comunicação. Os exemplos selecionados permitem trabalhar, em sala de aula, a identificação e compreensão de recursos pragmáticos, conectando teoria e prática para o desenvolvimento de habilidades comunicativas fundamentais. A existência de traduções da obra para diferentes variedades do português enriquece, ainda, a discussão intercultural e evidencia a relevância da pragmática na mediação de expectativas comunicativas. Assim, o capítulo X revela-se um valioso espaço para o ensino da pragmática, articulando teoria e prática e promovendo o desenvolvimento de habilidades essenciais para a comunicação eficaz.

Palavras-chave: ato de fala; ato de fala indireto; competência comunicativa; formas de tratamento; pragmática linguística; teoria da cortesia

1. Introdução

A divisão por domínios nas *Aprendizagens Essenciais* – AE (2018) da disciplina de Português Língua Materna (PLM) – Oralidade, Leitura, Escrita, Educação Literária e Gramática – reflete uma organização pensada para garantir a progressão das competências fundamentais dos alunos ao longo da escolaridade. No entanto, observa-se que, apesar da importância de uma abordagem integrada da língua, são ainda pouco frequentes as articulações explícitas entre conteúdos de natureza pragmática e os conteúdos associados à Educação Literária (DGE, 2018a). Contudo, considera-se que a relação entre os conteúdos de natureza pragmática – como a compreensão dos atos de fala, as estratégias de cortesia, a construção de sentidos em função do contexto e da intenção comunicativa – e os textos literários pode favorecer uma leitura mais rica e crítica, tal como sublinha Ogando Gonzalez (2019), ao defender que o discurso literário possui um forte potencial pedagógico no ensino da língua, podendo ser um instrumento eficaz para o desenvolvimento da competência comunicativa, tanto por se aproximar de situações reais de interação, quanto por proporcionar perspectivas interculturais inovadoras.

Esta abordagem revela-se particularmente alinhada com os objetivos definidos nas AE de PLM do 10.º ano de escolaridade, segundo as quais o aluno deve ser capaz de “relacionar situações de comunicação, interlocutores e registos de língua (grau de formalidade, relação hierárquica entre os participantes, modo oral ou escrito da interação), tendo em conta os diversos atos de fala” (DGE, 2018b, p. 10). Este descritor inscreve-se claramente no domínio da pragmática, ao implicar o reconhecimento da língua como prática social e cultural, dependente de fatores contextuais, intencionais e relacionais. A análise de textos literários, quando orientada por esta perspectiva, possibilita trabalhar esses aspectos de forma contextualizada, permitindo, segundo Ogando Gonzalez (2019), compreender melhor os atos comunicativos, desenvolver o pensamento crítico, reconhecer sistemas simbólicos complexos e identificar informações culturais implícitas. Além disso, permite perceber como determinadas expressões culturais ganham significados que ultrapassam a dimensão linguística, promovendo a empatia e a capacidade de se colocar no lugar do outro – competências fundamentais no domínio da pragmática e da educação intercultural. Possibilita, igualmente, desenvolver, tal como sugere o *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* – PASEO (Martins et al., 2017), a capacidade de adaptar a expressão oral e escrita aos diferentes contextos comunicativos, reconhecendo a importância do contexto, do interlocutor e das normas sociais implícitas na comunicação.

Em suma, e tendo em consideração os objetivos definidos para o ensino e a aprendizagem do PLM explanados nas AE, em articulação com o PASEO, a utilização de sequências textuais de natureza dialogal, frequentemente presentes em textos literários, revela-se uma abordagem metodológica particularmente eficaz para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos. Permite trabalhar, de forma integrada, as estratégias previstas nas AE, nomeadamente a exercitação de processos discursivos que podem evidenciar a relação entre interlocutores, registos de língua e atos de fala. Os textos literários, pela sua riqueza expressiva e

diversidade de contextos enunciativos, requerem “uma atitude interpretativa que tenha em conta os muitos códigos que a integram, envolvendo aspetos histórico-culturais, retóricos e simbólicos” (Bernardes & Mateus, 2013, p. 22). Apresentam-se como um meio privilegiado para explorar os limites da comunicação linguística, funcionando como um espaço onde a língua é desafiada a criar significado através do uso intensivo e elaborado dos seus recursos fônicos, lexicais, sintáticos, semânticos e pragmáticos. Por isso, compreender verdadeiramente uma língua implica incorporar também os usos específicos que lhe são exigidos no âmbito do registro literário, reconhecendo a sua importância no domínio do conhecimento linguístico (Bernardes & Mateus, 2013).

Sendo o objetivo do presente artigo propor uma forma de recorrer ao gênero literário para desenvolver, em aulas de PLM, a competência comunicativa de alunos do ensino secundário, selecionamos como suporte de exemplificação o décimo capítulo de *O Príncipezinho* (2008), tradução para português europeu (PE) da obra de Antoine de Saint-Exupéry. Procuramos, assim, levantar possibilidades pedagógicas que surgem da aplicação de três teorias sociopragmáticas ao seu conteúdo, nomeadamente Searle (1969, 1985), Brown e Levinson (1987) e Brown e Gilman (1960), considerando que a prática pedagógica deve basear-se em fundamentos teóricos sólidos e em conceitos basilares que orientem a sua eficácia.

2. Enquadramento teórico

A competência comunicativa ultrapassa o domínio das estruturas gramaticais da língua e envolve, de forma fundamental, a capacidade de adequar o discurso aos diferentes contextos de uso. Tal como sugere Figueiredo (2010), esta competência integra a competência linguística, relativa ao domínio do código verbal e não verbal; a competência pragmática, referente ao conhecimento e aplicação das regras socioculturais; e a competência discursiva, respeitante ao uso dos recursos que garantem a coerência textual. Estas dimensões articulam-se de forma indissociável na realização de atos comunicativos eficazes. Assim, a comunicação depende não apenas de aspetos linguísticos, mas também de comportamentos comunicativos e de variações socioculturais associadas ao uso das palavras. Além disso, a interação é construída e negociada através de estratégias verbais e não verbais, manifestando-se em atividades argumentativas e conversacionais.

Nesse sentido, três dimensões sociopragmáticas interligadas – os atos de fala, as estratégias de cortesia e as formas de tratamento – assumem papel central na construção de interações eficazes e socialmente apropriadas, uma vez que orientam o modo como os interlocutores expressam intenções, gerem relações interpessoais e asseguram a adequação comunicativa em diferentes contextos.

A este propósito, os atos de fala, tal como definidos por Searle (1969, 1985), representam a base para a compreensão da linguagem como ação: ao falar, realizamos pedidos, ordens, desculpas, promessas, etc. Cada um desses atos incide diretamente sobre as relações interpessoais, podendo aproximar ou afastar os interlocutores, conforme o grau de imposição que carregam. Por isso, a realização

desses atos está quase sempre acompanhada por estratégias de cortesia (Brown & Levinson, 1987), que têm como objetivo mitigar ameaças à imagem dos participantes – seja protegendo sua autonomia (face negativa), seja reforçando laços de aceitação e pertença (face positiva). As formas de tratamento (Brown & Gilman, 1960), por sua vez, constituem um mecanismo linguístico visível de gestão dessas relações de poder e solidariedade. A escolha entre um tratamento mais direto ou deferente reflete e, ao mesmo tempo, constrói a hierarquia e a proximidade entre os falantes. Em contextos de ensino, compreender o funcionamento e a interdependência dessas três dimensões é essencial para desenvolver a competência pragmática dos alunos, sobretudo em contextos interculturais como os das aulas de PLM, cada vez mais plurais em Portugal.

Assim, as subseções seguintes detalham cada um desses três domínios teóricos, estabelecendo as bases para a análise dos excertos de *O Príncipezinho*, que será apresentada adiante.

2.1. Atos de fala (Searle, 1969, 1985)

Os estudos sobre os atos de fala surgiram a partir da Filosofia da linguagem. E se, por um lado, Wittgenstein foi pioneiro ao observar a linguagem humana como forma de ação, por outro, J. L. Austin é considerado o grande responsável pelo início dos estudos sobre atos de fala, servindo a sua obra póstuma *How to do things with words* (1962) como um ponto de referência para a sua teoria. Considerando a impossibilidade de dissociar a linguagem da ação, os seus estudos apontam a concretização de três atos durante a fala: os atos locucionários, ou seja, o enunciado em si; os atos ilocucionários, i.e., referentes à ação realizada pelo locutor ao formular o enunciado; e os perlocucionários, que correspondem ao efeito gerado no interlocutor pela produção do enunciado (Reyes, 2007).

A partir dos estudos de J. L. Austin sobre atos de fala, John Searle desenvolve a sua própria teoria. Ele afirma que para cada ato de fala possível há elementos linguísticos, cuja enunciação, num contexto particular, constitui a execução deste ato de fala (Searle, 1969). Além disso, o seu trabalho se baseia na ideia de que ao falar, uma pessoa realiza atos de acordo com regras. Apesar de se aproximar das ideias de Austin, Searle retoma a discussão sobre atos ilocutórios de uma forma mais aprofundada, divergindo do original (Lopes, 2018). Em sua teoria, propõe que um ato ilocutório é composto pelo conteúdo proposicional do enunciado e pela força ilocutória, demonstrada a partir da entonação, do modo verbal, da ordem de palavras, da pontuação e dos verbos performativos (Searle, 1969). É assumido, portanto, que a força ilocutória de um ato se associa regular e constantemente a uns dados marcadores linguísticos num enunciado (Escandell Vidal, 2020).

Em seu livro *Expression and meaning*, originalmente publicado em 1979, John Searle define que a comunicação humana cumpre determinados critérios, como:

1. **Objetivo ilocutório:** o propósito do falante ao realizar o ato;
2. **Direção de ajustamento:** a relação das palavras com o mundo; ao afirmar algo, por exemplo, as palavras se ajustam à realidade do mundo, mas ao

enunciar uma ordem, por outro lado, a intenção é levar o mundo a se ajustar às palavras;

3. **Condição de sinceridade:** trata-se da expressão do estado psicológico do locutor na performance do ato ilocucionário;
4. **Conteúdo proposicional:** se relaciona com as escolhas linguísticas na construção do ato e permite a distinção dos tipos (Lopes, 2018).¹

Baseando-se nesses critérios, o autor estabelece o conjunto das cinco categorias gerais de atos ilocutórios, utilizando as seguintes nomenclaturas (Searle, 1985):

- **Atos assertivos** – o seu propósito é o de comprometer o locutor com a verdade da proposição, sendo um tipo de ato que pode ser classificado a partir das noções de verdadeiro ou falso. A direção de ajuste é das palavras ao mundo e o estado psicológico é o de crença. Nesta classe se inserem os atos de *afirmar, negar, concluir, responder, deduzir, confirmar*, etc.
- **Atos diretivos** – o propósito desse tipo de ato é tentar levar alguém a realizar algo, de forma que varia em graus. Um convite ou sugestão apresentam um grau modesto de impositividade, que aumenta com a insistência da realização. Os graus mais impositivos muitas vezes se restringem pelas posições sociais, ou seja, a realização do ato depende da posição que o locutor ocupa na sociedade. A direção canônica de ajuste é a do mundo às palavras, a condição de sinceridade é o desejo de que a ação seja realizada. Searle insere as *ordens, pedidos, conselhos, sugestões, avisos, desafios, perguntas* e outros nesse grupo. No caso das ordens e comandos, por exemplo, entre algumas das regras que precisam ser cumpridas para garantir a felicidade dos atos estão o falante não só querer que o ouvinte realize uma ação, mas também acreditar que ele é capaz de o fazer, enquanto o ouvinte precisa, realmente, ser capaz. Estabelece-se que não pode estar claro para nenhum dos participantes que o ouvinte realizará a ação independentemente da ordem, porque a enunciação do ato deve ser uma tentativa do falante de levar o ouvinte a realizar uma ação graças à autoridade que possui sobre ele (Searle, 1969).
- **Atos expressivos** – essa classe apresenta como propósito justamente expressar o estado psicológico especificado na condição de sinceridade, sobre um estado de coisas especificado no conteúdo proposicional e não há uma direção de ajustamento. Seus atos incluem *saudar, agradecer, se desculpar, parabenizar, lamentar*, etc.
- **Atos comissivos ou compromissivos** – o seu objetivo está em comprometer o locutor (também variando em graus) a uma ação futura. O seu ajuste tem direção do mundo às palavras e o estado psicológico do locutor é o da intenção. Searle afirma que, nestes atos, o conteúdo proposicional é sempre relacionado ao falante realizar uma ação futura, ou seja, sempre envolve a

¹ Cf. Searle (1985, pp. 2-8) para uma descrição mais completa dos doze critérios de diferenciação dos atos.

intenção, sincera ou não, de cumprir um compromisso. Entre os constituintes desse ato estão as *promessas, juramentos, ameaças*, etc.

- **Atos declarativos** – inicialmente apresentados como paradigmas dos performativos, são categorizados por Searle como uma classe distinta por sua capacidade de trazer à existência estados de coisas apenas através do ato de fala. Nesse caso, a performance de um ato declarativo estabelece seu ajuste simplesmente por ser bem-sucedida – por exemplo, se o locutor for alguém com poder para realizar aquilo que declara. Sendo assim, alguns atos declarativos são *batizar, casar, nomear a um cargo*, etc.

Apesar de estabelecer as cinco categorias gerais apresentadas acima como atos de fala diretos, Searle amplia sua análise considerando a polivalência que os atos podem apresentar. Para exemplificar aquilo que quer dizer, ele sugere que a afirmação: “Sir, you are standing on my foot”, na maioria dos contextos, não se enquadra somente na categoria de atos assertivos, mas apresenta uma intenção de pedido ou até mesmo ordem para que o interlocutor retire o pé de cima do seu, constituindo um ato diretivo indireto (Searle, 1985). Por essa razão, dedica um capítulo de sua obra à análise do fenômeno dos chamados atos de fala indiretos.

2.1.1. Atos de fala indiretos

Os atos indiretos se distinguem dos atos diretos através das vertentes linguística, relacionada ao conteúdo proposicional do enunciado, e pragmática, na interpretação do ato de fala (Félix-Brasdefer, 2019). Ou seja, ao realizar o ato diretivo “passe-me o sal”, a frase imperativa transmite literalmente o ato ilocutório, que também será interpretado de forma literal pelo ouvinte (passando, assim, o sal para o locutor). No caso dos atos indiretos, a sua construção diverge da prototípica e sua intenção vai além da enunciada. Em outras palavras, ao dizer algo de uma determinada maneira, como “pode me passar o sal?”, o enunciado transmite uma ideia que transcende a sua própria construção, que o interlocutor passe o sal para o falante. Ao formular essa pergunta, é improvável que locutor intencione que o ouvinte lhe responda se tem ou não capacidade de lhe passar o sal. Simultaneamente, o interlocutor costuma responder a este ato com a entrega do sal para o falante. Searle busca, portanto, compreender como um falante consegue dizer algo querendo significar este algo, mas também querendo significar algo mais. Da mesma forma, como é possível que o interlocutor seja capaz de captar esse conteúdo extra com sucesso (Searle, 1985).

Apesar da variação dos atos indiretos, é possível analisar a utilização típica de algumas fórmulas para sua construção. Na língua portuguesa, por exemplo, Lopes (2018, pp. 168-189) apresenta diversas formas de realização de atos indiretos encontradas nas diferentes classes de atos² (excetuando os atos declarativos,

² Cf. Lopes (2018) para uma descrição profundamente detalhada das formas mais e menos prototípicas das construções dos atos de fala que, por delimitação temática e espacial, não poderão ser exploradas aqui.

porém, pela impossibilidade de indireção).³ Por esta razão, também, os conteúdos apresentados em seu estudo podem ser muito bem aproveitados para o ensino da pragmática em sala de aula.

Por fim, Searle acredita que para ser possível interpretar corretamente um ato ilocutório indireto, o ouvinte precisa articular o Princípio da cooperação de Grice (1975), o conhecimento partilhado pelos envolvidos e a assunção de que comportamentos humanos se realizam com racionalidade (Lopes, 2018). Searle destaca, também, que nos casos petitorios, a principal motivação para a indireção é a cortesia, ou polidez, e que por isso, algumas formas tornam-se naturalmente as mais convencionais durante a realização cortês de um pedido indireto (Searle, 1985).

2.2. Teoria da cortesia (Brown & Levinson, 1987)

A Teoria da Cortesia, elaborada por Brown e Levinson e originalmente publicada em 1978, foi reavaliada e atualizada pelos autores no livro *Politeness: Some universals in language usage*, de 1987, que se tornou uma referência para os estudos da área. Reapresentando o conceito de face, derivado da teoria de Goffman (1967), estabeleceram-se tratar da forma como uma pessoa intenciona se apresentar à sociedade em que se insere, ou seja, o cuidado em passar uma imagem pública de respeito, honra, responsabilidade, entre outros.

Assume-se, portanto, que todos os adultos⁴ de uma sociedade possuem uma face e a querem preservar, um desejo que consiste em dois aspectos: face positiva e face negativa, noção considerada universal pelos autores (Brown & Levinson, 1999[1987]). A face positiva tem relação com se sentir aceito e apreciado pelos outros, é a forma como uma pessoa deseja ser vista. A negativa, por sua vez, se relaciona com o anseio pela liberdade de ação e de preservação pessoal, ou seja, o direito de não se sofrer imposições. No entanto, a teoria de Brown e Levinson (1987) considera que todos os atos produzidos durante uma interação constituem um ato ameaçador de face, ou AAF. Sendo assim, a manutenção da face exige um investimento emocional, uma vez que a imagem de uma pessoa pode ser perdida, mantida ou melhorada durante uma interação. Convém, portanto, que haja um comportamento cooperativo a fim de que se proteja as imagens uns dos outros (1999[1987]), preocupação que se reflete constantemente nas conhecidas estratégias de cortesia utilizadas pelos interlocutores para mitigar as ameaças de seus atos.

Entre as estratégias de cortesia positiva está o estabelecimento de alianças, que pode ser feito de várias formas, como utilização de hipocorísticos, elogios, confidências, etc. (Brown & Levinson, 1999[1987]). As estratégias negativas, por outro lado, são possíveis de caracterizar como respeitadas, porque visam prevenir danos à face de outros, proteger a própria ou reparar tensões. Segundo Brown e

³ Se a indireção é uma forma de dizer algo diferente daquilo que se expressa, torna-se ilógico adotar esta estratégia na realização de atos declarativos, que exigem literalidade por terem a função de promover uma situação à existência (“eu declaro-vos marido e mulher” não se pode transformar em “importam-se de se tornar marido e mulher?”, por exemplo).

⁴ “Juvenile, mad, incapacitated persons partially excepted” (Brown & Levinson, 1999[1987], p. 285).

Levinson (1999[1987]), os níveis de ameaça de um AAF variam de acordo com a distância social, o poder relativo entre os participantes e o grau de imposição do ato. São, no entanto, profundamente condicionados pelo contexto comunicativo, cujo grau de formalidade estabelece não só o que é dito como a forma como isso acontece (Duarte, 2000). Isto quer dizer que as estratégias de cortesia determinam a forma como as interlocuções são estabelecidas e desenvolvidas de acordo com as posições hierárquicas e sociais dos participantes. Quanto mais igualitária, próxima e informal for a relação, menor será a expectativa para o cumprimento de estratégias de cortesia. De forma contrária, em relações hierarquizadas, distantes ou formais, é esperado que os interlocutores sigam certas convenções que transpareçam o reconhecimento da posição que cada participante ocupa. Por exemplo, uma ordem constitui um ato diretivo, com forte grau de imposição, ameaçando a face do interlocutor. Contudo, uma ordem dada por um chefe ao seu funcionário não terá o mesmo peso e nem a mesma construção de uma mesma ordem emitida por um irmão ao outro. No primeiro contexto, há +distanciamento e +hierarquia, então para atenuar o AAF, em PE, o chefe poderia utilizar estratégias de cortesia como a flexão verbal de 3SG e a indireção, transformando a ordem em uma pergunta a fim de proteger a face negativa do seu interlocutor, para formular o seu enunciado: “Pode fazer o favor de buscar-me um café?”. Numa relação entre irmãos, em que há -distanciamento e -hierarquia entre os participantes, o nível de ameaça do AAF diminui, e não se torna mais tão necessário atenuá-lo, permitindo construções como: “Traz-me um café.”

Importa lembrar que as estratégias de cortesia não se relacionam obrigatoriamente a noções de educação, mas sim ao esforço que um interlocutor empenha para adaptar seu discurso ao outro. Entre membros de uma comunidade, é possível encontrar uma tendência a padrões de comportamento que, por consequência, originam normas sociais. Em outras palavras, espera-se que os indivíduos de um grupo apresentem comportamentos assumidos como adequados à cultura a que eles pertencem. Dessa forma, são considerados corteses aqueles que seguem as normas encontradas na sociedade em que vivem. Devido aos fatores de cariz sociocultural e à universalidade que envolve as noções de cortesia, é natural que cada comunidade linguística apresente estratégias diferentes e outras idênticas, razão pela qual, em contexto de migração, um imigrante deverá, se assim o desejar, readaptar as estratégias incorporadas no seu idioma ou variedade de origem para as adequar à nova comunidade. Para que isso seja possível, é necessário que o falante desenvolva sua competência pragmática intercultural, ou seja, que seja capaz, por meio de uma reflexão crítica sobre os aspectos culturais da comunidade-alvo, de utilizar a língua de forma adequada, estabelecendo pontes entre as culturas envolvidas. Nesse sentido, a abordagem de estratégias de cortesia em aulas de PLM pode favorecer o processo de integração dos alunos nativos de outras variedades linguísticas na sociedade portuguesa.

2.3. Formas de tratamento (Brown & Gilman, 1960)

Assim como os AAF, as Formas de Tratamento (doravante FT) seguem os mesmos critérios de uso, se ajustando à (in)formalidade do discurso e contexto, à relação dos interlocutores e suas hierarquias sociais e profissionais, ao grau de proximidade, etc. (Duarte, 2000; Raposo et al., 2020). Sua utilização, portanto, é feita buscando preservar as faces e evitar conflitos, a fim de manter o equilíbrio comunicativo (Fidalgo Enríquez, 2021).

Brown e Gilman (1960) estabeleceram que as interações, na sociedade estado-unidense da década de 60, poderiam ser divididas entre duas dimensões: de poder e de solidariedade. Por consequência, a escolha entre diferentes formas de tratamento refletiria o sistema bidimensional presente na vida em sociedade. Para os autores, as FT se distinguem entre familiares (T) e corteses (V). As formas T e V derivam de tu e vos, tratamentos oriundos do latim que serviam para relações de intimidade e deferência, respectivamente. De acordo com a teoria, o eixo do poder é constituído pelas relações verticais, em que os participantes apresentam diferentes posições hierárquicas. Estas relações são caracterizadas pela assimetria porque as formas de tratamento de um interlocutor para o outro normalmente não são recíprocas, ou seja, um falante em posição superior pode dirigir ao interlocutor uma forma T que, de acordo com a cortesia, será respondida com uma forma V. Por outro lado, o eixo da solidariedade engloba as relações simétricas, ou horizontais, em que os participantes se encontram em igualdade hierárquica. Interações inseridas neste contexto podem utilizar tanto formas T (entre comunidades mais informais) quanto formas V (normalmente entre integrantes de grupos de maior prestígio social. Por exemplo, no Brasil e em Portugal, tu pode ser considerado uma forma T adequada a uma relação entre irmãos, i.e., mais próxima, caracterizada pelo aspecto informal, na qual os participantes possuem equivalência hierárquica.

Os tratamentos, porém, podem ser negociados entre os interlocutores, estando a negociação relacionada à cortesia estratégica, positiva e/ou negativa. Nessas ocasiões, os fatores que moldam as escolhas das FT se reduzem ao nível de proximidade dos envolvidos. Um exemplo de negociação entre partes não é difícil de ser encontrado no contexto acadêmico brasileiro, em que a distância hierárquica da relação assimétrica entre aluno-professor é muitas vezes atenuada com o uso de você recíproco, inicialmente utilizado e depois recebido pelo professor, situação atípica no contexto português.

A cortesia positiva nas FT pode ser encontrada, por exemplo, no uso de uma forma T entre colegas de trabalho de diferentes idades que possuam cargos equivalentes, indicando que apesar da distância etária, há pertencimento a um mesmo grupo social e um menor grau de poder. Já a negativa pode aparecer como atenuação dos AAF ao utilizar uma forma V para despersonalizar o interlocutor (Brown & Levinson, 1999[1987]). Por exemplo, num julgamento, uma forma de cortesia negativa para se referir ao cidadão que está a ser julgado é tratá-lo por “o réu”, deixando claro que o que está em causa não é a pessoa, mas o crime que a mesma pode ter cometido.

Finalizado o enquadramento teórico, as próximas seções abordarão os seguintes itens: (3) os objetivos; (4) a metodologia utilizada na elaboração do artigo; (5) a análise feita a excertos do capítulo X da obra *O Príncipezinho*, de Antoine de Saint-Exupéry (1943); e (6) as considerações finais que surgem após o desenvolvimento do processo.

3. Objetivos

A elaboração do presente artigo surgiu da constatação de que as AE da disciplina de PLM em Portugal apresentam um vasto e aprofundado conteúdo, com escassa articulação entre elementos de natureza pragmática e literária. Propomos, portanto, uma forma de interligar os domínios de educação literária, oralidade e escrita para otimizar o ensino da pragmática em sala de aula de PLM. Em outras palavras, aproveitar a literatura para desenvolver as competências comunicativas dos alunos do ensino secundário, a partir de análises textuais embasadas por teorias sociopragmáticas.

Escolhemos, como suporte para a aplicação da proposta, o capítulo X da tradução para PE do livro *O Príncipezinho*, de Antoine de Saint-Exupéry, de 2008. Trata-se de uma obra de leitura recomendada pelo Plano Nacional de Leitura (PNL) que conta com um guia de leitura elaborado pela própria equipe do projeto, voltado para alunos de 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico. Além disso, possui ampla distribuição mundial, tendo sido traduzida para centenas de línguas.

No contexto da língua portuguesa, há inúmeras traduções para o PE e para o português brasileiro (doravante PB) existentes da obra desde a década de 50. Sendo o português uma língua pluricêntrica e considerando o número cada vez maior de imigrantes nativos de variedades não europeias em salas de PLM, o contraste entre as diferentes traduções poderia servir como ponto de partida para discussões, em aula, sobre a evolução diatópica e diacrônica das variedades, através de uma visão sociocultural que pode incluir temas como ditaduras, democracias, etc.

Paralelamente, a história possui diálogos muito profícuos do ponto de vista pragmático. No capítulo X, em específico, a interação é marcada pela forte hierarquia existente entre um menino visitante e um monarca que se diz rei de todo o universo, situação comunicativa que gera tensões e cortesias que talvez em outros contextos não fossem tão evidentes e/ou necessários. Poder-se-ia questionar a pertinência de estudar conteúdos pragmáticos fictícios ou representações escritas. John Searle (1985), porém, argumenta que não há uma razão simples ou única para o fazer, mas que é possível afirmar que os produtos da imaginação partilhados desempenham um papel fundamental na vida social humana. Além disso, a construção fictícia de diálogos não necessariamente impede sua verossimilhança, que se mantém na narrativa. O autor destaca também a indistinção a nível textual entre os enunciados dos atos nas ficções e na realidade. Sendo assim, analisar atos de fala escritos na ficção significa também, de alguma forma, estudar os elementos da vida cotidiana real, inclusive oral, visto que “também o texto literário é expressão de uma situação comunicativa em contexto e, embora pareça ser entendido como

uma construção artística que dele se demarca, não se alheia do oral” (Bárbara, 2023, p. 124).

Nosso objetivo concreto consiste, portanto, em apresentar excertos do capítulo escolhido e, após explicitação dos conteúdos sociopragmáticos, sugerir algumas possibilidades de exercícios a serem realizados em sala de aula de PLM no ensino secundário, tendo em vista as AE e o *Perfil dos alunos à saída da escolaridade* (Martins et al., 2017). Cabe ressaltar, porém, que a utilização de excertos d’*O Príncipezinho* não visa um tratamento literário da obra, mas antes oferecer um suporte narrativo familiar a muitos estudantes, tornando mais acessível a observação de fenômenos pragmáticos e permitindo concentrar a atenção nos mecanismos discursivos propriamente ditos. Deste modo, os textos funcionam apenas como ponto de partida para a análise linguística, podendo ser substituídos ou ajustados pelo professor conforme o perfil da turma e os objetivos específicos de ensino.

4. Metodologia

Sendo assim, o estudo teve início com a leitura do capítulo X de *O Príncipezinho*, na edição de 2008, da tradução de Joana Morais Varela para o PE. Em seguida, foram selecionados quatro excertos que se destacaram pela presença de elementos relevantes à luz das teorias sociopragmáticas previamente discutidas. Os excertos foram escolhidos de modo a representar cada um dos três domínios teóricos analisados. Assim, um foi destinado à análise dos atos de fala (Searle, 1969, 1985); dois foram dedicados à teoria da cortesia (Brown & Levinson, 1987); e um à análise das formas de tratamento (Brown & Gilman, 1960). Esta distribuição dos excertos, contudo, não implica uma separação estanque dos domínios teóricos. Pelo contrário, a ordenação baseia-se no encadeamento natural de conceitos que estão, em realidade, diretamente interligados, uma vez que a cortesia e as formas de tratamento são realizadas linguisticamente e se manifestam na própria execução de um ato de fala.

Essa divisão visa não apenas sistematizar o conteúdo, mas também facilitar a formulação de propostas pedagógicas distintas e direcionadas, que serão apresentadas após cada análise. A seção a seguir, portanto, organiza-se em três subseções, correspondentes às teorias abordadas no enquadramento teórico.

5. Análise

Na presente seção, realizamos uma análise detalhada de excertos selecionados do capítulo X de *O Príncipezinho*, com o objetivo de ilustrar e aplicar as três teorias sociopragmáticas previamente exploradas. Cada trecho foi escolhido visando exemplificar aspectos relevantes dos atos de fala, das estratégias de cortesia e das formas de tratamento, possibilitando uma reflexão prática sobre os

conteúdos abordados. Além disso, no fim de cada subseção serão propostas sugestões pedagógicas que visam auxiliar o ensino da pragmática na disciplina de Português, especialmente para alunos do ensino secundário, alinhando teoria e prática em sala de aula.

Evidentemente não se intenciona que os alunos dominem todas as terminologias técnicas relacionadas às teorias em questão, mas sim que consigam reconhecer e interpretar alguns aspectos pragmáticos presentes nos diálogos, munindo os seus repertórios linguísticos de estratégias e desenvolvendo as suas capacidades de aplicar esse conhecimento de forma adequada aos diferentes contextos comunicativos.

5.1. Atos de fala (Searle, 1969, 1985)

Para ilustrar os conceitos relacionados aos atos de fala, selecionamos um excerto [1] do capítulo X de *O Príncipezinho*, logo após a chegada do menino ao Asteroide 325, onde inicia um diálogo com um monarca que se autoproclama rei de todo o universo. Esta passagem apresenta uma situação comunicativa marcada por uma relação hierárquica clara, na qual o soberano emite sucessivas ordens ao seu interlocutor, a quem imediatamente vê como um súdito. A interação revela, assim, elementos essenciais para a compreensão dos atos diretivos, das intenções por trás dos enunciados e das dificuldades pragmáticas que podem emergir em contextos de comunicação assimétrica. A seguir, são explorados aspectos pragmáticos desse diálogo que podem ser aproveitados no ensino em sala de aula.

[1]

- É contra a etiqueta bocejar à frente de um rei ... **Proíbo-te que bocejes!**
 - Não consigo - respondeu o príncipezinho, muito atrapalhado. — Fiz uma grande viagem e ainda não dormi...
 - Então ... **ordeno-te que bocejes**. Há anos que não vejo ninguém bocejar. Para mim, os bocejos são autênticas raridades. Anda! Boceja outra vez! **Olha que isto é uma ordem!**
 - Assim fico intimidado... Já não consigo... - disse, corando, o príncipezinho.
 - Então, **ordeno-te que ora bocejes, ora...**
- (Saint-Exupéry, 2008, p. 37, grifos nossos)

Nesse excerto, fica nítido que os atos diretivos proferidos pelo rei são infelizes, ou mal sucedidos. As demandas do rei são dirigidas a ações involuntárias do interlocutor, i.e., controlar o próprio bocejo, e assim, o Príncipezinho não é capaz de as cumprir. Tal situação evidencia a impossibilidade prática de se atender ao pedido, o que gera uma tensão pragmática na interação.

Além disso, ao longo do diálogo, a sinceridade do rei quanto ao conteúdo de suas ordens é questionável, uma vez que varia significativamente conforme a conversa avança. Poderíamos, dessa forma, imaginar que o desejo do rei se relaciona muito mais com a ideia de ser obedecido do que com o conteúdo proposicional do enunciado, quebrando mais uma regra. É interessante, também, notar que, ao adaptar as suas ordens às recusas sucessivas do Príncipezinho, o rei inverte a

direção de ajuste canônica dos atos diretivos. Estes atos, que deveriam ter uma direção mundo-palavras (em que o objetivo é fazer com que a realidade se ajuste ao que foi dito), passam a funcionar como se tivessem uma direção palavras-mundo. Com isso se quer dizer que, em vez de o Rei tentar que o comportamento do Príncipezinho se ajuste às suas ordens, ele ajusta o seu próprio comportamento àquilo que o menino já fez ou indicou que faria.

Devido ao baixo grau de sucesso em sua comunicação, o rei recorre a uma estratégia explícita de reforço, esclarecendo que o que ele emite são ordens, na tentativa de legitimar sua autoridade e influenciar o comportamento do Príncipezinho. Contudo, mesmo assim, o controle desejado não é alcançado, revelando as limitações do sucesso dos atos diretivos quando os parâmetros de uso e construção dos enunciados não são bem adequados.

Esse cenário, portanto, oferece aos alunos uma rica oportunidade para analisar a dinâmica dos atos de fala, os desafios da comunicação hierárquica e as nuances do significado que vão além do enunciado literal. Com isso, é possível desenvolver competências interpretativas e pragmáticas que extrapolam a simples decodificação linguística, favorecendo uma compreensão mais profunda das interações humanas.

5.1.1. Possibilidades pedagógicas

Em termos curriculares, os documentos oficiais (AE) não impõem a designação formal e explícita dos atos de fala. Contudo, indicam a necessidade de desenvolver e trabalhar em sala de aula as competências de comunicação e as funções pragmáticas da linguagem, deixando a metodologia de abordagem a cargo do professor. Cremos, portanto, à semelhança do encontrado no caderno de atividades de Silva et al. (2021) e nos Guiões de Trabalho Autónomo para o 10.º ano (GTA n.ºs 38 e 39 – DGE, s.d.), que é importante que os alunos aprendam a distinguir e classificar os atos de fala, incluindo o conhecimento de suas nomenclaturas, para otimizar o ensino e garantir uma melhor concretização das AE. Sendo assim, os professores podem utilizar o excerto anterior para conduzir atividades de identificação e classificação dos atos, especialmente de atos diretivos, incentivando os alunos a compreenderem as intenções comunicativas subjacentes e as dificuldades que surgem em relações hierárquicas assimétricas, como as que se manifestam entre o menino e o Rei.

Além disso, pode-se propor a análise das estratégias linguísticas utilizadas para emitir ordens e comandos, favorecendo a reflexão sobre a função social da linguagem e a influência do contexto na construção e recepção dos atos de fala. Para aprofundar essa compreensão, é recomendável comparar este excerto com outros textos, sejam clássicos, contemporâneos ou de diferentes contextos socioculturais, possibilitando aos estudantes identificar como o poder se manifesta na comunicação e como a linguagem pode tanto estabelecer quanto desafiar hierarquias sociais. Essas atividades vão ao encontro dos objetivos mais amplos da disciplina de Português, que visam formar cidadãos críticos e conscientes do papel da linguagem na sociedade (DGE, 2018a). Além disso, os professores podem

estimular a produção textual dos alunos, propondo que adaptem os diálogos – e atos de fala – a outras situações comunicativas, o que contribuirá para a aplicação prática dos conhecimentos sociopragmáticos e para o desenvolvimento da competência comunicativa em contextos variados. Assim, o estudo dos atos de fala pode ser explorado de forma dinâmica e contextualizada, integrando teoria e prática e enriquecendo o ensino da pragmática.

5.2. Cortesia (Brown & Levinson, 1987)

A escolha dos excertos a seguir visa destacar diferentes formas de gestão da face em interações comunicativas assimétricas. Tendo como pano de fundo a relação entre o Príncipezinho e o Rei – marcada por uma estrutura de poder fortemente hierarquizada –, os exemplos analisados permitem observar como os interlocutores recorrem a estratégias de cortesia para mitigar os efeitos ameaçadores de certos atos, preservar faces ou reparar danos. Nosso objetivo está em evidenciar como a linguagem é usada estrategicamente para manter o equilíbrio interacional, negociar significados e afirmar (ou contestar) posições sociais. Nesse sentido, as passagens selecionadas revelam-se particularmente profícuas para a abordagem pedagógica da pragmática, uma vez que possibilitam aos alunos identificar algumas marcas linguísticas de cortesia no PE, compreender os seus efeitos comunicativos e refletir sobre os fatores contextuais que motivam tais escolhas.

O excerto a seguir [2] ocorre logo após o soberano declarar que reinava sobre tudo o que havia, por se tratar de um monarca universal, deixando o Príncipezinho encantado com tamanho poder:

[2]

– **Gostava** tanto de ver um pôr do Sol... **Fazei-me esse gosto...** Ordenai ao Sol que se ponha...

– **Se eu** ordenasse a um dos meus generais que se pusesse a voar de flor em flor como as borboletas, ou que escrevesse uma tragédia, ou que se transformasse em gaivota e se o meu general não executasse a ordem recebida, **de quem era a culpa**: minha ou dele? **Só se pode exigir a uma pessoa o que essa pessoa pode dar.**

(Saint-Exupéry, 2008, pp. 38-39, grifos nossos)

Neste trecho, portanto, o Príncipezinho formula um pedido ao Rei – ato que, por si só, constitui uma ameaça à própria face positiva, já que pode ser rejeitado, e à face negativa do interlocutor, uma vez que implica uma tentativa de impor-lhe uma ação. A ameaça é intensificada pelo contexto hierárquico, dado que o pedido é dirigido a um monarca. No entanto, o Príncipezinho recorre a diferentes estratégias linguísticas que funcionam como atenuadores de AAF. A cortesia negativa aparece com o emprego do imperfeito de cortesia e de uma forma de tratamento deferente: o plural de majestade. Já entre as estratégias de cortesia positiva utilizadas pelo menino estão a expressão de um desejo, de ver o pôr do sol, e o estabelecimento de uma aliança com o Rei, utilizando uma construção apelativa de proximidade que

minimiza o impacto do pedido por transformar a sua realização em uma forma de generosidade.

Já a resposta do Rei revela uma estratégia de autoproteção da face positiva: em vez de recusar diretamente o pedido, o monarca recorre a uma analogia elaborada para justificar a impossibilidade de atendê-lo. Trata-se de uma indireção estratégica para evitar negar de forma frontal, protegendo a sua imagem de rei sensato e justo. Curiosamente, ao explicar que “só se pode exigir a uma pessoa o que essa pessoa pode dar”, o Rei aproxima-se daquilo que Searle (1969, p. 66) classifica como uma das regras preparatórias dos atos diretivos: a condição de que o ouvinte seja realmente capaz de executar a ação solicitada. Essa interseção entre a teoria da cortesia e os atos de fala reforça o valor didático do excerto.

O segundo exemplo [3] ocorre no final do capítulo, após sucessivas recusas do Príncipezinho aos pedidos do Rei para que permanecesse em seu planeta. O menino, então, prepara-se para ir embora e resolve interagir uma última vez com o soberano:

[3]

Tendo acabado os seus preparativos e não querendo magoar o velho monarca, o príncipezinho disse:

– Vossa Majestade: **se desejais ser pontualmente obedecido**, tendes agora uma boa oportunidade de dar uma ordem sensata. Ordenai, por exemplo, que, daqui a um minuto, eu já aqui não esteja. **Parece-me que as condições são as mais favoráveis...**

Como o rei não respondesse, primeiro, o príncipezinho ficou hesitante; depois, deu um suspiro e foi-se embora.

– **Faço-te meu embaixador!** – apressou-se a gritar o rei.

E arvorava uns ares de grande autoridade.

(Saint-Exupéry, 2008, p. 41, grifos nossos)

A narrativa neste exemplo fornece pistas contextuais relevantes: ao não querer “magoar o velho monarca”, podemos inferir que o Príncipezinho buscava proteger a face positiva do Rei. A proposta para que o Rei lhe ordenasse a partida cria para o mesmo uma oportunidade de manter a sua aparência de autoridade, ainda que ilusória. Por outro lado, após tantos insucessos comunicativos no decorrer do diálogo, o menino procura finalizar a interação de forma amistosa, recorrendo à cortesia negativa para reparar tensões prévias e reduzir os danos gerados.

A reação do rei, por sua vez, reforça a tentativa de manter o seu papel hierárquico no diálogo. Descontextualizado, o enunciado “Faço-te meu embaixador!” poderia ser classificado como um ato declarativo, ou, alternativamente, como um ato comissivo se o foco estiver na promessa do Rei. No entanto, dado o contexto imediato da partida do rapaz, a declaração funciona como um ato diretivo indireto, pois tenta influenciar a ação do Príncipezinho – trata-se de uma promessa condicional, que só se concretizará caso o menino realize o real pedido: manter um vínculo com o soberano e o seu planeta.

5.2.1. Possibilidades pedagógicas

“[E]mpregar formas de tratamento adequadas na interação oral, com respeito pelos princípios de cooperação e cortesia” ou “formular perguntas, pedidos e respostas a questões considerando a situação e o interlocutor” são algumas das AE que surgem no 2.º ano de escolaridade (DGE, 2018c, p. 6) e são aprofundadas no decorrer de todos os ciclos do ensino básico. Partindo, portanto, do princípio de que os alunos de secundário já estarão familiarizados com os conceitos mais relevantes das noções de cortesia linguística, consideramos que os excertos analisados oferecem aos professores a oportunidade de explorar, em sala de aula, algumas estratégias de cortesia e de cooperação comunicativa no contexto de interações assimétricas. A articulação entre teoria e prática pode ser feita, por exemplo, por meio de atividades que levem os alunos a identificar formas de atenuação de AAF e refletir sobre o papel da linguagem na gestão da imagem social. Nesse sentido, podem-se promover discussões sobre as escolhas linguísticas utilizadas pelo Príncipezinho e pelo Rei, incentivando os estudantes a perceber como certos recursos – como o imperfeito ou o condicional de cortesia, a indireção ou o uso de formas de tratamento formais – funcionam muitas vezes como ferramentas típicas do português para proteger a face dos interlocutores.

Além disso, o trabalho com esses excertos pode ser ampliado através da comparação com outros tipos de textos – orais ou escritos, formais ou informais – nos quais haja pedidos, ordens, recusas ou reclamações, por exemplo, de modo a evidenciar como diferentes gêneros e finalidades comunicativas determinam o uso de estratégias de cortesia. Essa abordagem também permite discutir semelhanças e diferenças entre as variedades do português, promovendo a consciência linguística dos alunos quanto ao uso do PE em contraste com outras variedades, como o PB – o que é especialmente pertinente em turmas de PLM compostas por falantes de origens diversas.

Por fim, ao analisar como a linguagem contribui para o (re)estabelecimento de hierarquias e para o equilíbrio interacional, os alunos desenvolvem competências pragmáticas fundamentais para atuarem com maior eficácia e sensibilidade em diferentes contextos sociais, o que está em sintonia com o PASEO (Martins et al., 2017).

5.3. Formas de tratamento (Brown & Gilman, 1960)

No capítulo X de *O Príncipezinho*, a assimetria entre o menino e o Rei é construída, em grande parte, através do uso diferenciado das FT. Em conformidade com a teoria, a relação vertical é marcada pela oposição entre o uso da forma T hierarquizante (tu), adotada pelo Rei, e de formas V (Vossa Majestade, vos), utilizadas pelo Príncipezinho.

A análise a seguir considera esses elementos, explorando como as FT são usadas não apenas como marcas de cortesia, mas como estratégias de manutenção de imagem e de reforço – ou questionamento – de posições sociais. Trata-se de um excerto particularmente rico para o ensino da sociopragmática, pois permite discutir

com os alunos como a língua codifica deferência, autoridade e respeito nas diferentes variedades do português.

Em particular, a seleção do exemplo [4] deve-se à combinação de formas de tratamento cerimoniosas, que refletem, por um lado, a deferência do Príncipezinho em relação ao Rei e, por outro, as variações historicamente consolidadas do português europeu em contextos de elevada formalidade.

[4]

– **Perdoe-me**, Majestade – disse ele –, mas gostava de **vos** perguntar...

– Ordeno-**te** que me **pergunteis!** – apressou-se a responder o rei.

– Majestade... sobre quem **reinais vós?**

(Saint-Exupéry, 2001, p. 38, grifos nossos)

No PE contemporâneo, frequentemente ocorre uma mistura de tratamento entre as 2.^a e 3.^a pessoas do plural, como em “abram os vossos livros” ou “você sabe quem vem cá hoje?” (Raposo et al., 2020, p. 2714). No enunciado do Príncipezinho, porém, a mistura acontece entre a conjugação do verbo em 3.^a pessoa do singular (“Perdoe-me”) e o complemento de 2.^a pessoa do plural (“vos perguntar”). É possível que a razão para tal fenômeno venha do vocativo “Majestade”, que remete para *Vossa Majestade*, FT cortês de 3.^a pessoa do singular, influenciando a conjugação do verbo. O complemento de 2.^a pessoa do plural, porém, é motivado pela outra FT adequada para tratamento a reis em PE, i.e., o plural de majestade. Sendo uma interação com um monarca, a coexistência das formas na variedade europeia pode ter influenciado as escolhas linguísticas, refletindo, ainda, parte da complexidade das escolhas no uso das FT em PE.

5.3.1. Possibilidades pedagógicas

A análise das FT presentes no excerto do capítulo X de *O Príncipezinho* oferece aos professores do ensino secundário uma excelente oportunidade para reforçar as AE e explorar com os alunos a evolução diacrônica e subsequentes variações pragmáticas das FT no português. As AE dos 7.^o e 9.^o anos já abordam conteúdos sobre as variações diacrônica e diatópica da língua portuguesa (DGE, 2018a), o que permite retomar esses conceitos para discutir como a escolha das FT se relaciona tanto com o contexto histórico quanto com as diferentes variedades da língua. Assim, os docentes podem promover debates sobre variações diatópicas, como o uso do “vós” em regiões do norte de Portugal ou do “você” no Brasil, evidenciando as particularidades regionais do português. Paralelamente, pode-se aprofundar a compreensão das variações diafásicas, ao refletir sobre como o contexto comunicativo – formal ou informal, hierárquico ou igualitário – influencia diretamente a seleção das formas de tratamento.

Além disso, discutir a mistura de FT, frequentemente associada a variedades do Brasil ou de África, pode revelar aos alunos que esse fenômeno também ocorre no PE, ainda que muitas vezes passe despercebido pelos falantes nativos. Essa sensibilização contribui para ampliar a consciência linguística dos estudantes e para

valorizar o pluricentrismo, promovendo, conseqüentemente, a pragmática intercultural.

Portanto, o estudo das FT n' *O Príncipezinho* pode ser integrado a atividades que promovam a análise contrastiva entre variedades e contextos, incentivando a reflexão sobre os aspectos pragmáticos da linguagem e fortalecendo a competência comunicativa dos alunos em diferentes situações sociais.

6. Considerações finais

A análise do capítulo X de *O Príncipezinho* oferece um excelente recurso para trabalhar as variedades do português nas aulas de PLM em Portugal. A obra pode funcionar como um instrumento valioso para refletir sobre as expectativas culturais e linguísticas dos envolvidos no processo educativo, proporcionando discussões sobre diferenças e semelhanças sociopragmáticas em contextos hierárquicos, como o ambiente escolar, e ajudando a compreender e minimizar possíveis choques pragmáticos entre alunos e até professores.

Além disso, evidentemente, analisar o desenvolvimento dos diálogos do capítulo significa explicitar mecanismos conversacionais que favorecem o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos em situações assimétricas, como é o caso da relação aluno-professor em sala de aula portuguesa.

Ao longo deste artigo, propusemos diversas formas de trabalhar a pragmática em sala de aula a partir do capítulo X de *O Príncipezinho*. Torna-se coerente, portanto, finalizar as considerações com uma última sugestão. Ferreira Gullar, autor responsável pela tradução de 2013 para o PB, afirmou que o seu objetivo era alcançar uma linguagem mais acessível. Com 60 anos passados desde a tradução do monge Dom Marcos Barbosa, Ferreira Gullar justificou as suas escolhas da seguinte forma:

É uma questão de opção pessoal, cada um tem lá o seu jeito. O que se comunica melhor, o que fica mais coloquial – porque a gente quando fala não fica rigorosamente seguindo as normas gramaticais, não é isso? Tem que ter uma conciliação aí. Eu não sou a favor do desrespeito às normas gramaticais, mas a pessoa não pode ficar numa rigidez que perca a espontaneidade.

(Gullar, citado por Fuks, 2023, parág. 28)

Essa visão convida alunos e professores a pensarem no papel da linguagem como algo vivo, flexível e adaptado ao contexto e à cultura, mais do que uma simples aplicação mecânica de regras. O confronto entre as traduções de Gullar e Dom Marcos Barbosa mostra como escolhas linguísticas podem alterar sentidos, refletir tempos e mentalidades diferentes, e abrir espaço para debates sobre comunicação efetiva e identidade linguística.

Desse modo, além de ser uma rica fonte para explorar atos de fala, estratégias de cortesia e formas de tratamento, o capítulo se revela um terreno fértil para discutir a natureza e proximidade do texto oral e escrito, as nuances das variedades

linguísticas e o desafio de ensinar uma língua que é, antes de tudo, um instrumento de vida social e intercâmbio cultural.

Deixamos, portanto, um convite: transformar o ensino da pragmática numa prática crítica, atual e instigante, que prepare os alunos para navegar com sensibilidade e competência no português e no mundo.

Referências bibliográficas

- Bárbara, E. (2023). Quem tem medo da oralidade? Ninguém. *Palavras*, 60-61, 123-128. <https://doi.org/10.61248/palavras.vi60-61.173>.
- Bernardes, J., & Mateus, R. (2013). *Literatura e ensino do Português*. FFMS.
- Brown, P., & Levinson, S. (1999[1987]). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge University Press.
- Brown, R., & Gilman, A. (1960). The Pronouns of Power and Solidarity. In T. A. Sebeok (Ed.), *Style in Language* (pp. 253-76). MIT Press.
- Duarte, I. (2000). *Língua Portuguesa: Instrumentos de Análise*. Universidade Aberta.
- Escandell Vidal, M. (2020). *Introducción a la Pragmática*. Ariel Letras.
- Félix-Brasdefer, J. (2019). *Pragmática del español: Contexto, uso y variación*. Routledge.
- Fidalgo Enríquez, F. (2021). Apología del 'usted'. Reflexiones en Torno al Empleo de las Formas de Tratamiento por Lusohablantes de Español como Segunda Lengua o Lengua Extranjera. In M. Saracho-Arnáiz & H. Otero-Doval (Eds.), *Internacionalización y enseñanza del español LE/L2: plurilingüismo y comunicación intercultural* (pp. 251-274). ASELE.
- Figueiredo, O. (2010). A língua como acto e como atitude – da competência comunicativa às convenções culturais. *Limite*, 4, 167-180.
- Fuks, R. (2023, abril, 15). *Frase Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas (explicada)*. Cultura Genial. <https://www.culturagenial.com/frase-tu-te-tornas-eternamente-responsavel-por-aquilo-que-cativas/>.
- Lopes, A. (2018). *Pragmática: uma introdução*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Ogando Gonzalez, I. (2019). A literatura nas aulas de PLE. Para aprender e comunicar sobre a memória cultural portuguesa. *Diacrítica*, 32(2), 211-237.
- Raposo, E., Nascimento, M., Mota, M., Segura, L., Mendes, A., & Andrade, A. (Orgs.). (2020). *Gramática do Português* (Vol. III). FCG.
- Reyes, G. (2007). *El abecé de la pragmática*. Arco Libros.
- Saint-Exupéry, A. (2008). *O Príncipezinho*. Editorial Presença.
- Searle, J. (1969). *Speech acts*. Cambridge University Press.
- Searle, J. (1985). *Expression and meaning: Studies in the Theory of Speech Acts*. Cambridge University Press.
- Silva, P., Cardoso, E., & Nunes, S. (2021). *Letras em Dia 10*. Porto Editora.

Documentos curriculares de referência

- Direção-Geral da Educação. (2018a). *Aprendizagens Essenciais, Português, Ensino Básico*. <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>.
- Direção-Geral da Educação. (2018b). *Aprendizagens Essenciais, Português, 10.º ano*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/10_p_ortugues.pdf

- Direção-Geral da Educação. (2018c). *Aprendizagens Essenciais, Português, 2.º ano*
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_2a_ff.pdf
- Direção-Geral da Educação. (s.d.). *GTA | Guião de Trabalho Autónomo n.º 38 – Português 10º Ano*. <https://estudoautonomo.dge.mec.pt/node/18080>
- Direção-Geral da Educação. (s.d.). *GTA | Guião de Trabalho Autónomo n.º 39 – Português 10º Ano*. <https://estudoautonomo.dge.mec.pt/node/18081>
- Martins, G. (Coord.), Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Silva, L., Encarnação, M. M., Horta, M. J., Calçada, M. T., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação.

Oralidade em PLNM: desafios pedagógicos em contextos interculturais

<https://doi.org/10.61248/palavras.vi64.218>

Maria José Costa

CECS/ICS - Universidade do Minho, AE de Fafe

mjosecosta@ae-fafe.pt

<https://orcid.org/0000-0002-7783-4789>

Cláudia Machado

Agrupamento de Escolas Abel Salazar (Guimarães)

claudia.machado@aepas.org

Célia Ferreira

Agrupamento de Escolas de Póvoa de Lanhoso

celaferreira@aepl.edu.pt

Resumo

O presente artigo desenvolve uma reflexão sobre os desafios do ensino de Português Língua Não Materna (PLNM), com particular foco na competência da oralidade, em contextos escolares caracterizados pela diversidade linguística e cultural. Partindo de uma revisão da literatura, o texto tem como objetivos: (i) explorar os conceitos de multiculturalidade e interculturalidade no âmbito da educação linguística e (ii) analisar desafios e discutir implicações pedagógicas para práticas inclusivas no ensino do PLNM. A oralidade é entendida como um eixo central da integração linguística, escolar e social dos alunos falantes de outras línguas maternas, em estreita articulação com o desenvolvimento da escrita. Conclui-se que a promoção de práticas pedagógicas interculturais exige investimento na formação docente, criando ambientes educativos que reconheçam e valorizem a diversidade linguística e cultural como um recurso e um fim.

Palavras-chave: interculturalidade; multiculturalidade; oralidade; PLNM

1. Introdução

A crescente imigração é uma realidade global (Chen, 2024), que se caracteriza pela sua complexidade e natureza multidisciplinar, evidenciando repercussões em múltiplas áreas da sociedade (Rosa, 2024). Em Portugal, essas repercussões são evidentes, em concreto, no sistema educativo, uma vez que o fenómeno introduz novas

realidades (Pedro et al., 2008), trazendo consigo múltiplos desafios. A escola assume-se cada vez mais como espaço de interação e integração cultural. De facto, o aumento da heterogeneidade, na escola, com a entrada de estudantes de várias origens culturais, apresenta tanto desafios como oportunidades para os professores. A escola afirma-se, assim, como um espaço privilegiado de interação, contacto cultural e integração social, onde as experiências diversificadas dos alunos devem ser integradas no processo educativo (Resende et al., 2023). Neste contexto, e com o intuito de valorizar a diversidade de experiências dos alunos e permitir a sua integração (Jesus, 2024), insere-se o ensino de Português Língua Não Materna (PLNM). De acordo com o artigo 12.º da Portaria n.º 223-A/2018, considera-se aluno de PLNM aquele cujo português não é língua materna e cujo nível de proficiência em português, determinado a partir do seu perfil sociolinguístico e percurso escolar, exige uma resposta educativa específica para garantir o acesso equitativo ao currículo, excluindo-se explicitamente os alunos falantes nativos de português.

No entanto, o PLNM convoca vários desafios. Um dos principais desafios, no ensino, é a necessidade de garantir que todos os alunos, independentemente da sua origem linguística ou cultura, se possam expressar e compreender a língua portuguesa num nível que lhes permita participar plenamente no ambiente escolar. Por um lado, ao incentivar a colaboração linguística e cultural, a escola contribui para um ambiente educativo mais acolhedor, no qual a diversidade linguística é valorizada como um recurso para a aprendizagem e para a integração dos alunos (Prasad & Lory, 2019). Por outro lado, o grau de proficiência na língua local é um dos principais fatores que condicionam o êxito do processo de integração dos indivíduos numa sociedade de acolhimento (Jerónimo, 2017). Com efeito, é o domínio da língua que viabiliza o acesso das populações migrantes a serviços essenciais, como os sistemas de saúde e justiça, favorece uma integração mais eficaz nas rotinas diárias, no mercado de trabalho e permite as trocas sociais fulcrais para a integração. Deste modo, o indivíduo, enquanto ser social, poderá integrar-se e usufruir de todos os direitos que lhe pertencem, possibilitando o pleno exercício da cidadania (Rodrigues & Djajarahardja, 2024). Por isso, é importante que o ensino valorize a diversidade e a multiculturalidade, refletindo as realidades dos alunos (Bullerjahn et al., 2024), uma vez que o “PLNM corresponde à língua de acolhimento e necessariamente de integração, dos filhos dos imigrantes, falantes de outras línguas, que residem em Portugal” (Pereira, 2017, p. 95). O processo de integração é especialmente relevante nas turmas de PLNM, onde os alunos aprendem uma nova língua e também navegam em diferentes culturas e modos de expressão.

2. Oralidade e escrita no ensino de PLNM: uma relação pedagógica

No ensino do PLNM, o desenvolvimento das competências de oralidade e de escrita assume um papel central na aprendizagem da língua. Como sistema social construído ao longo da história, a língua possibilita a comunicação de pensamentos e favorece a interação entre os membros de uma comunidade (Vitti, 2024), distinguindo-se pela sua função comunicativa, na construção da identidade cultural e no desenvolvimento humano (Dall’Astra, 2015).

O ensino de PLNM visa diversas competências para a aquisição da língua portuguesa. A oralidade é um dos domínios presentes nas *Aprendizagens Essenciais* e é um instrumento de expressão e de relação social crucial na aprendizagem de línguas. Com efeito, a “aprendizagem da oralidade em português é uma competência insubstituível para alunos estrangeiros que ... queiram ser bem-sucedidos academicamente, sendo a comunicação oral o pilar da interação social e de uma comunicação” eficaz em qualquer contexto, seja ele escolar, ou extraescolar (Boléo, 2023, p. 94). Na verdade, o desenvolvimento da oralidade promove a confiança, pelo que os alunos se sentem mais seguros e confortáveis na utilização da língua (Jesus, 2024). A oralidade constitui um domínio que potencia nos alunos o desenvolvimento de competências comunicativas fundamentais, as quais abrangem não apenas aspetos gramaticais e lexicais, mas também dimensões culturais e contextuais da língua (Silva & Ramos, 2022). Desempenha igualmente um papel central no ensino de PLNM, constituindo o principal meio através do qual os alunos comunicam, estruturam o pensamento e se integram nos contextos escolar e social (Chaer & Guimarães, 2012). Nesse sentido, o domínio da oralidade configura-se como um recurso e um fim pedagógico estratégico, com impacto direto na aprendizagem da língua.

A oralidade e a escrita constituem realidades inseparáveis. A oralidade está estreitamente ligada à aquisição da leitura e da escrita (Graça, 2023). A literatura mostra que o uso de práticas orais pode ajudar os alunos a desenvolverem uma compreensão mais profunda da língua, permitindo-lhes uma melhor articulação quando escrevem (Santos & Barrera, 2017). A oralidade deve ser uma prática central no ensino, pelo que é importante promover espaços em que os alunos possam desenvolver essas competências comunicativas para uma construção mais eficaz da escrita. Esta é um objeto complexo e influenciado por diversos fatores, que se apresenta como um conteúdo escolar particularmente exigente e se estende a todas as áreas, afetando a aprendizagem, a expressão do conhecimento e, conseqüentemente, o sucesso escolar (Carvalho, 2013). A escrita, ancorada na oralidade, reforça e sistematiza saberes prévios, incentivando o pensamento crítico.

3. Multiculturalidade e interculturalidade na educação linguística

Num contexto educativo marcado pela diversidade, a distinção entre multiculturalidade e interculturalidade assume particular relevância na educação linguística, uma vez que uma sala de aula multicultural exige abordagens pedagógicas sensíveis à diversidade linguística e cultural. A multiculturalidade refere-se à coexistência de diferentes culturas num mesmo espaço, sem que, necessariamente, se estabeleça interação entre elas (Weissmann, 2018). Contudo, na educação, destaca-se a necessidade de integrar práticas que valorizem todas as vozes e culturas presentes no ambiente escolar (Jayadi et al., 2022), pelo que o desafio consiste em promover uma educação que reconheça as diferenças culturais como dimensão constitutiva das relações interpessoais, favorecendo a (re)produção e a (re)significação dos conhecimentos dos diferentes grupos culturais (Silva & Rebolo, 2017).

A interculturalidade, por sua vez, pressupõe interação, diálogo e reciprocidade entre culturas, promovendo a construção de significados partilhados (Weissmann,

2018). Na escola, a competência intercultural do professor também contribui para mediar significados e promover a inclusão entre os alunos (Jang & Chung, 2024). Essa competência não se limita apenas ao conhecimento sobre diferentes culturas, mas também envolve aptidões comunicativas e sociais que permitem ao professor interagir de forma eficaz com um corpo discente diversificado. Na verdade, a educação multicultural favorece a inclusão, pelo que os professores são pilares e mediadores cujas práticas devem considerar diversidade cultural (Silva, 2015), promovendo abordagens que garantam que todos os alunos se sintam valorizados e respeitados na sala de aula.

A literatura mostra que do investimento dos professores na formação emergem resultados positivos com efeito na educação (Darling-Hammond, 2015). Neste sentido, a formação de professores na educação multi/intercultural de modo a facilitar a prática pedagógica impacta no processo educativo (Pansini & Nenevé, 2008). Por isso, ela deve incluir não apenas conteúdo teórico, mas também experiências práticas que os preparem para enfrentar os desafios de uma sala de aula multicultural. Considerando que ensinar pressupõe a aprendizagem e a experiência prévias do conteúdo transmitido, a formação alarga os horizontes do docente, permitindo-lhe ter acesso ao conhecimento teórico e académico, assim como a bens culturais e materiais (Guesser & Hobold, 2024). A formação favorece os professores, criando um ambiente de aprendizagem que reconheça e valorize as diferenças culturais, permitindo que se tornem facilitadores eficazes de diálogos que promovam a inclusão. Assim, por um lado, a sala de aula multicultural reclama uma abordagem educativa que integra a diversidade como um elemento do processo ensino e aprendizagem. Por outro lado, a competência intercultural do professor é um aspeto que contribui para a construção de uma influência positiva na inclusão e no respeito pelas diferenças culturais.

4. Desafios do ensino da oralidade em PLNМ em contextos de diversidade cultural

O ensino da oralidade em PLNМ enfrenta vários desafios, associados às diferenças linguísticas, culturais e pedagógicas presentes na sala de aula, que dificultam a efetiva interação na comunidade escolar e a inclusão de alunos de diferentes origens linguísticas e culturais. Os desafios intensificam-se quando faltam aos professores estratégias eficazes para promover o envolvimento de todos os alunos num diálogo construtivo, o que pode gerar um ambiente de aprendizagem tenso para aqueles que não se sentem representados na sala de aula (Cousik, 2015). A ausência de materiais culturalmente relevantes é outro desafio que pode dificultar a implementação de práticas pedagógicas inclusivas. A utilização de materiais didáticos que não refletem a diversidade cultural dos alunos pode resultar em desinteresse por parte dos mesmos, que não se veem representados no conteúdo estudado. A falta de recursos pode limitar a capacidade dos professores de proporcionar uma aprendizagem significativa e contextualizada, que é essencial para o desenvolvimento da oralidade (Nichols et al., 2017). Na verdade, os desafios, no ensino da oralidade, revelam a complexidade do processo educativo em contextos multiculturais e a importância do investimento na formação dos docentes e no desenvolvimento de materiais de ensino autênticos e culturalmente relevantes, e de uma abordagem pedagógica que abrace o multilinguismo. De facto, com a emergência do PLNМ, nas escolas, surgiram novos desafios que

romperam com o consenso, levaram à necessidade de inovação, estando esta na linha de tensão entre saberes e poderes (Leite, 2003). Tornou-se, assim, fundamental conhecer, potenciar dialogismo (Bakhtin, 2011) e mudar. Os docentes reconhecem o papel do PLNM na integração dos alunos na escola e na sociedade, mas um vazio no que se refere ao saber prático, ao como fazer (Costa, 2025). Neste âmbito, torna-se importante apoiar a escola e os docentes no desenvolvimento de dinâmicas, estratégias pedagógicas que promovam o diálogo intercultural e a inclusão.

5. Conclusão

O ensino da oralidade no âmbito do PLNM constitui um desafio complexo que exige competências pedagógicas, interculturais e criativas dos docentes. Por um lado, a expressão oral é frequentemente um reflexo das experiências culturais dos alunos e, portanto, deve ser abordada num ambiente de aprendizagem diversificada e inclusiva. Por outro, o desafio entre padronização linguística e diversidade cultural pode ser mitigado com estratégias pedagógicas que valorizem a heterogeneidade e promovam a inclusão. A reflexão teórica desenvolvida permite concluir que a promoção de práticas interculturais no ensino do PLNM requer investimento na formação docente, na produção de materiais e no desenvolvimento de políticas linguísticas que reconheçam e promovam o valor da diversidade.

Referências bibliográficas

- Bakhtin, M. M. (2011). *Estética da criação verbal*. Martins Fontes.
- Boléo, A. (2023). Oralidade no ensino de Português Língua Não Materna. *Palavras*, 60-61, 81-98.
- Bullerjahn, M., Guarizzo, A., Almeida, E., Cruz, K., Nogueira, L., Gonçalves, M., Queiroz, R., Mata, S., & Santos, S. (2024). Construindo pontes educacionais: abraçando a interculturalidade para enriquecer a aprendizagem. *Caderno Pedagógico*, 21(4), e3950-e3950.
- Carvalho, J. (2013). A escrita na escola: uma visão integradora. *Revista Interacções*, 9(27).
- Chaer, M., & Guimarães, E. (2012). A importância da oralidade: educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. *Pergaminho*, 3, 71-88.
- Chen, A. (2024). Study on teaching practices of multicultural competences: fostering a cultural connection between new immigrant females and undergraduate students. *International Journal of Intercultural Relations*, 100, 101968.
- Cousik, R. (2015). Cultural and functional diversity in the elementary classroom: strategies for teachers. *Journal for Multicultural Education*, 9(2), 54-67.
- Dall'Astra, P. (2015). A importância da língua de sinais para o desenvolvimento da pessoa surda: a noção de inclusão associada ao sentimento de pertencimento no espaço escolar. *Revista Educação Especial*, 28(51), 117-129.
- Costa, M. J. (2025). Cultura como sistema: a escola como campo de significações (multi)culturais. *Revista Elo – Novas Escolas – Novos Públicos*, 32, 31-40.
- Darling-Hammond, L. (2015). A importância da formação docente. *Cadernos Cenpec Nova série*, 4(2).
- Graça, L. (2023). O ensino da oralidade em sala de aula. *Palavras*, 60-61, 15-32.
- Guesser, S., & Hobold, M. (2024). State of knowledge: contributions to the development of intercultural continuing education for teachers. *Práxis Educativa*, 19.

- Jang, E., & Chung, H. (2024). Exploring the predictors affecting the sense of community of Korean high school students: application of random forests and SHAP. *Frontiers in Psychology*, 15, 1-11.
- Jayadi, K., Abduh, A., & Basri, M. (2022). A meta-analysis of multicultural education paradigm in Indonesia. *Heliyon*, 8(1).
- Jerónimo, P. (2017). *O Português língua de integração em contexto de migração in e out*. in V. Furtoso et al. (Orgs.), *Anais do Simpósio SIPLE 2017* (pp. 263-274). SIPLE.
- Jesus, A. (2024). Sociolinguistic contributions to the teaching of the mother language. *Revista Ibero-Americana de Humanidades Ciências e Educação*, 10(5), 4639-4646.
- Leite, D. (2003). Inovação/tensão entre poderes e saberes... *Interface-Comunicação, Saúde, Educação*, 7, 152-153.
- Nichols, S., Castro-Villarreal, F., & Ramirez, A. (2017). Response to intervention: instructional challenges for teachers in high need contexts. *Teachers College Record*, 119(9), 1-30.
- Pansini, F., & Nenevé, M. (2008). Educação multicultural e formação docente. *Currículo sem fronteiras*, 8(1), 31-48.
- Pedro, A., Pires, L., & González, R. (2008). Contributos da educação intercultural na construção de uma sociedade pluralista e democrática numa perspectiva comparada-Portugal e Espanha. *Antropológicas*, 10, 227-255.
- Pereira, C. (2017). Enquadramento e funcionamento da disciplina de PLNM no sistema educativo português. *Revista de Estudos de Cultura*, 7, 93-108.
- Prasad, G., & Lory, M. (2019). Linguistic and cultural collaboration in schools: Reconciling majority and minoritized language users. *Tesol Quarterly*, 54(4), 797-822.
- Resende, J., Carvalho, G., & Soares, A. (2023). Ensino da diversidade cultural. *Revista Educação em Debate*, 45(91), 1-22.
- Rodrigues, S., & Djajarahardja, N. (2024). Diversidade e integração através do ensino da língua portuguesa. In I. M. Duarte, N. Bastos, R. León & R. Batista (Orgs.), *Linguística e ensino: Portugal e Brasil* (pp. 18-39). CLUP.
- Rosa, M. J. (2024). Imigrantes internacionais em Portugal: do(s) conceito(s) à Demografia. In D. Pimentel, M. J. Rosa, M. M. Marques, & S. Trovão (Eds.), *Transformações e continuidades: 20 anos do Mestrado em Migrações, Inter-etnicidades e Transnacionalismo* (pp. 31-53). <https://doi.org/10.23906/bk2024.01>
- Santos, M., & Barrera, S. (2017). Impacto do treino em habilidades de consciência fonológica na escrita de pré-escolares. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(1), 93-102.
- Silva, M., & Ramos, K. (2022). Teletandem e literatura: experiências interculturais no ensino de português como língua estrangeira. *Acta Scientiarum Language and Culture*, 44(2), e62174.
- Silva, M. (2015). Educação multicultural: actualidade e pertinência. *SAPIENTIAE: Revista de Ciências Sociais, Humanas e Engenharias*, 1(1), 41-51.
- Silva, V., & Rebolo, F. (2017). A educação intercultural e os desafios para a escola e para o professor. *Interações*, 18, 179-190.
- Weissmann, L. (2018). Multiculturalidade, transculturalidade, interculturalidade. *Construção Psicopedagógica*, 26(27), 21-36.
- Vitti, S. (2024). A língua como elemento constitutivo da identidade e cultura. *Revista Foco (Interdisciplinary Studies Journal)*, 17(6), 1-22.

Legislação

- Portaria n.º 223-A/2018, de 3 de agosto. (2018). *Diário da República: I série*, n.º 149. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/223-a-2018-115886163>

Tecnologias digitais e ensino e aprendizagem da oralidade

<https://doi.org/10.61248/palavras.vi64.219>

Carla Sofia Araújo

Instituto Politécnico de Bragança, CITE D

carla.araujo@ipb.pt

<https://orcid.org/0000-0002-5318-0960>

Resumo

Este trabalho tem como objetivos verificar em que medida as orientações pedagógicas e curriculares para o ensino e a aprendizagem do Português no 2.º Ciclo do Ensino Básico recomendam ações estratégicas de ensino voltadas para o uso das tecnologias digitais nas práticas de ensino-aprendizagem do domínio oral e propor reflexões que abram caminho a práticas de ensino do Português mediadas pelos recursos tecnológicos, indo ao encontro dos interesses e motivações dos alunos que frequentam atualmente o 5.º e 6.º anos de escolaridade, promovendo práticas pedagógicas mais interativas, críticas e significativas, em conformidade com a perspetiva bakhtiniana, que apresenta um suporte teórico sólido para a integração das tecnologias no ensino da Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Círculo de Bakhtin; Oralidade; tecnologias

1. Introdução

Neste trabalho, preconiza-se o ensino e aprendizagem da oralidade mediado por tecnologias digitais promotoras da dinamização de estratégias que deem incremento ao vínculo entre tecnologias digitais e práticas pedagógicas inovadoras no desenvolvimento da oralidade na aula de Português. Trata-se de um estudo qualitativo, descritivo e interpretativo baseado na análise de documentos oficiais e de literatura especializada.

Em primeiro lugar, começaremos por apresentar o uso das tecnologias digitais nas práticas de ensino-aprendizagem do domínio oral, à luz dos documentos de

referência curricular para o 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Em segundo lugar, abordamos as tecnologias digitais na escola contemporânea.

Seguidamente, analisamos os fundamentos teóricos do Círculo de Bakhtin e a sua relação com o uso de tecnologias digitais na sala de aula de Português.

Na última parte do trabalho, apresentamos exemplos de Tecnologias digitais e atividades para desenvolver a oralidade nas aulas de Português.

2. O uso das tecnologias digitais nas práticas de ensino-aprendizagem do domínio oral à luz dos documentos de referência curricular para o 2.º ciclo do ensino básico

O paradigma de reorganização curricular e de autonomia e flexibilização curricular vigente atribui um papel de destaque à oralidade. Com efeito, as *Aprendizagens Essenciais – AE* (DGE, 2018) preveem que, no domínio da oralidade, os alunos, no final do 2.º CEB,

deverão estar aptos não só a compreender formas complexas do oral (textos de géneros formais e públicos), por períodos prolongados, a identificar a intenção comunicativa do interlocutor (informar, persuadir, mentir, troçar, seduzir, por exemplo) e a reter a informação relevante para poderem intervir de modo adequado na interação, mas também a revelar fluência e adequação da expressão oral em contextos formais de comunicação.

(DGE, 2018, pp. 2-3)

No 5.º ano de escolaridade, a aula de Português orienta-se para o desenvolvimento da competência da oralidade (compreensão e expressão) “com base em textos/discursos de géneros adequados a propósitos comunicativos como expor, narrar (recontar, contar) e defender uma opinião” (DGE, 2018, p. 3). Estabelecendo continuidade com o 5.º ano de escolaridade, a aula de Português do 6.º ano de escolaridade, direciona-se para o desenvolvimento da competência da oralidade (compreensão e expressão), com base em textos ou discursos inscritos em géneros discursivos adequados a distintos propósitos comunicativos — tais como expor um tema, veicular informação, descrever, narrar, formular apreciações críticas ou sustentar argumentos fundamentados em evidências (DGE, 2018).

No mesmo sentido, o *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória – PASEO* (Martins et al., 2017), nas competências associadas à área de competência de Linguagens e Textos, remete para o domínio das capacidades nucleares de compreensão e de expressão na modalidade oral, em convergência com outras modalidades: “dominar capacidades nucleares de compreensão e de expressão nas modalidades oral, escrita, visual e multimodal” (p. 21). Em convergência com outras áreas disciplinares e com outras modalidades, tais como a leitura, a escrita e a reflexão sobre a língua, os descritores operativos dessa mesma área de competência preveem que os alunos

compreendem, interpretam e expressam factos, opiniões, conceitos, pensamentos e sentimentos, quer oralmente, quer por escrito, quer através de outras codificações. Identificam, utilizam e criam diversos produtos linguísticos, literários, musicais, artísticos, tecnológicos, matemáticos e científicos, reconhecendo os significados neles contidos e gerando novos sentidos. (Martins et al., 2017, p. 21)

Deste modo, verifica-se que a oralidade, quer nas AE, quer no PASEO, assume um lugar de relevo.

Para o 5.º ano de escolaridade, recomenda-se a promoção das seguintes ações estratégicas que constam das AE:

Ações estratégicas de ensino da oralidade no 5.º ano orientadas para o PASEO

- 1)** compreensão de textos em diferentes suportes audiovisuais para:
 - observação de situações que envolvam informar, expor, narrar, descrever;
 - identificação de informação explícita e dedução de informação implícita a partir de pistas textuais;
 - seleção de informação relevante para um determinado objetivo;
 - registo de informação relevante (por meio de desenho, de esquema, de reconto, de paráfrase);
 - análise de texto para distinção entre facto e opinião;
 - avaliação de discursos tendo em conta a adequação à situação de comunicação;
- 2)** produção de discursos para apresentação à turma, por exemplo, com diferentes finalidades:
 - fazer apreciações de livros, de filmes, de discursos para, por exemplo, os recomendar aos colegas;
 - referir factos para sustentar uma opinião ou para identificar problemas a resolver;
 - narrar acontecimentos vividos ou imaginados;
 - descrever personagens, comportamentos, espaços;
 - expor trabalhos sobre temas disciplinares e interdisciplinares, realizados individualmente ou em grupo;
 - utilizar o resumo, a paráfrase, o relato, o reconto em apresentações orais sobre livros, filmes, músicas, por exemplo.

Para o 6.º ano de escolaridade, as AE recomendam a promoção das seguintes ações estratégicas:

Ações estratégicas de ensino da oralidade no 6.º ano orientadas para o PASEO

- 1)** compreensão de textos em diferentes suportes audiovisuais para:
 - observação de regularidades associadas a finalidades como informar, expor, narrar, descrever;

- identificação de informação explícita e dedução de informação implícita a partir de pistas textuais;
- seleção de informação relevante para um determinado objetivo;
- registo de informação relevante (por meio de desenho, de esquema, de reconto, de paráfrase);
- análise de texto para distinção entre facto e opinião;
- avaliação de discursos tendo em conta a adequação à situação de comunicação.
- avaliação de discursos tendo em conta a adequação à situação de comunicação;

- 2)** produção de discursos preparados para apresentação a público restrito (por exemplo, à turma ou a colegas de outras turmas) com diferentes finalidades: fazer apreciações críticas de livros, de filmes, de discursos para, por exemplo, recomendar um livro aos colegas;
- referir factos para sustentar uma opinião ou para identificar problemas a resolver;
 - narrar acontecimentos vividos ou imaginados;
 - descrever personagens, comportamentos, espaços;
 - expor trabalhos sobre temas disciplinares e interdisciplinares, realizados individualmente ou em grupo;
 - utilizar o resumo, a paráfrase, o relato, o reconto em apresentações orais sobre livros, filmes, músicas, por exemplo.

Destaca-se que, quer para o 5.º ano, quer para o 6.º ano, é recomendada a realização de percursos pedagógico-didáticos interdisciplinares com Ciências Naturais, História e Geografia de Portugal, Matemática, Educação Física, Educação Visual, Educação Tecnológica, Educação Musical e Inglês, concedendo, deste modo, liberdade aos professores para operar experiências de aprendizagem integradas, interdisciplinares e significativas para os alunos, através da realização de atividades que proporcionem contextos autênticos para os alunos praticarem a oralidade, integrando tecnologias digitais e promovendo a interdisciplinaridade. Para o efeito, veja-se, por exemplo, os Laboratórios de Educação Digital (LED)¹, que visam apoiar as escolas na integração das tecnologias digitais no processo de ensino e de aprendizagem.

O PASEO e as AE remetem-nos para um modelo curricular cujo centro é constituído pelos alunos e pela aprendizagem (conhecimentos, capacidades e atitudes), configurando, por isso, a ação de educar uma “ação formativa especializada, fundada no ensino, que implica a adoção de princípios e estratégias pedagógicas e didáticas que visam a concretização das aprendizagens. Trata-se de encontrar a melhor forma e os recursos mais eficazes para todos os alunos aprenderem” (Martins et al., 2017, p. 32). Deste modo, torna-se legítima a questão “Que importância assumem as tecnologias digitais nos documentos de referência curricular para o ensino-aprendizagem da oralidade no 2.º CEB?”. A partir da análise

¹ Disponível em <https://led.dge.medu.pt/>

das AE do Português para o 5.º e 6.º anos de escolaridade, verifica-se que o documento sugere o uso de “diferentes suportes audiovisuais”, não mencionando explicitamente o uso de tecnologias digitais no ensino e aprendizagem da oralidade. No entanto, recomenda o desenvolvimento de competências de comunicação oral em diversos contextos, o que pode ser complementado pelo uso de tecnologias digitais como ferramentas pedagógicas.

3. As tecnologias digitais na escola contemporânea

A escola é um lugar especialmente implicado e comprometido com a formação integral do ser humano, tendo como desígnio formar pessoas autónomas e responsáveis e cidadãos ativos, capazes de responder às exigências do mundo contemporâneo e de contribuir para a transformação da sociedade (Martins et al., 2017) e como a democratização dos espaços e das ferramentas educacionais, oferecida pela tecnologia é fulcral, traduz-se num acesso mais equitativo ao conhecimento, permitindo que os alunos compartilhem saberes, experiências e visões, de forma mais vasta e colaborativa, estimulem as competências sociais e o trabalho em equipa. De facto, esta integração das tecnologias educacionais promove uma transformação fundamental na forma como o conhecimento é adquirido, compartilhado e aplicado, abrindo o caminho para uma educação mais inclusiva, participativa e colaborativa, que capacite os estudantes para enfrentarem os desafios e as oportunidades da sociedade contemporânea.

As tecnologias contribuem para “diminuir o custo do acesso à educação para alguns grupos desfavorecidos: aqueles que vivem em áreas remotas, estão deslocados, enfrentam dificuldades de aprendizagem, têm pouco tempo disponível ou não puderam aproveitar oportunidades educacionais anteriores” (UNESCO, 2023, p. 11).

Para que as tecnologias digitais possam chegar a todos os alunos, é necessário pensar no seu acesso equitativo, dando prioridade a ferramentas gratuitas, para garantir a inclusão.

Refletir sobre educação e tecnologia é pensar num processo que esteja empenhado em provocar novas aprendizagens em que a sociedade esteja compelida a produzir, a modernizar e a conectar-se com o mundo. Deste modo, Castells (2019) considera que a sociedade atual não só possui indivíduos que são utilizadores assíduos das tecnologias, como também possui sujeitos que têm a capacidade de as produzir.

A tecnologia deve ser usada para ampliar o diálogo na aula de Português, não como um mero recurso técnico. Para tal, é necessária formação docente, para se evitarem abordagens descontextualizadas e meramente instrumentais.

Coppi et al. (2025) analisaram as perceções de docentes portugueses sobre os efeitos da formação contínua na capacitação digital. Os resultados do estudo indicam que os professores atribuem um impacto positivo a essas formações, evidenciando, como consequência das mesmas, uma maior utilização de tecnologias

digitais para inovar práticas pedagógicas, adaptar estratégias de ensino e criar recursos digitais.

Considerando a importância de refletir sobre a importância das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem da oralidade na aula de Português, fundamentamos a reflexão na Teoria da Enunciação de Bakhtin, que apresentamos de seguida.

4. Círculo de Bakhtin e tecnologias na sala de aula de Português

O Círculo de Bakhtin alicerça-se em pilares sobre os quais se sustenta toda a conceção de linguagem, ou seja, a interação verbal, o enunciado concreto, o signo ideológico e o dialogismo. Estes quatro pilares estão organicamente interligados, como se constata seguidamente.

De acordo com Bakhtin e Volochinov (1981), a função da linguagem é a comunicação, o dirigir-se ao outro, por isso, a interação verbal constitui a realidade fundamental da língua, que se realiza através da enunciação.

A centralidade da função comunicativa da linguagem envolve o conceito de *comunicação*, que a concebe como um processo de expressão em relação ao outro e não somente como um processo de expressão para o outro. Esse processo de estar em relação com o outro, no qual o eu só tem existência e pode expressar-se em relação ao outro, constitui a dinâmica da interação verbal/discursiva. Com efeito, Bakhtin postula um princípio dialógico de linguagem, que se fundamenta na interação social.

Para Bakhtin, o enunciado realiza-se através da interação verbal, que envolve um locutor e um interlocutor. De acordo com Bakhtin, para que o enunciado possua uma significação, toda a manifestação verbal implica um retorno. O ouvinte, quando percebe e compreende o significado linguístico do discurso, manifesta simultaneamente, em relação ao discurso, uma ativa posição responsiva, concordando ou discordando, total ou parcialmente, do discurso. Nesse sentido, Bakhtin considera que toda a compreensão plena e real é ativamente responsiva, configurando uma fase inicial preparatória da resposta:

Toda a palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo facto de que procede de alguém, como pelo facto de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda a palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (Bakhtin & Volochinov, 1981, p. 84)

Na obra bakhtiniana, a linguagem é apresentada como uma atividade dinâmica, na qual o ato responsivo se opera através da produção de discursos. Deste modo, o

outro assume central relevância para o Círculo de Bakhtin, dado que o interlocutor não assume um papel de passividade, antes pelo contrário, quando compreende o significado do discurso, o interlocutor assume relativamente ao locutor uma ativa posição responsiva. Por conseguinte, a linguagem é a expressão de um em relação ao outro num determinado momento sócio historicamente enquadrado e assinalado na temporalidade como um ato singular e irrepitível, ou seja, um enunciado concreto: “Uma enunciação concreta (e não abstração linguística) nasce, vive e morre no processo da interação social entre os participantes da enunciação. Sua forma e significado são determinados basicamente pela forma e caráter desta interação.” (Volochinov, 1997, pp. 122-123).

Essa dimensão socio-histórica da interação verbal remete-nos para um outro pilar sobre o qual se sustenta a conceção de linguagem do Círculo de Bakhtin, que é a dimensão ideológica do signo. Esta dimensão caracteriza o signo como ideológico, na medida em que o signo não tem existência somente como parte de uma realidade, ele também reflete e refrata uma outra realidade: “Ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la do ponto de vista específico, etc. Todo o signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica (isto é, se é verdadeiro, falso, correto, justificado, bom, etc.)” (Bakhtin, 2009, p. 32).

Este pendor valorativo abre caminho para uma outra dimensão conceptual, o dialogismo, que pressupõe o entendimento de que, intrinsecamente, qualquer enunciado configura uma resposta a enunciados precedentes e, após a respetiva concretização, abre caminho à resposta de enunciados posteriores. Um dos pilares da teoria bakhtiniana é o dialogismo. Deste modo, Bakhtin e Volochinov (1981, p. 92) preconizam que o diálogo é primordial para que as interações discursivas se estabeleçam. Nesse sentido, de acordo com Bakhtin,

A obra é um elo na cadeia da comunicação discursiva; como a réplica do diálogo, está vinculada a outras obras-enunciados: com aquelas às quais responde, e com aquelas que lhe respondem; ao mesmo tempo, à semelhança da réplica do diálogo, ela está separada daquelas pelos limites absolutos da alternância dos sujeitos do discurso.

(Bakhtin, 2006, p. 279)

Para Bakhtin, o dialogismo constitui um atributo ontológico do enunciado concreto, uma vez que “o falante não é um Adão bíblico, só relacionado com objetos virgens ainda não nomeados, aos quais dá nome pela primeira vez” (Bakhtin, 2006, p. 300).

Melo et al. (2024) sustentam que as tecnologias digitais podem ser aplicadas na sala de aula à luz da teoria bakhtiniana, pois, quando são usadas de forma interativa, promovem a construção coletiva do conhecimento.

A teoria bakhtiniana, centrada no dialogismo e nos géneros discursivos, oferece bases para integrar as tecnologias no ensino da oralidade, visto que as tecnologias podem ser mediadoras do diálogo. Neste âmbito da enunciação responsiva, destaca-se, por exemplo, o *podcast*, considerando que produzir *podcasts*

exige planificação (roteiro), gravação (expressão oral) e edição (análise do discurso), conforme atesta Oss-Emer (2022).

Neste sentido, o *podcast* contribui significativamente para ampliar as práticas linguísticas dos alunos, proporcionando o desenvolvimento da oralidade mediado pela utilização da tecnologia em sala de aula (Oss-Emer, 2022). A sua produção incentiva a interação dialógica, na qual os alunos assumem papéis ativos como falantes e ouvintes críticos.

Na senda de BaKhtin, esta prática responsiva auxilia quer os alunos quer os professores, pois como corroboram Júnior et al. (2024), os professores consideram que os *podcasts* constituem uma importante ferramenta no processo de ensino e aprendizagem. Verifica-se que ao explorar as potencialidades desse recurso tecnológico, os professores promovem uma abordagem mais dinâmica e interativa. Nesse sentido, estimulam o interesse e a participação dos alunos e facilitam a compreensão de conteúdos complexos ou percebidos pelos estudantes como menos interessantes.

De facto, o contacto com *podcasts* variados (científicos, humorísticos, literários) e com outras tecnologias digitais amplia o repertório linguístico e cultural dos alunos, expondo-os a diferentes registos linguísticos e perspetivas diversas (Villarta-Neder, 2020). Desta forma, na secção seguinte, apresentaremos alguns exemplos de tecnologias digitais e atividades pedagógico-didáticas para desenvolver a oralidade dos alunos nas aulas de Português.

5. Tecnologias digitais e atividades pedagógico-didáticas para desenvolver a oralidade nas aulas de Português

A incorporação de tecnologias digitais nas aulas de Português pode ser extremamente profícua, se se encontrar em sintonia com os princípios do Círculo de Bakhtin, viabilizando o papel ativo do ouvinte e a responsividade dos enunciados.

Na web, encontram-se disponíveis diversas tecnologias digitais que podem ser utilizadas para desenvolver a oralidade dos alunos, tal como se apresenta de seguida sob a forma de proposta, pois a variedade de ferramentas é enorme, cabe ao professor decidir, escolher a que mais se adequa à turma.

- i) Para permitir aos alunos gravar e ouvir a própria voz, auxiliando na prática da pronúncia, da entoação e da fluência, podem utilizar-se gravadores e editores de áudio, tais como o *Audacity* e *Vocaroo*²;
- ii) As aplicações de *Podcast*, como a *Anchor*, *Spotify for Podcasters*³ também podem ser utilizadas para criar e publicar *podcasts* educativos, que promovem a produção oral criativa e estruturada;

² *Audacity* – <https://www.audacityteam.org/>; *Vocaroo* – <https://vocaroo.com/>

³ *Anchor, Spotify for Podcasters* – <https://creators.spotify.com/>

- iii) Através de ferramentas de vídeo como o *Flipgrid*, o *Screencast-O-Matic* e o *Loom*⁴, os alunos podem ser orientados a gravar vídeos sobre temas estudados, a debater temáticas de interesse ou a contar histórias;
- iv) Os jogos educativos interativos tais como o *Kahoot!*, o *Quizlet* com áudio e o *Baamboozle*⁵ promovem a produção oral, incentivando a oralidade em contexto lúdico e participativo, através de desafios orais;
- v) Os assistentes virtuais e *Chatbots* como o *ChatGPT*, o *Alexa* e o *Google Assistant*⁶ incentivam a produção oral, possibilitando interações orais simuladas, nas quais os alunos praticam a conversação com tecnologia baseada em Inteligência Artificial;
- vi) As plataformas de videoconferência, como o *Zoom*, o *Google Meet* e o *Microsoft Teams*⁷, configuram um importante recurso promotor da oralidade, na medida em que poderão ser utilizadas para realizar debates, apresentações orais ou entrevistas simuladas entre colegas ou com convidados;
- vii) Os *softwares* de reconhecimento de voz, tais como o *Google Docs Voice Typing* e o *Microsoft Dictate*⁸, como um recurso útil para a dinamização de atividades promotoras do desenvolvimento da competência oral dos alunos, visto que transformam o texto oral em texto escrito, ajudando os alunos a compreender se estão a articular as palavras da língua portuguesa em conformidade.

Através da utilização dos recursos anteriormente apresentados, a realização de atividades pedagógico-didáticas promotoras do desenvolvimento da oralidade nas aulas de Português pode tornar-se mais apelativa, atual e profícua:

- 1) *Criação de podcasts temáticos*, para os quais os alunos escolhem temas de interesse, pesquisam sobre os mesmos e gravam episódios, desenvolvendo competências de pesquisa, organização de ideias e expressão oral.
- 2) *Debates digitais*: os alunos, através da utilização de plataformas *online*, participam em debates sobre temáticas da atualidade, aprendendo a argumentar e a expressar-se de forma clara e coerente.
- 3) *Realização de entrevistas a figuras locais*: os estudantes preparam e realizam entrevistas a membros da comunidade local, tais como escritores, artistas ou profissionais, tendo em vista a promoção da interação social e da comunicação eficaz.

⁴ *Flipgrid*, o *Screencast-O-Matic* – <https://screenpal.com/> ; *Loom*: <https://www.loom.com/>)

⁵ *Kahoot!*: <https://kahoot.com/>; *Quizlet*– <https://quizlet.com/br/>; *Baamboozle* – <https://www.baamboozle.com/>

⁶ *ChatGPT* – <https://chatgpt.com/>; *Alexa* – <https://www.amazon.com/b?node=21576558011> ; *Google Assistant* – <https://assistant.google.com/>

⁷ *Zoom* – <https://www.zoom.com/pt> ; *Google Meet* – <https://meet.google.com/landing?pli=1> ; o *Microsoft Teams* – <https://www.microsoft.com/pt-pt/microsoft-teams/group-chat-software>

⁸ *Google Docs Voice Typing* – <https://docs.google.com/document/u/0/> ; *Microsoft Dictate* – <https://dictate.ms>

- 4) *Noticiários escolares em vídeo*: criação de boletins informativos sobre eventos da comunidade escolar e local, onde os alunos desempenham papéis de jornalistas, apresentadores e repórteres, melhorando a dicção e a postura em frente às câmaras.
- 5) *Teatro radiofónico*: produção de peças de teatro adaptadas para formato áudio, permitindo aos alunos trabalhar a entoação, a emoção e a projeção da voz.
- 6) *Apresentações multimédia interativas*: desenvolvimento de apresentações utilizando ferramentas digitais que integrem áudio, vídeo e animações, incentivando os alunos a falar em público e a utilizar recursos tecnológicos de apoio.
- 7) *Contar histórias digitais*: os alunos criam narrativas digitais combinando texto, imagem e som, desenvolvendo a oralidade ao narrarem as histórias que criaram.
- 8) *Participação em Clubes de Leitura online*: Participação em discussões virtuais sobre livros lidos, nas quais os alunos partilham opiniões e interpretam excertos das obras, fomentando a expressão de ideias e sentimentos.
- 9) *Criação de vídeo-tutoriais*: elaboração de vídeos explicativos sobre temáticas estudadas, nos quais os alunos explicam conceitos, de modo a reforçar a clareza e objetividade na comunicação oral.
- 10) *Simulação de conferências*: organização de eventos simulados onde os alunos apresentam trabalhos de pesquisa, respondem a perguntas e interagem como se estivessem numa conferência real, preparando-os para situações formais de comunicação.

Estes recursos permitem que o aluno se envolva em práticas de oralidade autênticas, valorizando a dimensão social e interacional da linguagem. Através da tecnologia, pode experimentar diferentes papéis discursivos — o de locutor, de alocutário, de comentador e de debatedor — tal como defende Bakhtin, ao falar do papel ativo do ouvinte e da responsividade dos enunciados (Bakhtin, 1997).

6. Considerações finais

Assumindo que a oralidade não se limita à transmissão de informações, o Círculo de Bakhtin rejeita a ideia da linguagem como mero instrumento de comunicação e apresenta a oralidade como um espaço de construção de identidades e negociação de sentidos. Para o autor, a interação verbal não é permuta de informações, mas uma negociação contínua de perspetivas em contextos historicamente situados. Por conseguinte, o ensino-aprendizagem da oralidade deve ir além de técnicas de expressão, integrando-a em práticas autênticas de interação e de reflexão crítica sobre o seu papel na vida social.

A integração das ideias do Círculo de Bakhtin no uso de tecnologias digitais para o desenvolvimento da oralidade nas aulas de Português enfatiza a importância da interação social e do diálogo na construção do conhecimento, promovendo práticas pedagógicas que refletem a natureza dialógica da linguagem.

Defende-se que, quando a tecnologia é mediada por uma abordagem dialógica, as aulas de português convertem-se em espaços de negociação de sentidos e exercício de cidadania, ultrapassando visões reducionistas da oralidade, incentivando a criatividade e a autonomia dos alunos, fazendo-os assumir o protagonismo da sua aprendizagem e transformando a sala de aula num verdadeiro espaço de diálogo, em que o mundo digital é usado como meio de mediação dialógica, não como fim em si mesmo.

Referências bibliográficas

- Bakhtin, M. (1997). *Estética da criação verbal*. Martins Fontes.
- Bakhtin, M. (2009). *Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem* (Trad. M. Lahud & Y. Vieira). Hucitec.
- Bakhtin, M., & Voloshinov, N. (1981). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Hucitec.
- Bakhtin, M., & Voloshinov, N. (2006). Os gêneros do discurso. In M. Bakhtin, *Estética da criação verbal* (Trad. P. Bezerra, 4.ª ed. pp. 261-306). Martins Fontes,
- Castells, M. (2019). *A sociedade em rede* (20.ª ed.). Paz e Terra.
- Coppi, M., Fialho, I., & Gomes, S. (2025). Capacitação digital em Portugal: Perceções de docentes sobre os efeitos no seu desempenho profissional. *Educação, Sociedade & Culturas*, 72, 1-25. <https://doi.org/10.24840/esc.vi70.982>
- Júnior, A., Pereira, W. & Sene, M. (2024). Uso do *podcast* como recurso didático no ensino da Língua Portuguesa: desafios e possibilidades. *Mandinga - Revista de Estudos Linguísticos*, 8(2), 21-39.
- Melo, A., Neto, J., Rodrigues, J., & Florêncio, P. (2024). Integração de tecnologias digitais na sala de aula com base na teoria bakhtiniana: uma revisão sistemática da literatura. *Revista Ponto de Vista*, 13(3), 1-18.
- Oss-Emer, M. (2022). *O podcast em sala de aula: oralidade, escrita e tecnologia nas aulas de Língua Portuguesa*. [Dissertação (mestrado profissional), Universidade Federal de Santa Catarina]. Repositório Institucional UFCS. <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/241001>
- UNESCO (2023). *Resumo do Relatório de Monitoramento Global da Educação 2023. Tecnologia na educação: Uma ferramenta a serviço de quem?* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386147_por
- Villarta-Neder, M. & Ferreira, H. (2020). O *podcast* como gênero discursivo: oralidade e multissensuosa aquém e além da sala de aula. *Letras*, 1, 35-55.
- Voloshinov, V. (1997). La palabra en la vida y la palabra en la poesía: Hacia una poética sociológica. In M. Bajtin, *Hacia una filosofía del acto ético: De los borradores y otros escritos* (Trad. Tatiana Bubnova). Universidad de Puerto Rico.

Documentos curriculares de referência

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

Martins, G. (Coord.), Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Silva, L., Encarnação, M. M., Horta, M. J., Calçada, M. T., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. ME/DGE.

Deixis e ensino da oralidade: uma proposta didática de articulação

<https://doi.org/10.61248/palavras.vi64.220>

Miguel Correia⁹

CLUP, Faculdade de Letras, Universidade do Porto

mmcorreia@letras.up.pt

<https://orcid.org/0000-0003-2794-3087>

Resumo

Apresentamos, neste texto, uma breve reflexão sobre a forma como a deixis pode ser encarada na disciplina de Português: não somente como tópico gramatical a abordar nas aulas do 11.º e 12.º anos, mas também como uma noção teórica ao serviço do desenvolvimento da competência de oralidade na sua dupla vertente (compreensão e produção). Partimos, assim, da seguinte questão: de que forma é possível estimular o ensino da oralidade a partir do trabalho explícito da deixis, em turmas do Ensino Secundário? Num primeiro momento, fazemos um enquadramento teórico do fenómeno da deixis com base nos contributos da Pragmática linguística, que consideramos uma aprendizagem essencial no ensino-aprendizagem do Português como Língua Materna, pelo facto de não olhar apenas para o dito, mas para o contexto. De seguida, analisamos um *corpus* de seis manuais escolares da disciplina, procurando averiguar a complexidade das operações cognitivas ativadas pelos itens sobre este conteúdo e verificando a presença/ausência de propostas sobre a oralidade. Por último, evidenciamos as potencialidades desta noção gramatical. Exploramos, a partir dos fundamentos da Pedagogia dos Textos/Discursos, as coordenadas enunciativas de uma carta de Fernando Pessoa dirigida a Ofélia Queiroz, que pode ser integrada em materiais didáticos que versem a referência deíctica.

Palavras-chave: deixis; didática; manuais escolares; oralidade; Português

⁹ Bolseiro de doutoramento FCT/CLUP, titular da bolsa com a referência UI/BD/154480/2022.

1. A deixis como noção teórica ao serviço do ensino-aprendizagem do Português

No âmago das preocupações da Filosofia da linguagem e da Pragmática linguística encontra-se o estudo da língua em uso pelos falantes em diferentes contextos de comunicação.

Lopes (2018), na obra *Pragmática: uma introdução*, aborda a deixis, as implicaturas, a pressuposição, os atos de fala e a cortesia verbal como tópicos centrais deste ramo da Linguística. A deixis, que é o nosso objeto de estudo, é uma componente do modo oral que se encontra arregada às situações de enunciação. Os deícticos remetem para elementos de uma realidade específica que são o Eu, o Tu, o Aqui e o Agora, coordenadas constitutivas do ato enunciativo que não possuem um referente fixo ou determinado, como também afirma a autora.

Com efeito, o termo *deixis* encontra-se etimologicamente associado ao ato de *indigitação* ou *mostração* e configura o modo como está gramaticalizada a inseparabilidade entre a linguagem e o contexto (F. I. Fonseca, 1996). Conforme F. I. Fonseca (1992), os deícticos, para além de apontarem para elementos da situação de enunciação, exigem um conhecimento compartilhado, cuja presença ou ausência pode influenciar a eficácia comunicativa dos atos de fala dos sujeitos falantes.

No modo oral, assinalamos com marcas linguísticas o sujeito que enuncia e o sujeito a quem se dirige a enunciação, situamos temporalmente os nossos discursos e apontamos espacialmente os objetos, daí a natureza intersubjetiva da deixis. Neste sentido, expressões deícticas como pronomes e determinantes pessoais ou possessivos, fórmulas sociais de tratamento, advérbios, expressões temporais/espaciais e formas verbais permitem, também, suportar a coesão textual (Figueiredo, 2006).

Os deícticos podem ser agrupados em função do seu valor semântico de acordo com três tipos de deixis: pessoal, espacial e temporal. Esta é a terminologia comumente veiculada nas aulas de Português do Ensino Secundário, na linha da proposta didática de Jorge e Viegas (2022).

Para além desta terminologia, importa referir as tipologias de deixis que se centram no contexto compartilhado que visibiliza a mostração, ou seja, na deixis indicial, transposta e textual, conforme a formulação de F. I. Fonseca (1996).

Julgamos pertinente, ainda, fazer referência à deixis social, visto que o grau de formalidade e a relação hierárquica entre os participantes assumem relevância nas *Aprendizagens Essenciais* (AE), por exemplo, no 10.º ano (DGE, 2018, p. 10).

A consideração e ensino explícito destas temáticas permite a abordagem, em sala de aula, da identidade social dos interlocutores e da relação que se estabelece entre eles. Visto que qualquer prática pedagógico-didática assenta no oral, cabe aos professores de Português desencadear, através de estratégias diversificadas, a tomada de consciência de modos de agir pela fala, adequados às situações comunicativas, mobilizando os instrumentos disponíveis (Marques, 2023).

A deixis pessoal encontra-se presente em todas as outras formas de deixis e é nesta tipologia que se opõe o Eu-Tu à não-pessoa (Ele) (Benveniste, 1966). Consideramos essencial, na senda de F. I. Fonseca (1996), que os professores de Português como Língua Materna orientem os estudantes no sentido de tomarem consciência das regras comunicativas que lhes permitam compreender e produzir enunciados

orais e escritos. Na verdade, o conhecimento das coordenadas do ato enunciativo associado à competência pragmática possibilita que os alunos adequem os seus discursos ao contexto e aos intervenientes (Lopes, 2018).

Ademais, a deixis social engloba a pessoal e os aspetos da estrutura da língua que codificam a identidade dos interlocutores ou a relação social entre eles (Levinson, 1983). Esta categoria permite fazer referência a pessoas através de expressões que sinalizam proximidade ou distância entre os participantes. Fillmore (1997) integra as Formas de Tratamento (FT) nesta tipologia de deixis, definindo-as a partir dos atos de fala que são determinados pelas condições sociais dos atos comunicativos.

A deixis espacial gramaticaliza a noção deítica no espaço relativamente ao contexto em que a enunciação toma lugar e permite estabelecer uma relação de proximidade maior ou menor relativamente ao lugar ocupado pelo locutor (F. I. Fonseca, 1996). Por outro lado, a deixis temporal diz respeito ao Agora como marco de referência para a localização temporal (Lima, 2006).

Consideramos a deixis uma aprendizagem nuclear no ensino-aprendizagem do Português não só porque permite trabalhar as coordenadas enunciativas dos textos/discursos, mas porque traz consigo um “entendimento em maior profundidade e em plenitude do objecto da reflexão linguística”, na linha dos contributos dos estudos teóricos da Pragmática linguística (J. Fonseca, 1992, p. 104).

2. A deixis nos documentos curriculares e nos manuais escolares de Português

Postula-se, nas AE do 11.º ano de Português, que os alunos devem conhecer a referência deítica e os respetivos referentes (DGE, 2018). Nos exemplos de ações estratégicas, sugere-se a implementação de atividades que conduzam os estudantes à identificação de processos de referência deítica em enunciados orais ou escritos, o que se deve articular, em nosso entender, com um “percurso de explicitação e sistematização do conhecimento linguístico” (A. L. Costa & Batalha, 2019, p. 66) e não apenas com a classificação de deíticos numa lógica taxonómica desgarrada do uso efetivo da língua. Para Cardoso (2005), as operações de explicitação são as mais complexas do ponto de vista cognitivo, uma vez que envolvem a fundamentação e não apenas o reconhecimento, exigindo, dos alunos, o uso de estratégias metacognitivas.

A nossa experiência empírica de análise do enfoque pragmático nos manuais escolares de Português permite-nos formular a hipótese de que a oralidade associada ao ensino explícito da deixis constitui, raras vezes, objeto de ensino-aprendizagem, conforme procuraremos atestar na análise de conteúdo. Para a consecução das planificações de aula, os professores recorrem às propostas dos manuais, que são elementos estruturantes da prática pedagógica e que, enquanto objetos semióticos que respondem a vetores contextuais, transmitem os conteúdos de forma ajustada à formação sociodiscursiva dos estudantes (Gouveia & Santos, 2022).

No âmbito da gramática, o domínio da morfossintaxe é o mais explorado pelos manuais. Cardoso (2005) fazia notar, a partir da análise de instrumentos de

avaliação, que o conhecimento metalinguístico assentava “no estudo privilegiado da palavra, cujo objeto é a categoria gramatical, sua divisão e propriedades, e da frase” (p. 177).

Trata-se de uma conceção da gramática que valoriza, como conteúdos preferenciais à saída da escolaridade obrigatória, a Sintaxe de frase e a Morfologia (lexical e flexional), mas que descarta a exploração dos usos da língua em contextos de comunicação (Silva & Silva, 2011; Rodrigues, 2019). A última perspetiva, que secundamos, poder-se-ia basear num trabalho gramatical assente em abordagens como a Pedagogia dos Textos/Discursos (J. Fonseca, 1992), que retomaremos na nossa proposta didática sobre a deixis e a referência deíctica.

3. Corpus e metodologia

De um ponto de vista metodológico, realizamos a análise de conteúdo de um corpus composto pelos itens de seis manuais escolares de Português para os 11.º e 12.º anos do Ensino Secundário português (ME01-ME06), dos cursos científico-humanísticos da Formação Geral, em vigor no ano letivo 2025/2026. Esta metodologia permite uma representação objetiva dos conteúdos das mensagens presentes nos recursos, dando ferramentas para analisar as ocorrências de determinado objeto assim como as suas principais características (Amado, 2000). Os itens referem-se à deixis e à referência deíctica e foram extraídos através da pesquisa manual, na versão física dos recursos, e da pesquisa de palavras-chave na sua versão digital, de modo a garantir a precisão da recolha dos dados. Detalhamos, a seguir, a constituição do corpus.

Quadro 1 – Corpus de manuais escolares de Português do Ensino Secundário

Nível	Manuais escolares	Projeto editorial
11.º ano	ME01	<i>Sentidos 11 – Português 11.º ano</i> Autoras: Ana Catarino, Ana Felicíssimo, Isabel Castiajo, Maria José Peixoto Ano de edição: 2022 Editora: ASA Editores II, S.A.
	ME02	<i>Marca a página 11 – Português</i> Autores: Ricardo Cruz, Isolete Sousa, Bárbara Tavares, Daniela Pinheiro Ano de edição: 2022 Editora: Porto Editora, S.A.
	ME03	<i>Págin@s11 – Português</i> Autoras: Fernanda Bela Delindro, Maria João Pereira Ano de edição: 2025 Editora: Areal Editores, SA

Nível	Manuais escolares	Projeto editorial
12.º ano	ME04	<i>Sentidos 12 – Português 12.º ano</i> Autoras: Ana Catarino, Ana Felicíssimo, Isabel Castiajo, Maria José Peixoto Ano de edição: 2023 Editora: ASA Editores II, S.A.
	ME05	<i>Marca a página 12 – Português</i> Autores: Ricardo Cruz, Isolete Sousa, Bárbara Tavares, Daniela Pinheiro Ano de edição: 2023 Editora: Porto Editora, S.A.
	ME06	<i>Págin@s12 – Português</i> Autoras: Fernanda Bela Delindro, Maria João Pereira Ano de edição: 2023 Editora: Areal Editores, SA

Fonte – adaptado das informações da Direção-Geral da Educação em vigor no ano letivo 2025/2026 (<https://www.dge.mec.pt/adocao-de-manuais-escolares-em-2025>)

A análise de conteúdo do corpus tem dois objetivos gerais:

- (i) determinar a correlação entre os verbos de comando predominantes nas instruções dos itens dos manuais e as dimensões do domínio cognitivo da taxonomia de Bloom revista (Anderson & Krathwohl, 2001);
- (ii) verificar a presença de propostas de trabalho no âmbito da oralidade (compreensão e produção) em articulação com o ensino da deíxis.

4. Apresentação e discussão dos resultados

Apresentamos, no Quadro 2, os principais resultados da análise de conteúdo do *corpus* no que concerne ao inventário das operações cognitivas das atividades sobre deíxis e referência deítica a partir dos enunciados presentes nos manuais. Sublinhe-se que, devido à variação semântica gerada pelos verbos de comando, como aponta Sebastião (2019), nem sempre a sua extração permitiu a associação imediata à respetiva operação cognitiva. Neste sentido, optamos pela análise qualitativa dos enunciados. Excluimos, da contagem de verbos de comando, o verbo atentar, que aponta para procedimentos preparatórios prévios à resolução das atividades.

Note-se que o número de verbos de comando não coincide com o número total de itens dos manuais tendo em conta que alguns enunciados possuem mais do que um verbo, introduzido através de uma oração coordenada copulativa ou de uma oração gerundiva. Esta configuração de item permite solicitar aos alunos operações

mentais complementares para uma mesma atividade, como, por exemplo, identificar e corrigir.

Quadro 2 – Resultados da análise de conteúdo (operações cognitivas)

Verbo de comando e frequência absoluta	Operações cognitivas dominantes conforme a taxonomia do domínio cognitivo de Bloom
Classificar: 15 Indicar: 13 Identificar: 9 Transcrever: 6 Registrar: 4 Referir: 3 Destacar: 2 Selecionar: 2 Exemplificar: 1 Corrigir: 1 Completar: 1 Retirar: 1	Lembrar: 41 Compreender: 17 Aplicar: 0 Analisar: 0 Avaliar: 0 Criar: 0
Número total de itens sobre deixis e referência deítica no <i>corpus</i> : 45 Número total de verbos de comando nos itens: 58	

Fonte – autoria própria

Num total de 45 itens sobre deixis e referência deítica, os enunciados encabeçados pelos verbos de comando classificar, indicar, identificar e transcrever são os dominantes. Estes verbos solicitam operações mentais de nível básico, em que o estudante, numa fase final da sua escolaridade obrigatória, deve extrair, classificar ou transcrever unidades linguísticas. Trata-se, sumariamente, de um trabalho a partir de um suporte textual, por norma, um texto literário, sem qualquer mobilização explícita da competência da oralidade na sua dupla vertente, em que se procura promover a aprendizagem natural por contacto artificial com diferentes situações comunicativas.

Verificamos que as atividades sobre deixis se situam nos níveis elementares da taxonomia do domínio cognitivo de Bloom revista: lembrar e compreender, apelando à mobilização de conhecimento factual e processual, sobretudo no atinente à metalinguagem (Anderson & Krathwohl, 2001). Os itens visam, assim, recuperar conhecimento relevante armazenado na memória de longo-prazo e construir conhecimento a partir de instruções em distintos suportes, mas sem levar os alunos a aplicá-los a novas situações, a formular juízos ou a reorganizar elementos numa nova estrutura. Vejam-se alguns exemplos de itens sobre este tópico (itálicos nossos).

1. *Refira* o valor dos deíticos sublinhados. (MP4, p. 51)
2. *Identifique* as referências deíticas presentes em: (MP4, p. 56)
3. *Indique* os valores os deíticos sublinhados em ... (MP4, p. 91)
4. *Indica* o tipo de deítico presente no advérbio “antes”. (MP5, p. 93)
5. *Classifica* os deíticos sublinhados. (MP5, p. 97)

6. *Transcreve*, do texto, classificando quanto à classe e subclasse de palavras, dois deíticos temporais. (MP5, p. 381)

Por exemplo, nos itens (1) e (3), solicita-se a classificação do “valor” do deítico, ou seja, a sua tipologia (deixis pessoal, temporal ou espacial). São pedidas, nas instruções (4) e (5), operações do mesmo tipo, sendo que em (6) se acrescenta a classe e subclasse de palavras em que os deíticos integram. Este tipo de atividade permite a aplicação de outros conhecimentos sobre o funcionamento da língua, neste caso, sintáticos, mas numa dimensão de compreensão, sem se proceder à transformação de elementos ou à sua explicitação linguística e devida fundamentação.

Procuramos, ainda, verificar a presença/ausência de propostas sobre o domínio da oralidade em articulação com o ensino explícito destes tópicos. As atividades dos manuais escolares não preveem o trabalho da oralidade a partir da deixis e da referência deítica. As perguntas solicitam uma resposta escrita, curta ou restrita, conforme a tipologia proposta por Neves e Ferreira (2015), em que os alunos devem realizar, concomitantemente, uma operação de identificação ou classificação. Esquematizamos, assim, a estrutura prototípica dos enunciados sobre este conteúdo:

- verbo de comando (indica a operação mental que o aluno deverá realizar);
- objeto direto (explicita o conteúdo da tarefa associado ao pedido expresso no enunciado instrucional, que se traduz numa resposta escrita).

5. Proposta didática

Na perspetiva da gramática dos usos, defendemos a utilização, como base de trabalho, dos textos, não dissociando o funcionamento da língua do seu contexto. Dada a ausência do trabalho da competência oral nos manuais e a predominância de atividades de classificação sobre esta noção gramatical, propomos uma intervenção didática de articulação da deixis com o ensino da oralidade com base na Pedagogia dos Textos/Discursos e no estudo de F. I. Fonseca (1996). A partir de um discurso, procuramos levar os alunos do 11.º ano a dominar as regularidades da língua tendo em conta a análise e manipulação das suas coordenadas enunciativas, dado que os deíticos permitem interpretar que pessoas falam em cada momento e compreender as relações temporais e espaciais que se estabelecem entre factos e objetos do ponto de vista dos interlocutores. A referida carta encontra-se, na íntegra, no Anexo 1.

Apresentamos, a seguir, uma sequência de atividades centrada na exploração dos deíticos presentes na carta, que tem em conta a interligação das competências curriculares do Português (ler, ouvir, falar, escrever). O material didático poderá conter, também, um glossário com termos como enunciado, enunciação, remetente e destinatário, elaborado a partir de obras de referência.

Pretendemos promover a aprendizagem natural por contacto uma situação comunicativa a partir de uma carta, género textual inscrito nas AE. Existe na comunicação epistolar uma reciprocidade, ou seja, é sempre esperada uma resposta. A

relevância da exploração didática de cartas prende-se, em nosso entender, com o facto de se tratar de uma comunicação em diferido que, apesar da normatividade, possui alguma espontaneidade. Esta dimensão é demonstrada através do canal de comunicação onde estão presentes o locutor e o alocutário, o que origina intervalos de tempo e de espaço e que tem interesse do ponto de vista pragmático (Ribeiro, 2015).

1. Ouve¹⁰ a leitura da carta de Fernando Pessoa a Ofélia Queiroz, que se desenvolve em referências constantes ao Eu-Tu/Aqui/Agora da enunciação.
2. Identifica os vocativos utilizados, na carta, por Fernando Pessoa.
3. Explica oralmente, a partir dos vocativos referidos na carta, a relação de intimidade entre Fernando Pessoa e Ofélia Queiroz.
Esta atividade permitirá, aos alunos, construir o universo de referência da carta, assim como determinar os objetivos comunicativos do remetente.
4. Reflete, em pares, sobre as marcas textuais informais presentes na carta, como o uso de várias formas de tratamento que marcam uma relação de intimidade entre o remetente e a destinatária. Partilha as conclusões com a turma.
Esta estratégia visa o desbloqueamento da expressão e o domínio progressivo do uso da palavra em contexto de trabalho colaborativo.
5. Reformula¹¹ a carta, alterando o interlocutor. Realiza as alterações que considerares necessárias para o discurso ficar coerente.
6. Partilha, oralmente e em grande grupo, os resultados obtidos na atividade de reformulação do texto.
7. Compara as características do registo escrito e do oral.

6. Considerações finais

O desenvolvimento da Linguística e, em particular, dos estudos no âmbito da Pragmática, pode trazer dados importantes ao professor de Português como Língua Materna em direção a uma perspetiva dinâmica do ensino-aprendizagem da gramática em articulação com usos efetivos da língua.

Importa, em nosso entender, aliar a competência linguística do falante e à sua capacidade de ajustar o discurso a situações concretas de comunicação, naquilo que configura a sua competência pragmática, em estreita articulação com o trabalho sobre a oralidade. Esta é uma área que se ensina, trabalha e desenvolve (Marques, 2023).

A proposta aqui apresentada fornece alguns contributos a partir da exploração das coordenadas enunciativas de uma carta. As atividades visaram ajustar o

¹⁰ A leitura em voz alta da carta pode ser realizada pelo professor ou pode recorrer-se a uma gravação áudio preparada, previamente, por um dos estudantes/grupo/professor.

¹¹ Sugestão de atividade de produção oral/escrita, em que o locutor, em vez de descrever os acontecimentos a Ofélia, tem de os remeter, numa carta, ao padrão Vasques. Esta atividade é retomada na partilha em grande grupo, o que permite confrontar o registo oral e o escrito.

discurso de um ponto de vista pragmático, incluindo a interligação das competências curriculares previstas nas AE. Urge continuar a refletir, em investigações futuras, sobre o papel dos materiais didáticos, sobretudo dos manuais escolares, na promoção do conhecimento gramatical dos estudantes que se encontram no fase final da escolaridade obrigatória.

Defendemos, ao longo deste artigo, a integração, nas atividades de ensino-aprendizagem, de operações cognitivas de maior complexidade que incluam a transformação de elementos e a explicitação linguística, em lugar das tarefas rotineiras de classificação que se traduzem numa resposta curta ou restrita (escrita). Será importante, em investigações futuras, refletir sobre a produção de itens gramaticais que incluam pistas efetivas para o trabalho sobre oralidade, domínio que se encontra ausente dos manuais no que à deixis diz respeito, pelo menos no plano instrucional.

Tal abordagem pedagógico-didática implica, com efeito, o reforço da intencionalidade educativa inerente à educação linguística e o investimento das teorias linguísticas nas práticas em contexto de sala de aula, que consideramos fulcral.

Referências bibliográficas

- Amado, J. (2000). A Técnica de Análise do Conteúdo. *Revista Referência*, 5, 53-63.
- Anderson, L., & Krathwohl, D. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Longman.
- Benveniste, É. (1966). *Problèmes de linguistique générale*. Gallimard.
- Cardoso, M. (2005). *Práticas de avaliação em língua portuguesa: Representações da disciplina em testes escritos* [Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho]. RepositóriUM. <https://hdl.handle.net/1822/3263>
- Costa, A. L., & Batalha, J. (2019). Para um mapa das fronteiras e das pontes na investigação em didática da gramática. In A. Leal, F. Oliveira, F. Silva, I. M. Duarte, J. Veloso, P. Silvano, & S. Rodrigues (Eds.), *A linguística na formação do professor: Das teorias às práticas* (pp. 61–80). FLUC / CLUP. <https://doi.org/10.21747/978-989-8969-20-0/linga5>
- Figueiredo, O. (2006). As noções de adequação, coerência e coesão e seus modos de operacionalização. In I. M. Duarte & O. Figueiredo, *Terminologia Linguística: Das teorias às práticas* (pp. 71–88). FLUP.
- Fillmore, C. J. (1997). *Lectures on Deixis*. CSLI Publications.
- Fonseca, F. I. (1992). *Deixis, tempo e narração*. Fundação Engenheiro António de Almeida.
- Fonseca, F. I. (1994). *Gramática e Pragmática: Estudos de Linguística Geral e de Linguística Aplicada ao Ensino do Português*. Porto Editora.
- Fonseca, F. I. (1996). Deixis e pragmática linguística. In I. Faria, E. Pedro, I. Duarte, & C. Gouveia (Eds.), *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa* (pp. 437-445). Caminho.
- Fonseca, J. (1992). *Linguística e Texto/Discurso: Teoria, Descrição, Aplicação*. ME/ICALP.
- Gouveia, C., & Santos, J. V. (2022). Texto e contexto: Que relações? In P. Silva, L. Barbeiro, F. Caels, C. Marques, C. Barbeiro, C. Gouveia, & J. Santos, *Teorias discursivas em diálogo: Perspetivas e análises* (pp. 13-50). Grácio. <http://hdl.handle.net/10400.2/12759>
- Jorge, N., & Viegas, F., Clemente, L., Castelão, M. M., & Almeida, P. (2022). A deixis como ferramenta de análise do texto literário. *Palavras*, 58–59, 81-85.
- Levinson, S. (1983). *Pragmatics*. Cambridge University Press.
- Lima, J. (2006). *Pragmática Linguística*. Caminho.

- Lopes, A. (2018). *Pragmática: Uma introdução*. Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://doi.org/10.14195/978-989-26-1604-9>
- Marques, C. (2023). O ensino da oralidade. *Palavras*, 60-61, 1-2. <https://doi.org/10.61248/palavras.vi60-61.166>
- Neves, A., & Ferreira, A. L. (2015). *Avaliar é preciso? Guia prático de avaliação para professores e formadores* (2.ª ed). Guerra e Paz.
- Ribeiro, M. (2015). Tradições discursivas das cartas institucionais [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto]. Repositório Aberto. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/81368>
- Rodrigues, S. V. (2019). Conhecimento gramatical avaliado à saída da escolaridade obrigatória: Uma análise de exames nacionais do ensino secundário. *Revista da Associação Portuguesa de Linguística*, 6, 41-64. <https://doi.org/10.26334/2183-9077/rapln6ano2019a5>
- Sebastião, I. (2019). Conhecimento linguístico do professor de Português em práticas de regulação e avaliação: Do enunciado instrucional ao item de resposta. In A. Leal, F. Oliveira, F. Silva, I. Duarte, J. Veloso, P. Silvano, & S. Rodrigues (Eds.), *A linguística na formação do professor: Das teorias às práticas* (pp. 207-224). FLUC / CLUP. <https://doi.org/10.21747/978-989-8969-20-0/linga12>
- Silva, A., & Silva, A. (2011). A avaliação do conhecimento gramatical «oficial»: Estudo dos exames nacionais de Português de 2010. In J. C. Morgado, M. P. Alves, S. Pillotto & M. I. Cunha (Orgs.), *2.º Congresso Internacional sobre Avaliação em Educação “Aprender ao Longo da Vida”* (pp. 1352-1364). Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/14916>

Documentos curriculares de referência

- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais, Português, 10.º ano*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/10_portugues.pdf

Anexo I – carta

às 4 da madrugada

Meu amorzinho, meu Bebé querido:

São cerca de 4 horas da madrugada e acabo, apesar de ter todo o corpo doído e a pedir repouso, de desistir definitivamente de dormir. Há três noites que isto me acontece, mas a noite de hoje, então, foi das mais horríveis que tenho passado em minha vida. Felizmente para ti, amorzinho, não podes imaginar. Não era só a angina, com a obrigação estúpida de cuspir de dois em dois minutos, que me tirava o sono. É que, sem ter febre, eu tinha delírio, sentia-me endoidecer, tinha vontade de gritar, de gemer em voz alta, de mil cousas disparatadas. E tudo isto não só por influência directa do mal estar que vem da doença, mas porque estive todo o dia de ontem arreliado com cousas, que se estão atrasando, relativas à vinda da minha família, e ainda por cima recebi, por intermédio de meu primo, que aqui veio às 7 1/2, uma série de notícias desagradáveis, que não vale a pena contar aqui, pois, felizmente, meu amor, te não dizem de modo algum respeito.

Depois, estar doente exactamente numa ocasião em que tenho tanta coisa urgente a fazer, tanta coisa que não posso delegar em outras pessoas.

Vês, meu Bebé adorado, qual o estado de espírito em que tenho vivido estes dias, estes dois últimos dias sobretudo? E não imaginas as saudades doidas, as saudades constantes que de ti tenho tido. Cada vez a tua ausência, ainda que seja só de um dia para o outro, me abate; quanto mais não havia eu de sentir o não te ver, meu amor, há quase três dias!

Diz-me uma coisa, amorzinho: Porque é que te mostras tão abatida e tão profundamente triste na tua segunda carta – a que mandaste ontem pelo Osório? Compreendo que estivesses também com saudades; mas tu mostras-te de um nervosismo, de uma tristeza, de um abatimento tais, que me doe imenso ler a tua cartinha e ver o que sofrias. O que te aconteceu, amor, além de estarmos separados? Houve qualquer coisa pior que te acontecesse? Porque falas num tom tão desesperado do meu amor, como que duvidando dele, quando não tens para isso razão nenhuma?

Estou inteiramente só – pode dizer-se; pois aqui a gente da casa, que realmente me tem tratado muito bem, é em todo o caso de cerimónia, e só me vem trazer caldo, leite ou qualquer remédio durante o dia; não me faz, nem era de esperar, companhia nenhuma. E então a esta hora da noite parece-me que estou num deserto; estou com sede e não tenho quem me dê qualquer coisa a tomar; estou meio-doido com o isolamento em que me sinto e nem tenho quem ao menos vele um pouco aqui enquanto eu tentasse dormir.

Estou cheio de frio, vou estender-me na cama para fingir que repouso. Não sei quando te mandarei esta carta ou se acrescentarei ainda mais alguma coisa.

Ai, meu amor, meu Bebé, minha bonequinha, quem te tivesse aqui! Muitos, muitos, muitos, muitos, muitos beijos do teu, sempre teu

Fernando



**Prémio Emília Amor
de investigação em Didática
do Português**

Prémio Emília Amor de investigação em Didática do Português
APP – Edição 2024-2025

A gramática em ação: os jogos dos clíticos

<https://doi.org/10.61248/palavras.vi64.221>

Cândida Barbosa

Escola Secundária de Francisco Franco (Funchal)

candidanatacha@hotmail.com

<https://orcid.org/0009-0000-9354-8646>

Miguel Correia¹

Centro de Linguística da Universidade do Porto

mmcorreia@letras.up.pt

<https://orcid.org/0000-0003-2794-3087>

Resumo

“A gramática em ação: os jogos dos clíticos” corresponde a um conjunto de atividades lúdicas para o ensino-aprendizagem de conteúdos gramaticais, no âmbito do ensino e aprendizagem do Português como Língua Materna, que tem por base um projeto de investigação-ação levado a cabo na Escola Secundária Aurélia de Sousa no ano letivo 2023/2024. Este estudo, no âmbito da Linguística Educacional², apresenta como principais objetivos responder às lacunas que os alunos de uma turma do 9.º ano do Ensino Básico evidenciavam em atividades de colocação dos pronomes pessoais clíticos em Português Europeu Contemporâneo e desenvolver, concomitantemente, a sua consciência linguística. Neste artigo, dá-se a conhecer os fundamentos teóricos subjacentes à conceção dos jogos físicos, que foram aliados à implementação, na referida turma, de dois laboratórios gramaticais. Por fim, gizam-se as conclusões e percursos de investigação futuros no escopo da didática de gramática.

Palavras-chave: gramática; metodologias indutivas; jogos didáticos; Português Língua Materna (PLM); pronomes pessoais clíticos

¹ Bolseiro de doutoramento FCT/CLUP, titular da bolsa com a referência UI/BD/154480/2022.

² A perspetiva da Linguística Educacional consiste em identificar um problema relativo à linguagem ou à Educação, em abordar esse tema com base num conjunto variado de ferramentas de investigação e em ter como objetivo disponibilizar informações relevantes para as políticas de ensino (Hult, 2008).

1. Introdução

Os falantes do Português Europeu Contemporâneo (doravante PEC) têm uma tendência para generalizar a ênclise em contextos de próclise que se prolonga até idades mais tardias, dado que a colocação dos clíticos no PEC é condicionada por contextos sintáticos específicos. Conforme Costa e Lobo (2013) e Costa et al. (2016), quanto mais simples são os traços sintáticos, mais cedo é a sua aquisição. Portanto, considerando as diferentes variedades do português de que os alunos são provenientes, cabe ao professor de Português desenvolver um percurso de aprendizagem eficaz que permita estabilizar o seu conhecimento gramatical e, por conseguinte, levá-los a posicionar os clíticos conforme a norma-padrão.

De referir que o trabalho tem por base um percurso de investigação-ação desenvolvido no âmbito de um estágio integrado no 2.º ano de um Mestrado em Ensino de Português no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, decorrido no ano letivo 2023/2024, na Escola Secundária Aurélia de Sousa (Porto). Os discentes da turma do 9.º ano (doravante 9.º X) foram os destinatários principais dos materiais didáticos concebidos para este projeto, que neste estudo se problematizam e expandem a partir do quadro teórico exposto.

No decorrer do estágio, foram detetadas fragilidades dos alunos do 9.º X na mobilização do conhecimento explícito da língua em atividades de uso da língua, evidenciando uma atitude pouco reflexiva nas participações orais espontâneas realizadas nas aulas. Decorrente desta observação, das notas registadas no diário de investigação e do teste diagnóstico, constatou-se que os alunos manifestavam dificuldades na utilização dos pronomes pessoais clíticos nos diferentes contextos do PEC, pelo que se tornou importante desenvolver a sua consciência linguística, elegendo como ponto de partida um processo de descoberta que evidenciasse a utilidade de aprender gramática em contexto escolar.

Considerando os pressupostos da investigação-ação, que assenta num processo espiralado de ação-reflexão (Coutinho et al., 2009), delimitou-se, como área prioritária do projeto, a didática da gramática. Procurou-se, ainda, articular os diferentes domínios do ensino do Português, como postulam as *Aprendizagens Essenciais* (DGE, 2018).

Com efeito, para promover a reflexão sobre o funcionamento da língua, optou-se por colocar em prática propostas de didatização regidas por metodologias indutivas, em particular o laboratório gramatical (Duarte, 1992; Duarte, 2008), que oferece um percurso de ensino experimental sobre a língua (Rodrigues et al., 2021), e o jogo didático (Rivoluncrì, 1984; Gomes, 2012; Santos, 2013, Dolz, 2016). A investigação foi norteada pela seguinte pergunta de partida:

De que forma o estudo dos clíticos, através da aplicação de metodologias indutivas (laboratório gramatical e jogo didático), se encontra ao serviço de outras competências, contribuindo para o aperfeiçoamento linguístico dos alunos?

2. Fundamentos teóricos do projeto

2.1. A importância da gramática no ensino-aprendizagem da LM

Em contexto de sala de aula, frequentemente, os alunos interrogam-se sobre a pertinência de se estudar gramática na aula de LM, pois consideram que o saber que detêm – o seu conhecimento intuitivo da língua –, é suficiente para o seu dia-a-dia. Segundo Sim-Sim et al. (1997) compete à escola desenvolver o conhecimento linguístico dos alunos, ou seja, é necessário que o professor de Português seja o catalisador da transformação do conhecimento inconsciente ou implícito em explícito, que resulta num saber reflexivo sobre as regras orais e escritas que os falantes possuem da língua (Duarte, 2008).

Numa perspetiva normativa, a gramática regula o uso correto da língua, facultando um conjunto de regras para escrever e falar corretamente, daí Figueiredo (2005, p. 105) afirmar que “saber gramática era saber língua”. Contudo, decorrente do estruturalismo europeu e do distribucionalismo norte-americano, as gramáticas passam a assumir um caráter mais descritivo e explicativo, tornando-se sincrónicas. Nesta conceção, procurava-se descrever a língua tal como é usada pelos falantes, tendo em conta as diferentes variedades linguísticas (Rodrigues et al., 2021). A partir dos anos sessenta do século XX, com Chomsky, a gramática assume uma dimensão cognitiva (Brito, 2010).

Consideram-se, neste estudo, os argumentos de Chomsky, desde logo pela existência de um mecanismo inato específico para a aquisição das línguas, visto que a linguagem é um dos pilares do quadro teórico da gramática generativa (Chomsky, 1986). Parte-se da conceção da linguagem como uma faculdade mental inata do ser humano, e da aquisição daquela que virá a ser a LM do aluno enquanto processo que ocorre de forma espontânea (ou seja, sem a aprendizagem formal) desde o nascimento a partir da interação entre esta faculdade mental e a exposição ao *input* fornecido pelo meio (A. L. Costa et al., 2017).

Na verdade, vários estudos dão conta do papel secundário que tem sido conferido à gramática nos últimos anos, devido a fatores como o tempo dispensado para o sucesso dos exames nacionais e os rankings das escolas (Costa, 2007; Brito et al., 2019). Duarte (2000) assevera, ainda, que a reflexão gramatical serve propósitos instrumentais, atitudinais e cognitivos, visto que:

- (i) é uma atividade metacognitiva que permite a consciencialização do que antes era intuitivo;
- (ii) possibilita o conhecimento das variedades linguísticas do Português e é um meio de acesso ao Português padrão, dado que nem todas as crianças dominam a norma;
- (iii) permite a distinção entre o oral e o escrito, apresentando mecanismos próprios associados a cada competência.

Ademais, a reflexão gramatical permite desenvolver outras competências, como a escrita, a leitura e a oralidade (Vilela, 2001; J. Costa, 2007; Duarte, 2008). Sim-Sim et al. (1997) e Duarte (2008) acrescentam que um bom domínio da estrutura

da língua favorece a aprendizagem de línguas estrangeiras e aumenta a autoconfiança linguística dos aprendentes, fomentando o respeito e a tolerância em relação às diversas variedades linguísticas.

2.2. Os pronomes clíticos no Português Europeu Contemporâneo

No PEC, existem os pronomes denominados de clíticos que são as formas átonas do pronome pessoal que ocorrem associadas ao complemento dos verbos (Mateus et al., 2003). Precisamente pelo facto de serem formas átonas, não têm acentuação própria e dependem do hospedeiro do clítico, estabelecendo um processo de ligação chamado cliticização (Martins, 2013).

Os pronomes clíticos podem desempenhar várias funções numa oração correspondentes ao acusativo, dativo e nominativo, ou seja, complemento direto, complemento indireto e sujeito, respetivamente, e distinguem-se pela acentuação que recebem, isto é, formas átonas ou formas tónicas (Quadro 1).

Quadro 1 – Formas átonas e tónicas dos pronomes pessoais

	Formas átonas (clíticas)			Formas tónicas		
	Acusativo	Dativo	Nominativo	Nominativo	Acusativo	Oblíquo/ dativo
	Complemento direto	Complemento indireto	Sujeito	Sujeito	Complemento direto	Complemento preposicionado/ indireto
1. ^a sg.	me	me		Eu		mim, comigo
1. ^a pl.	nos	nos		nós, a gente	a gente	nós, connosco, a gente
2. ^a sg.	te	te		tu, você		ti, contigo, você, si, consigo
2. ^a pl.	vos	vos		vós, você		Vós, convosco, vocês
3. ^a sg.	o, a, se	lhe	se (impess.)	ele, ela		ele, ela, si, consigo
3. ^a pl.	os, as, se	lhes		eles, elas		eles, elas

Fonte – Martins (2013, p. 2233)

Efetivamente, quando se juntam dois pronomes átonos formam-se grupos clíticos (Cunha & Cintra, 2005). Estes grupos têm uma ordem fixa, podendo ser constituídos por dois ou três elementos pautados pela seguinte ordem: “dativo+ acusativo” (ex.: Eu dei-lha); “se+dativo” (ex.: A boca abriu-se-lhe de espanto), ou “se+ clítico dativo + clítico acusativo” (ex.: Comprou-se-lho um presente, mas a aniversariante não gostou), mas nunca poderá ser “se+ acusativo” (ex.: *Rouba-se-o), como destaca Mateus et al. (2003, p. 830). Além disso, os pronomes clíticos de 1.^a e 2.^a pessoas não

formam grupos clíticos, visto que têm a mesma forma de dativo e acusativo, nem aqueles que apresentam a mesma fonologia (ex.: *lava-se (recíproco)-se (impessoal).

De acordo com a norma-padrão do PEC, os pronomes átonos apresentam diferentes padrões de colocação na frases, em ênclise, próclise e mesóclise, sendo a posição mais generalizada a enclítica (Mateus et al., 2003).

Importa, por isso, explicar os três padrões característicos do PEC. Antes de mais, a ênclise é a posição que ocorre à direita do verbo. Os pronomes pessoais de 3.^a pessoa do singular com função de acusativo sofrem, por norma, alterações em detrimento do verbo com o qual cliticizam, excetuando quando as formas *o*, *a*, *os*, *as* terminam em vogal ou ditongo oral (ex.: Eu reencontrei a minha amiga ao fim de uns anos (ex.: Eu reencontrei-a ao fim de uns anos). Contrariamente, quando a forma verbal acaba em *-r*, *-s*, *-z*, com o desígnio *eis* ou com os pronomes *mos* e *vos*, estas desaparecem e transformam-se em *lo*, *la*, *los*, *las* (ex.: A aluna fez o trabalho (ex.: A aluna fê-lo) e se terminar em ditongo nasal *-am*, *-ão*, *-õe*, *-em*, os pronomes assumem as formas *no*, *na*, *nos*, *nas* (ex.: Eles contaram o pesadelo aos pais (ex.: Eles contaram-no aos pais).

Os pronomes ocorrem no interior da forma verbal – mesóclise –, no Futuro do modo Indicativo e no modo Condicional. Este padrão de colocação teve a sua origem na gramática do português antigo, mais precisamente com as formas de Presente e Pretérito Imperfeito do verbo latino *habere* (haver) mais a forma infinitiva do verbo principal (Mateus et al., 2003), como é exemplificado por Martins (2013, p. 2241) “*scribere habeo* – hei de escrever/escreverei e *scribere habebat* – havia de escrever/escreveria”. Nesse sentido, as terminações do futuro são *-ei*, *-ás*, *-á*, *-emos*, *-eis*, *-ão* e do condicional são *-ia*, *-ias*, *-ia*, *-íamos*, *-íeis*, *-iam*, seguindo-se as mesmas regras na sua cliticização. Perante a presença de proclisadores, recorre-se à próclise, “independentemente dos traços de tempo, modo e aspeto da forma verbal” (Martins, 2013, p. 2241).

Por fim, o terceiro e último padrão de colocação corresponde à próclise, no qual o pronome surge à esquerda do verbo. Esta posição é determinada pela presença de atratores de próclise, os quais serão descritos de seguida.

1. Presença de orações principais negativas ou palavras negativas, em posição pré-verbal, como o “não, nunca, jamais, ninguém, nenhum, nada” (Martins, 2013, p. 2243) (ex.: O Pedro não *lhe* contou a verdade).
2. Com certos quantificadores, em posição pré-verbal, como “alguém, algo, algum, muito, cada, bastante, tanto, mais, menos, raramente, qualquer, ambos, tudo, todos, etc.” (Mateus et al., 2003, p. 855; Martins, 2013, p. 2244) (ex.: Muito me *contas*).
3. Com certos advérbios, em posição pré-verbal, dos quais se destacam os de exclusão “apenas, só, somente, logo, antes), os de inclusão “também, até, mesmo”, os aspetuais “já, ainda, quase, mal” e os de modalidade “talvez” (Martins, 2013, p. 2254) (ex.: A Ema apenas os *cumprimentou*). De igual forma, os advérbios enfatizadores “bem, lá, logo, sempre, até, já” (p. 2258) e locativos “aqui, aí, cá, lá” (p. 2260) também são considerados proclisadores, desde que o seu valor não esteja associado ao modo e ao espaço, mas à asserção.

4. Em orações interrogativas com pronomes ou advérbios interrogativos “que, quem, onde, quanto, como, porque” (Martins, 2013, p. 2270).
5. Na coordenação, apenas algumas conjunções e locuções são proclisadoras, como é o caso das copulativas *nem e não só... mas também/como também, nem... nem* e nas conjunções disjuntivas *quer... quer e ora... ora* (ex.: Ora me obrigas a estudar, ora me obrigas a descansar). No entanto, nas explicativas o *pois, que* e *porque* explicativo associam-se à ênclise, ao invés do *porque* (causal) que aparece em próclise (Martins, 2013).
6. Na subordinação, as orações finitas completivas, relativas e adverbiais exigem a próclise, mesmo que a conjunção esteja oculta (Cunha & Cintra, 2005). Pelo contrário, nas subordinadas infinitivas, varia entre a ênclise e a próclise, embora aquelas que sejam introduzidas pelas preposições *a* e *com* só permitem a ênclise (ex.: Se soubesse, continuaria a ajudá-lo no projeto) (Cunha & Cintra, 2005).
7. Em complexos verbais com o particípio passado, o pronome átono cliticiza junto ao verbo auxiliar (Martins, 2013), segundo as regras enunciadas.

Apesar das regras elencadas, no PEC é visível uma maior tendência para usar a ênclise em contextos próclíticos (Costa et al., 2016), uma vez que quanto maior for a dependência de conhecimento lexical, maior é a variação entre a próclise e a ênclise, o que é confirmado nas gerações mais jovens, segundo Mateus et al. (2003, p. 852), o que se torna evidente nos seguintes exemplos: “porque não apercebeu-se que...” (12 anos, modo escrito)” e “correspondem à classe onde “só” combina-se com SN... (estudante universitário, modo escrito)”.

2.3. A didática do jogo no ensino-aprendizagem da gramática

O jogo é uma prática recorrente na vida humana, desde a infância à idade adulta, que advém dos tempos da Antiguidade Clássica, sendo um importante recurso didático no ensino. Contudo, Xavier (2013, p. 152) interroga-se sobre a sua inserção em contexto de sala de aula, colocando a seguinte questão: “a importância do ludismo está sobejamente comprovada, no entanto, quantas vezes se recorre a atividades lúdicas para o ensino da gramática?”

De facto, continuam a ser escassas as vezes que os docentes recorrem à utilização de jogos para promover o ensino-aprendizagem de conteúdos gramaticais, o que faz com que os alunos os considerem inúteis (Xavier, 2013). Portanto, é fulcral apostar em metodologias que envolvam os jovens aprendentes num processo de reflexão, como é o caso da aprendizagem pela descoberta (Hudson, 1992). O jogo, enquanto ferramenta lúdica, permite cumprir finalidades educativas e, em simultâneo, desenvolver competências indispensáveis ao crescimento dos jovens (Kishimoto, 1998). A aplicação desta faceta mais lúdica em sala de aula favorece o desenvolvimento de aspetos como a socialização, a atenção e concentração, pois desperta a motivação dos alunos, guiados pela curiosidade epistemológica (Batista & Dias, 2012).

Transversalmente a estas conceções, a interação social é fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem e o jogo é um recurso que surge no imaginário do

sujeito, mediante o conceito de *Zona de Desenvolvimento Proximal* (ZDP), isto é, a distância entre o nível de desenvolvimento real determinado pela capacidade de resolver problemas de forma independente e o nível de desenvolvimento determinado pela resolução de problemas com o auxílio de terceiros (Vygotsky, 1991). É justamente nesta zona que ocorre a aprendizagem da criança.

Dolz (2016), na esteira dos pressupostos da engenharia didática, sustenta a importância de criar novos materiais com o intuito de encontrar soluções aos problemas no ensino das línguas. Todavia, para introduzir jogos na sala de aula, deve-se ter em conta as situações e as razões da sua aplicação, atentando nas questões seguintes: Quando? Que jogos usar? Porquê? Para quê?

O professor deve recorrer aos jogos sempre que considerar pertinente, sendo o seu uso aconselhado em casos pontuais de introdução de um novo conteúdo, treino ou até de revisão de aprendizagens (Rivoluncri, 1984; Gomes, 2012; Santos, 2013). Seguidamente, é essencial refletir sobre o tipo de jogos que devem ser implementados. Cervantes (2009) enumera um conjunto de aspetos revelantes que devem ser tidos em conta. De entre eles, destacam-se dois: (i) os jogos selecionados devem se adequar ao perfil da turma, estar relacionados com a matéria estudada e aguçar o interesse dos alunos; (ii) devem ser sempre estipuladas as finalidades, o tempo e a forma de jogar (pares/grupo).

Vale a pena ressaltar que esta estratégia desperta um maior interesse nos alunos pelos conteúdos didáticos, dado que estes se envolvem sem ter a noção de que estão a ser avaliados e, por conseguinte, desenvolvem um conjunto de competências a nível pessoal, social e cultural, nomeadamente a participação, as interações em grupo, a comunicação interpessoal e o raciocínio (Rino, 2011).

3. Apresentação dos jogos e das sequências didáticas

Realizaram-se dois ciclos de investigação-ação compostos por dois laboratórios gramaticais e dois jogos didáticos, segmentados em três etapas: pré-teste, laboratório gramatical e jogo didático, e pós-teste, com o intuito de analisar a evolução do desempenho dos alunos ao longo do processo.

O primeiro ciclo de investigação ocorreu no 2.º período. O *corpus* textual da sequência didática foi elaborado com base em duas obras incluídas no catálogo do Plano Nacional de Leitura (PNL), a saber: *O meu pé de laranja lima*, de José Mauro Vasconcelos, e *O rapaz do pijama às riscas*, de John Boyne, precisamente pelo facto de o primeiro estar escrito de acordo com a variedade do Português Brasileiro (PB) e do segundo possuir uma tradução no PEC, o que permitiu um confronto inicial entre estas duas variedades linguísticas.

O pré-teste e o pós-teste do primeiro ciclo de investigação foram bastante semelhantes no que respeita à sua estrutura e articularam diferentes domínios e competências. Os alunos foram levados a reconhecer as características morfológicas, sintáticas e lexicais do PEC e do PB e a compreender os contextos obrigatórios de próclise na norma-padrão do PEC.

Após o momento de diagnose, seguiu-se a realização do laboratório nas suas fases sequenciais (Rodrigues et al., 2021; Silvano & Rodrigues, 2010), a saber:

apresentação, observação e análise de dados; problematização e experimentação através da formulação; testagem de hipóteses e registo de conclusões; exercitação das aprendizagens e, por fim, a avaliação (pós-teste).

Na etapa de exercitação, aplicou-se um jogo didático intitulado “a caça ao clítico”, cujo objetivo consistiu na ordenação de cinco frases, de modo a criar uma narrativa coerente, devendo os alunos colocar, para cada frase, o clítico apropriado e, no seu conjunto, o atrator de próclise correspondente. A figura seguinte exemplifica uma das etapas.³

Figura 1 – Jogo didático sobre atratores de próclise (advérbios)

se	lhe	o	no	los
Mal ____ instalou na sua nova casa, Bruno começou a fazer explorações para descobrir mais sobre o campo, onde via várias pessoas ao longe, pois ele também __ queria ver de perto.	Ele estava com algum receio, pois já ____ tinha sido dito, pelos pais, que estava proibido de ir naquela direção.	Contudo, decidiu arriscar, pois o seu carácter aventureiro, sempre _____ caracterizou desde criança.	Ao longo da caminhada, os seus pés levavam-____ cada vez mais perto daquele campo, até que reparou num rapaz sentado.	Apesar de existir uma vedação a separá-____, Bruno só aproximou do menino para o observar.
as				se

Fonte – autoria própria

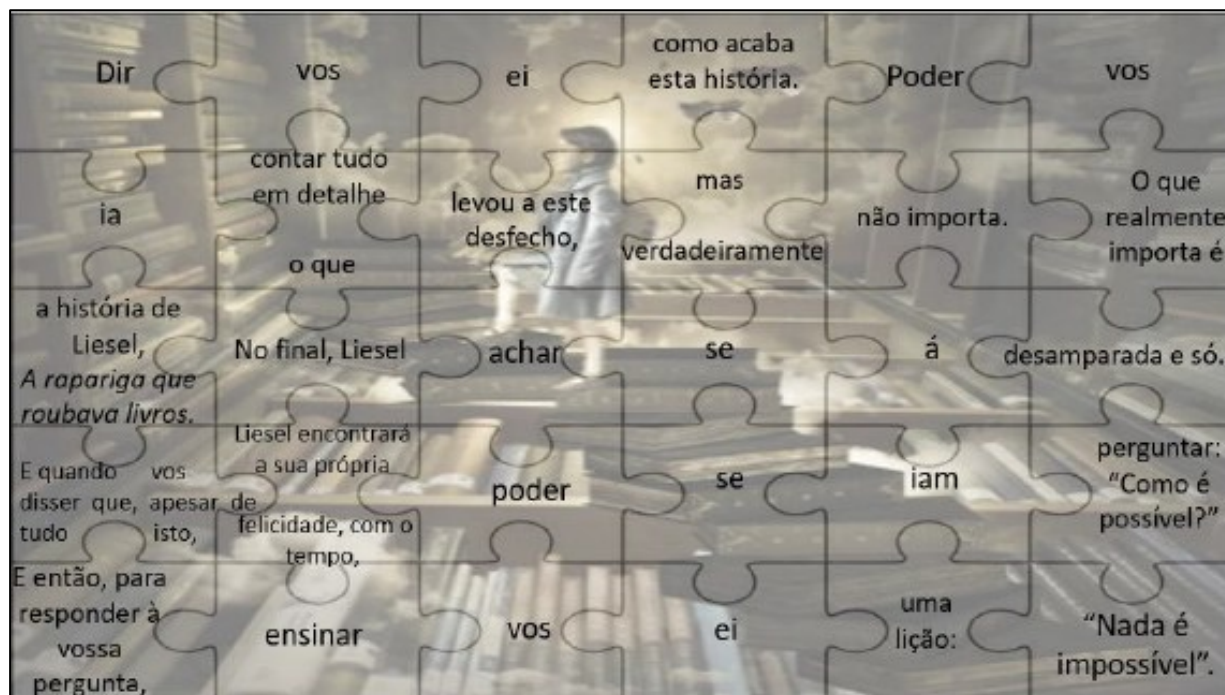
No segundo ciclo de investigação, replicou-se a estratégia adotada no 1.º ciclo, no entanto o foco principal debruçou-se sobre o ensino-aprendizagem da mesóclise. A obra literária de referência para a constituição do *corpus* de dados linguísticos foi *A Rapariga que roubava livros*, de Markus Zusak. Este ciclo ocorreu no 3.º período do referido ano letivo. O pré-teste e o pós-teste contiveram uma parte teórica com a exposição sucinta de informações relacionadas com este conteúdo gramatical e outra prática com um exercício de treino. Os estudantes foram, também, incentivados a identificar as expressões anafóricas, na senda da experiência didática de Batalha (2018), e a substituí-las pelo pronome adequado.

Num momento posterior, realizou-se um laboratório gramatical dividido em duas partes. O primeiro grupo explorou as regras para o uso da mesóclise. Por outro lado, o segundo grupo foi dedicado à exercitação de competências e à aplicação do jogo didático. À semelhança da primeira intervenção, esta atividade lúdica visou melhorar o uso da mesóclise nos diferentes contextos e desenvolver habilidades sociais, como a criatividade, o relacionamento interpessoal e o pensamento crítico, tão

³ Este jogo didático sobre atratores de próclise está integralmente disponível no site da APP.

almejadas no *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* (Martins et al., 2017). O jogo (Figura 2) incide na montagem de *puzzles*, em que os estudantes deveriam organizar as peças da esquerda para a direita.⁴ Quando houvesse mudança de linha, a primeira peça deveria estar em articulação com a última peça colocada, criando uma história coerente sobre o livro.

Figura 2 – Puzzle sobre a mesóclise (autoria própria)



Fonte – autoria própria

Por fim, cabe acrescentar que as obras seleccionadas para o corpus do laboratório e dos respetivos jogos pretenderam cumprir dois objetivos: (i) incentivar os alunos a ler textos literários, tendo em conta os seus escassos hábitos de leitura; estabelecer uma relação interdisciplinar com História, visto que o enredo dos livros coincidia com os conteúdos lecionados nesse nível.

4. Discussão dos resultados

De um modo global, as sequências didáticas revelaram resultados positivos, embora algumas aprendizagens tenham sido comprometidas pelo facto de alguns conhecimentos basilares não estarem bem consolidados. Ambos os ciclos de investigação registam uma melhoria entre o pré-teste e o pós-teste, o que sugere a eficácia da implementação dos laboratórios gramaticais.

⁴ Este jogo didático sobre a mesóclise está integralmente disponível no site da APP.

Antes de mais, os jogos didáticos foram recebidos com grande entusiasmo por parte dos aprendentes, dado que foi uma forma lúdica de quebrar o ciclo laborioso e combater um certo desinteresse na aprendizagem gramatical.

Aquando do primeiro laboratório, à medida que os alunos o terminavam, passavam para o jogo didático. Movidos pela euforia, a maioria dos discentes não atendeu nas regras do jogo, visto que poucos grupos se preocuparam em construir uma história da esquerda para a direita e em colocar o primeiro pronome em cima e o segundo em baixo do cartão. Ao invés, o foco pautou-se por colocar os pronomes em falta de forma aleatória e o atrator correspondente.

A grande maioria dos alunos colocou os pronomes corretamente, mas o mesmo não aconteceu com os atratores de próclise; alguns estudantes associaram atratores inexistentes, como “atrator de próclise de preposição” ou “atrator de próclise de verbo”. Os atratores mais facilmente identificáveis foram os atratores de negação, de advérbios, de pronomes e advérbios interrogativos, o que vai ao encontro das conclusões de Costa et al. (2016).

Em relação ao segundo jogo didático, os alunos apenas conseguiram acertar totalmente um dos cinco puzzles apresentados. Nos outros *puzzles*, apesar de conseguirem montar as peças corretamente, houve sempre algumas que estavam trocadas, principalmente na formulação do verbo e na colocação do pronome no interior da forma verbal.

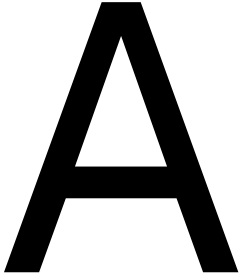
De facto, os alunos consideraram a mesóclise um conteúdo complexo, o que confirma a premissa de Costa e Lobo (2013, p. 274): “a mesóclise não parece, assim, ser adquirida espontaneamente, mas sim aprendida (com dificuldade) na escola”. Um aspeto curioso que vale a pena referir foi o facto de, na última alínea do puzzle do segundo momento, a mesóclise ser substituída pela ênclise.

Assim, esperava-se que tivesse sido escrito “A sua amizade transforma-se-ia, com o tempo, numa relação de verdadeira irmandade” e o resultado foi “A sua amizade ia, com o tempo, transformar-se numa relação de verdadeira irmandade”. Tal ocorrência corrobora a ideia defendida por Mateus et al. (2003, p. 866), quando afirma que a ênclise está a substituir a mesóclise no PEC, o que se pode dever ao facto de a mesóclise ser uma variante morfológica da ênclise, pois manifestam as mesmas configurações sintáticas (Martins, 2013).

Dada a relevância do estudo feito, realizou-se um novo jogo didático que permite consolidar a matéria abordada neste projeto e também recapitular conteúdos relacionados com o léxico, a morfologia e a sintaxe. A cada letra correspondem cinco perguntas relacionadas com os clícos. Apresentam-se, na Figura 3, as questões correspondentes à letra A.⁵

⁵ Este jogo didático está integralmente disponível no site da APP.

Figura 3 – Jogo didático STOP (clíticos) (autoria própria)

	<ol style="list-style-type: none">1. Conjuga o verbo amar no condicional:<ol style="list-style-type: none">a. (eu amaria, tu amarias, ele amaria, nós amaríamos, vós amarieis, eles amariam).2. O verbo amar termina em -r. Quando cliticiza com um pronome, o que é que acontece à consoante?<ol style="list-style-type: none">b. A consoante desaparece e o pronome fica <i>lo, la, los, las</i>.3. Substitui a expressão sublinhada pelo pronome átono adequado: Caso a Alice fosse avó, amaria <u>a neta</u> como sendo sua filha.<ol style="list-style-type: none">c. (Caso a Alice fosse avó, amá-la-ia como sendo sua filha).4. Em que posição colocaste o pronome?<ol style="list-style-type: none">d. (No interior da forma verbal).5. Como designas essa posição?<ol style="list-style-type: none">e. (mesóclise)
---	--

Fonte – autoria própria

5. Conclusões

Antes de mais, o presente projeto de investigação-ação giza algumas respostas aos desafios atuais do ensino e aprendizagem do Português, uma vez que as escolas portuguesas têm recebido muitos alunos migrantes nos últimos tempos. Sabe-se que, apesar de alguns destes alunos terem o Português como Língua Materna, falam e escrevem de acordo com a variedade dominante no círculo familiar, o que dificulta a sua integração na escola. É, por isso, essencial que a escola promova o conhecimento explícito da língua, dotando os alunos de uma atitude refletiva e indagadora perante as diferentes variedades do português.

De modo a fazer responder às fragilidades detetadas nos aprendentes, retoma-se a questão de partida, elencada no início deste trabalho: “De que forma o estudo dos clíticos, através da aplicação de metodologias indutivas (laboratório gramatical e jogo didático), se encontra ao serviço de outras competências, contribuindo para o aperfeiçoamento linguístico dos alunos?”

De facto, a metodologia indutiva, isto é, a aplicação dos laboratórios gramaticais e dos jogos didáticos, revelou-se útil para consolidar os conteúdos lecionados, na medida em que, ao terem um papel mais ativo, desenvolveram competências, nomeadamente a oralidade, leitura e escrita, e outras habilidades como o pensamento crítico, a autonomia e o relacionamento interpessoal.

No que toca os objetivos delineados, os quais estão relacionados com a testagem da eficiência da implementação de estratégias indutivas, mais especificamente os laboratórios gramaticais e os jogos didáticos, considera-se que estes foram parcialmente cumpridos, dado que os dados apurados mostram uma evolução positiva na sua maioria, excetuando casos pontuais mencionados anteriormente. O propósito principal do primeiro objetivo foi cumprido, pese embora algumas atividades tivessem sido comprometidas por fatores externos, como a falta de conhecimentos básicos sobre a classificação verbal/funções sintáticas e/ou por limites

temporais. No atinente ao segundo objetivo, ligado ao impacto do jogo na aquisição dos clíticos, é possível afirmar que foi parcialmente cumprido, pois os alunos, apesar de não acertarem totalmente no encadeamento de todas as peças, demonstraram autonomia na sua realização e foram capazes de construir uma história coesa e com algum sentido na sua maioria.

Em termos dos materiais didáticos adotados, a construção de jogos didáticos originais foi uma forma apelativa de consolidar as aprendizagens desenvolvidas e aumentar os níveis de motivação da turma, que se mostrou bastante satisfeita com a metodologia adotada, o qual foi verificado *in loco*. Além do impacto deste trabalho indutivo na motivação dos alunos, conseguiu-se, em paralelo, estabelecer ligações pertinentes com a Educação Literária, enriquecendo as fichas de trabalho e o conhecimento dos discentes, e contribuir para aumentar a vertente lúdica da disciplina de Português que tantas vezes falta no ensino da LM.

Tendo em conta as conclusões aferidas, reitera-se a importância de projetos de investigação-ação neste âmbito, sobretudo no que aos jogos didáticos diz respeito, concebendo atividades lúdicas adequadas ao público-alvo que sirvam como um complemento ao ensino da gramática realizado em contexto de sala de aula. Ademais, é fundamental que estas sejam articuladas com outras áreas do saber, como se procedeu com a Leitura e a Educação Literária, de modo a articular os vários domínios do ensino do PLM.

Numa perspetiva de expansão daquilo que se descreveu neste projeto, inclui-se um novo jogo didático intitulado “Jogo do clítico STOP” (Figura 3), cujo cerne são os clíticos. Este contribui não só para o enriquecimento lexical, como para a exploração de outras áreas da língua, através, por exemplo, do trabalho sobre morfologia verbal (conjugação verbal) e sintaxe (funções sintáticas).

Este jogo instaura um confronto entre várias áreas de funcionamento da língua tão relevantes para assegurar a pronominalização na norma-padrão do PEC, dado que, como se verificou, muitas destas vertentes careciam de um trabalho suplementar regular nas aulas de Português. A colocação dos pronomes pessoais clíticos é, de facto, um tema crucial, pelo que deve ser trabalhado numa perspetiva de uso que encare a língua como um objeto plástico e, simultaneamente, maleável, conforme defende Emília Amor (2022).

Referências bibliográficas

- Amor, E. (2022). *Didática do Português: Sinais de um Percurso de Vida*. FML.
- Barbosa, C. (2024). *A Gramática ao serviço de outras competências: o caso dos clíticos* [Relatório de Estágio, Faculdade de Letras da Universidade do Porto]. Repositório Aberto. <https://hdl.handle.net/10216/161796>.
- Batalha, J. (2018). *Relações entre o Conhecimento Explícito da Língua e a Competência de Leitura. Compreensão de dependências referenciais no ensino básico* [Tese de Doutoramento, FCSH]. RUN. <http://hdl.handle.net/10362/43439>.
- Batista, D., & Dias, C. (2012). O processo de ensino e de aprendizagem através dos jogos educativos no ensino fundamental. *Colloquium Humanarum*, 9, 975-982.

- Brito, A. (Ed.). (2010). *Gramática, história, teorias, aplicações*. FLUP / CLUP.
- Brito, A. M., Morgado, C., & Oliveira, M. (2019). A Reflexão Gramatical na Aula de Língua Materna: Porquê? Quando? Como? In A. Leal, F. Oliveira, F. Silva, I. M. Duarte, J. Veloso, P. Silvano (Orgs.), *A linguística na Formação do Professor: Das teorias às práticas* (pp. 47-60). FLUP.
- Chomsky, N. (1986). *Knowledge of language: Its nature, origin, and use*. Praeger.
- Costa, A. L., Costa, A., & Gonçalves, A. (2017). Consciência Linguística: Aspectos Sintáticos. In *Aquisição de língua materna e não materna: Questões gerais e dados do português* (pp. 409-438). Language Science Press. <https://doi.org/10.5281/zenodo.889465>.
- Cervantes, E. (2009). Livening Up College English Classes with Games. *English Teaching Forum*, 47(3), 20-38. <https://eric.ed.gov/?id=EJ923456>.
- Costa, J. (2007). Conhecimento gramatical à saída do ensino do secundário: estado atual e consequências na relação com leitura, escrita e oralidade. In C. Reis (Ed.), *Actas da Conferência internacional sobre o Ensino do Português* (pp. 149 -165). DGIDC.
- Costa, J., Cabral, A. Santiago, A., & Viegas, F. (2011). *Conhecimento explícito da língua: Guião de implementação do programa*. DGIDC.
- Costa, J., Fiéis, A., & Lobo, M. (2016). A aquisição dos pronomes clíticos no português L1. In A. Martins & E. Carilho (Eds.), *Manual de linguística portuguesa* (pp. 431- 452). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110368840-018>
- Costa, J., & Lobo, M. (2013). Aquisição da posição dos clíticos em português europeu. In M. F. H. Silva, I. Falé & I. Pereira (Orgs.), *Textos selecionados do XXV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística* (pp. 271-288). APL.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), 355-380.
- Cunha C., & Cintra, L. (2005). *Nova Gramática do Português Contemporâneo* (18.^a ed.). João Sá da Costa.
- Dolz, J. (2016). A atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática. *DELTA*, 32(1), 237-260. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4450321726287520541>.
- Duarte, I. (1992). Oficina gramatical: contextos de uso obrigatório do conjuntivo. In M. R. Delgado Martins et al., *Para a Didáctica do Português: Seis estudos de Linguística* (pp. 165-177). Colibri.
- Duarte, I. (2000). *Língua portuguesa: Instrumentos de análise*. Universidade Aberta.
- Duarte, I. (2008). *O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência linguística*. DGIDC.
- Figueiredo, O. (2005). *Didáctica do Português Língua Materna: Dos programas de ensino às teorias, das teorias às práticas*. ASA.
- Gomes, E. (2012). *O Jogo didático como estratégia de aferição, revisão e consolidação da aprendizagem no âmbito das Unidades Didáticas* [Relatório de Estágio, Faculdade de Letras da Universidade do Porto]. Repositório Aberto. <https://hdl.handle.net/10216/75192>.
- Hudson, R. (1992). *Teaching grammar: A teacher's guide to the National Curriculum*. Blackwell.
- Hult, F. (2008). The History and Development of Educational Linguistics. Em B. Spolsky & F. Hult (Eds.), *The handbook of Educational Linguistics* (pp. 10-24). Blackwell Publishing.
- Kishimoto, T. (1998). *O Jogo e a Educação Infantil*. Thomson Pioneira.
- Martins, A. M. (2013). Posição dos pronomes pessoais clíticos. In E. Raposo, M. Nascimento, M. Mota, L. Segura, A. Mendes (Orgs.), *Gramática do Português* (Vol. II, pp. 2231-2302). FCG.
- Mateus, M. H., Brito, A. M., Duarte, I., & Faria, I. et al. (2003). *Gramática da Língua Portuguesa* (6.^a ed.). Caminho.
- Mateus, M., & Cardeira, E. (2007). *Norma e variação*. Caminho.
- Rino, J. (2011). *O jogo, interações e Matemática*. Associação de Professores de Matemática.

- Rinoluceri, M. (1984). *Grammar Games: Cognitive, affective and drama activities for EFL students*. Cambridge University Press.
- Rodrigues, S., Viegas, F., & Oliveira, C. (2021). Ensinar gramática: Percursos que se criam, caminhos que se trilham. *Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto*, 1, 499-533. <https://hdl.handle.net/10216/138418>.
- Santos, A. (2013). *Os jogos no ensino da Gramática* [Relatório de Estágio, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra]. <https://hdl.handle.net/10316/35844>.
- Silvano, P., & Rodrigues, S. (2010). A pedagogia dos discursos e o laboratório gramatical no ensino da gramática. Uma proposta de articulação. In A. M. Brito (Org.), *Gramática, História, teorias e aplicações* (pp. 275-286). FLUP / CLUP. <https://hdl.handle.net/10216/136567>.
- Sim-Sim, I., Duarte, I., & Ferraz, M. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica: Competências nucleares e níveis de desempenho*. ME-DEB.
- Vilela, M., & Koch, I. V. (2001). *Gramática da Língua Portuguesa*. Almedina.
- Vygotsky, L. (1991). *A formação social da mente* (4ª ed.). Martins Fontes.
- Xavier, L. G. (2013). Ensinar e aprender Gramática: algumas abordagens possíveis. *Exedra*, 7, 145-155.

Documentos curriculares de referência

- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais, Português*. <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-0>
- Martins, G. (Coord.), Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Silva, L., Encarnação, M. M., Horta, M. J., Calçada, M. T., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação.

Emília Amor (1945-2023)

Emília Amor foi membro fundador e dirigente da Associação de Professores de Português (APP). Como forma de reconhecimento e homenagem do seu trabalho, a Associação de Professores de Português criou o **Prémio Emília Amor de investigação em Didática do Português.**



Licenciada em História e Mestre em Linguística Portuguesa Descritiva pela Universidade de Lisboa, ficou conhecida como especialista no ensino da língua portuguesa e em investigação em didática, tendo atuado no âmbito da formação de professores, em colaboração com o Ministério da Educação, a Associação de Professores de Português e outras instituições.

Em termos profissionais, foi professora, orientadora de estágio (1975-1980) e orientadora pedagógica (1981-1985) e Assistente Convidada da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (1987-1991). Para além disso, dedicou-se à lexicografia, tendo participado na construção de dicionários bilingues; é coautora do *Dicionário Verbo da Língua Portuguesa* (Editorial Verbo, 2006) e autora do *Dicionário da Língua Portuguesa, Léxico, Gramática e Prontuário* (Texto Editora, 2018).

A sua obra mais relevante é *Didática do Português: Fundamentos e metodologia* (Texto Editora, 1993). Marco na formação de professores e na área da Didática do Português, esta obra espelha a articulação entre teoria do currículo e didática da língua materna, numa perspetiva integradora, encarando o texto como eixo do trabalho didático sobre a língua. Na obra *Didática do Português: Sinais de um percurso de vida* (Fundação Manuel Leão, 2022), surgem compilados catorze estudos (comunicações, conferências e artigos) produzidos entre 1985 e 2007, focados em questões de política de língua, didática curricular e didática da língua materna.

A biografia mais detalhada da autora e investigadora pode ser consultada em <https://app.pt/emilia-amor/>