

**“Era uma vez ...Outra vez” – Visualidade e (re)criação do imaginário
com Ana Saldanha: Experiência num Clube de Leitura**

Isabel Maria Teixeira Peixoto Ramos

Professora orientadora: Doutora Glória Bastos

Lisboa, 2012

*“esta trapaça salutar, esta esquiva, esse jogo magnífico
que permite ouvir a língua fora do poder, no esplendor de uma revolução permanente da
linguagem eu a chamo, quanto a mim, literatura.”*

(Barthes, 1988 :16)

*“todo símbolo autêntico possui três dimensões concretas: a dimensão cósmica – a que retira
toda a sua figuração do mundo visível que nos rodeia; a dimensão onírica – a que se interna
pelas lembranças, pelos gestos que se manifestam em nossos sonhos e fundam o território de
nossa geografia mais íntima; a dimensão poética - a que apela para a linguagem mais intensa.*

*Assim, os símbolos
ancoram-se em necessidades pessoais profundas e acabam
por se transformar em razão de agir e existir para os indivíduos
e para os grupos sociais.”*

(Ricoeur, 1986: 18)

Agradecimentos

O primeiro agradecimento é para o grupo de alunos do Clube de Leitura. Para cada um deles o nosso reconhecimento pela dinâmica com que empreenderam todas as atividades propostas.

Aos respetivos pais/encarregados de educação, por autorizarem a utilização dos dados recolhidos neste trabalho. Dados sobre os quais construiremos conhecimento que orientará a disponibilização de novas propostas de leitura pela Biblioteca Escolar.

À colega e amiga Carla Gonçalves, atenta seguidora e colaboradora crítica das atividades realizadas pela Biblioteca Escolar, pela sua disponibilidade em elaborar o **abstract** deste trabalho e ter experimentado nesse ato, segundo as suas palavras, um grande prazer.

À doutora Glória Bastos, pelos conselhos e orientações que deu ao longo da realização deste trabalho tão importantes para a sua conclusão.

Índice

Índice de anexos	6
Índice de quadros	7
Índice de abreviaturas dos títulos da bibliografia ativa	8
Resumo	9
Abstract	10
Résumé	11
Introdução	12
I - Enquadramento teórico	
1. A Biblioteca Escolar e a mediação da leitura	16
1.1. A leitura por prazer	19
1.2. A Biblioteca Escolar e a promoção da leitura no 3º ciclo	24
1.2.1. A leitura na adolescência e na juventude	31
1.2.2. Uma estratégia de promoção da leitura - o Clube de Leitura	35
2. Ana Saldanha na Biblioteca Escolar	40
2.1. As atualizações dos contos tradicionais e a herança literária	42
2.1.1. O Narrador	43
2.1.2. A Ação	46
2.1.3. As personagens	53
2.1.4. O tempo e o espaço	56
2.2. Mitos e temas recriados em:	
2.2.1. Hansel e Gretel vs Uma casa muito doce	58
2.2.2. O Capuchinho Vermelho vs O gorro vermelho	59
2.2.3. O Patinho Feio vs Nem pato, nem cisne	60
2.2.4. A Gata Borracheira vs Um espelho só meu	61
2.2.5. O Príncipe Sapo vs A princesa e o sapo	62
2.2.6. A Cabreirinha e o mal vs Dentro de mim	63
3. Leitura visual e simbólica	65
3.1. Os temas e as imagens: (re)criados pela interpretação do leitor cooperante?	67

3.1.1.O leitor adolescente e a criação de sentidos	69
II - Estudo empírico	
1. Apresentação do estudo	
1.1. Caracterização da amostra	73
2. Metodologia e procedimentos	
2.1. Opções metodológicas	74
3. Apresentação e análise dos dados	
3.1. Questionário	77
3.2. Entrevista	83
3.3. Diário de campo – atividades desenvolvidas no Clube de Leitura	91
Conclusões	117
	124
Bibliografia	
Anexos	130

Índice de anexos

Anexo I - Questionário	131/135
Anexo II – Questionário – recolha e análise de dados	136/145
1. Idade e sexo dos alunos inscritos no clube (gráficos 1 e 2)	136
2. Hábitos de leitura (gráficos 3, 4, 5, 6, 7 e 8)	137/139
3. Hábitos de leitura em família (gráficos 9, 10, 11, 12 e 13)	140/142
4. A escola e a leitura (gráficos 14, 15, 16 e 17)	142/144
5. A leitura e a aprendizagem (gráficos nº18, 19 e 20)	144/145
Anexo III – Ficha para leitura da obra integral ou por capítulos	146
Anexo IV – grelhas de apoio à construção da Banda Desenhada (incompleta) / recriação com recurso à ferramenta Pixton	147/158
a) O gorro vermelho - Situação vivida no capítulo 9 – <i>Pelo parque não</i>	147/148
b) Uma Casa muito doce - Situação vivida no capítulo 1 - <i>Estilhaços</i>	149/150
c) A Princesa e o sapo – Situação vivida no capítulo 11 – <i>Aparência e realidade</i>	151/152
d) Nem pato, nem cisne – situação vivida no capítulo 2 – <i>Cenoura e Fanta</i>	153/154
e) Dentro de mim – Situação vivida no capítulo 2 – <i>Enjoos matinais</i>	155/156
f) Um espelho só meu – situação vivida no capítulo 1 – <i>Sempre a mesma coisa</i>	157/158

Índice de quadros

Quadro 1 – Quadro comparativo das práticas de leitura realizadas em casa	80
Quadro 2 – Cruzamento entre o grau de dificuldade em compreender/interpretar textos e hábitos de leitura	82
Quadro 3 – Guião da entrevista coletiva	83
Quadro 4 – Conhecer a relação dos jovens com a leitura literária	84
Quadro 5 – Estudar a receção das obras de Ana Saldanha pelo público infante-juvenil	86
Quadro 6 – Demonstrar a importância da literatura no aprofundamento do conhecimento do mundo e de nós mesmos	88
Quadro 7 – Identificar os contributos da Biblioteca Escolar, através da animação de um Clube de Leitura, no desenvolvimento de competências associadas à leitura	89

Índice de abreviaturas dos títulos da bibliografia ativa:

SALDANHA, Ana (2002a). <i>Um espelho só meu</i> . Lisboa: Caminho.	ESM
SALDANHA, Ana (2002b). <i>O gorro vermelho</i> . Lisboa: Caminho.	GV
SALDANHA, Ana (2003a). <i>Uma casa muito doce</i> . Lisboa: Caminho.	CMD
SALDANHA, Ana (2003b). <i>Nem pato, nem cisne</i> . Lisboa: Caminho.	NPNC
SALDANHA, Ana (2004). <i>A princesa e o sapo</i> . Lisboa: Caminho.	PS
SALDANHA, Ana (2005). <i>Dentro de mim</i> . Lisboa: Caminho.	DM

Resumo

Os contos tradicionais (re)criados por Ana Saldanha, da coleção "Era uma vez...outra vez", atualizam o papel que o imaginário e o simbólico podem ter no público juvenil, como transmissores de valores e sentidos profundos. Despertando a curiosidade e o gosto pela descoberta, permitem ao leitor ativo a possibilidade de percorrer o texto imagético e construir ou corroborar os sentidos, expressos numa linguagem contextualizada nas visões do mundo dos jovens (pré) adolescentes.

Partindo das obras desta coleção, em Clube de Leitura, pretende-se uma abordagem original ao imaginário simbólico que as seis obras encerram, ao mesmo tempo que defenderemos que o texto literário recriado pela autora contém características comuns com a arte cinematográfica, transformando os contos tradicionais em narrativas visuais, tal como o tentaria um guionista, adaptando-se, também assim, às preferências do seu público/espectador: jovens que privilegiam o visual e o mediático, próprio da sociedade da informação em que vivem. Escrever visualmente parece ser a atitude perfeita para cativar o público juvenil para um encontro com a leitura, em tudo o que ela encerra de lúdico, de estético e de pedagógico.

A leitura literária possibilitará ao leitor adolescente o acesso ao imaginário humano configurado pela literatura permitindo-lhe criar e alargar o seu horizonte de expectativas e adquirir competências para interagir criticamente com o outro. Pertencendo ao Clube de Leitura, partilhando leituras, textos, imagens e sentidos, o leitor adolescente passa a dispor de um saber que lhe permite experienciar a comunicação literária e refletir em conjunto sobre o poder da linguagem. (Re)descobrir estes textos significa ainda ampliar as experiências do mundo, alargar horizontes e adquirir progressivamente um envolvimento afetivo e uma autonomia que lhe permitirão reescrever, recriar, reinventar, apropriar-se dos textos e dos seus símbolos e integrá-los em novas formas expressivas de "ler o mundo".

Palavras-chave: Biblioteca Escolar; Clube de Leitura; Ana Saldanha; imaginário.

Abstract

The traditional tales (re)created by Ana Saldanha, from the collection “Era uma vez...Outra vez” update the role that the imaginary and the symbolic may have in the juvenile public, as a transmitter of profound values and meanings. Awakening curiosity and the taste for discovering which allows the active reader the possibility of travelling throughout the imaginary of the text and build or corroborate its meanings, expressed in a contextualized language of the youngsters’ visions of the world of the pre adolescents.

Setting out from the books of this collection, in the Reading Club, we aspire an original approach to the symbolic imaginary that the six pieces hold in themselves, at the same time we defend that the literary text recreated by the author includes common characteristics with the cinematographic art, turning the traditional tales in visual narratives, as a scriptwriter would do, adjusting, therefore, to the preferences of its public/spectators: young people who prefer the visual and the media environment, as a result of the society they live in. To write in a visual mode, seems to be the perfect way to capture the juvenile public and to lead them into a meeting with the reading, in everything of enjoyment, aesthetic and pedagogical that it holds.

The literary reading will enable the teenager reader with the access to the human imaginary, shaped by literature, allowing him to create and enlarge his horizon of expectations and obtain skills to interact critically with others. Belonging to the Reading Club, sharing readings, texts, images and meanings, the juvenile reader becomes the holder of a knowledge, which allows him to experience the literary communication and be able to ponder on the power of language. To (re)discover these texts also means to broaden the experiences of the world, enlarge horizons and gain a progressive emotional engagement and an autonomy which will allow him to rewrite, recreate, reinvent, taking upon the texts and its symbols in such a way that it will enable new expressive ways of “reading the world”.

Key Words: School Library; Reading Club; Ana Saldanha; Imaginary.

Résumé

Les contes traditionnels (re)créés par Ana Saldanha, de la collection "Era uma vez... Outra vez", mettent à jour le rôle que l'imaginaire et le symbolique peuvent avoir sur les jeunes lecteurs, comme un émetteur de valeurs et de significations plus profondes. Éveillant la curiosité et la joie de la découverte, permettent au lecteur actif la possibilité de parcourir le texte imagétique et de construire ou de confirmer les significations, exprimées dans un langage ancré dans les visions du monde des jeunes (pré)adolescents.

Appuyé sur les œuvres de cette collection, dans le Club de Lecture, on a l'intention de commencer une approche originale de l'imaginaire symbolique que contiennent les six œuvres, au même temps que l'on défendra que le texte littéraire recréé par l'auteur, contient des caractéristiques communes à l'art cinématographique, en transformant les contes traditionnels dans des narrations visuelles, comme l'essaierait un scénariste, en s'adaptant, aussi, aux préférences de son public/spectateur: les jeunes qui préfèrent le visuel et les médias, comme l'exige la société de l'information où ils vivent. Écrire visuellement semble-t-être l'attitude parfaite pour séduire (et apprivoiser!) le jeune public pour une rencontre avec la lecture, dans tout ce qu'elle contient de ludique, d'esthétique, et de pédagogique.

La lecture littéraire permettra au lecteur d'accéder à l'imaginaire humain présenté par la littérature lui permettant de créer et d'élargir son horizon d'attente et d'acquérir des compétences pour interagir critiqueusement avec l'autre. Par l'appartenance au Club de Lecture, par le partage de lectures, de textes, d'images et de significations, le lecteur adolescent a maintenant une connaissance que lui permet de faire l'expérience de la communication littéraire et de réfléchir ensemble sur le pouvoir du langage. (Re)découvrir ces textes c'est aussi élargir les expériences du monde, c'est élargir les horizons en acquérant progressivement une implication affective et une autonomie qui leur permettra de réécrire, de recréer, de réinventer, de s'approprier des textes et de leurs symboles et de les intégrer dans de nouvelles formes expressives de "lire le monde".

Mots-clés: Bibliothèque Scolaire; Club de Lecture; Ana Saldanha; imaginaire.

Introdução

“Era uma vez...outra vez” – visualidade e (re)criação do imaginário com Ana Saldanha é o ponto de partida para a motivação para a leitura no contexto de Clube de Leitura e o ponto de chegada para a definição de interesses reais de leitura no contexto da Biblioteca Escolar.

Os contos tradicionais (re)criados por Ana Saldanha, da coleção “Era uma vez...outra vez”, atualizam o papel que o imaginário simbólico pode ter no público infanto-juvenil, como transmissor de valores e sentidos profundos. Despertando a curiosidade e o gosto pela descoberta, permite ao leitor ativo a possibilidade de percorrer o texto imagético e construir ou corroborar os sentidos, expressos numa linguagem contextualizada nas visões do mundo dos jovens (pré)adolescentes. Este público tem, no século XXI, uma apetência extraordinária para o visual e o simbólico. Porque se afastam então da mensagem escrita? Numa idade marcada por incertezas e dúvidas, será a obra de Ana Saldanha importante para responder às suas expectativas e interesses de leitura? Responderá a obra da autora a necessidades pessoais profundas destes jovens?

A autora cria contextos e personagens da época contemporânea, que reflectem problemas idênticos aos que surgem nas versões de contos que conhecemos há mais de 300 anos (ainda que os conflitos concretos sejam outros), mas que continuam a fazer parte da sociedade actual e do desenvolvimento das crianças e dos adolescentes do séc. XXI. (Pires, 2005:1)

Partindo das obras da coleção “Era uma vez...outra vez”, em ambiente real e virtual, pretende-se uma abordagem original ao imaginário simbólico que as seis obras encerram, como trampolim para o debate em torno de temas e situações atuais vividas pelos jovens de hoje mas às quais o recurso ao símbolo e ao mito dão uma aparência cíclica e milenar. A (pré) adolescência é múltipla e múltipla é também a escrita de Ana Saldanha. Como refere Campos, “a mestria de Ana Saldanha quando pinta uma realidade quotidiana, um microcosmos social próximo de um potencial receptor de literatura juvenil contemporâneo, utilizando ecos cromáticos, reminiscências sinestésicas e cinestésicas, personagens, temáticas, motivos e valores já prometidos num

universo imaginário, mítico e simbólico dos contos de fadas que revisita” (2006: 31) pode ser fascinante para este público leitor.

A realização deste projeto de investigação pretendeu promover o debate em torno de temas atuais, pela leitura das (re)criações dos contos tradicionais de Ana Saldanha, permitindo um conhecimento mais exato sobre os gostos de leitura dos jovens (pré) adolescentes. Esse conhecimento torna-se mais emergente quanto mais é notório o afastamento desse público de práticas leitoras sistemáticas, facto que os coloca à margem da fruição da visão do mundo que o texto literário lhes proporciona. Estabeleceram-se assim os seguintes objetivos:

- Conhecer a relação dos jovens com a leitura literária.
- Estudar a receção das obras de Ana Saldanha pelo público infanto-juvenil.
- Demonstrar a importância da literatura no aprofundamento do conhecimento do mundo e de nós mesmos.
- Identificar os contributos da Biblioteca Escolar, através da animação de um clube de leitura, no desenvolvimento da leitura literária.

Já existem diversos estudos sobre as obras da autora, alguns deles citados na bibliografia. De forma distinta, o que propomos é uma (re)descoberta. Longe de aspirar à elaboração de um trabalho de referência pretendemos, de forma modesta, mas com preocupações de análise fundamentada, provar que o texto literário que nos relembra o conto tradicional, agora recriado por Ana Saldanha, contém características comuns com a arte cinematográfica, situando-se no mesmo paradigma e que, também por essa razão, se situa num paradigma muito próximo dos gostos e necessidades deste público a que nos dirigimos.

Ana Saldanha, nas suas (re)criações de contos tradicionais, tem a magia de transformar um conto tradicional numa narrativa visual, tal como o tentaria um guionista, adaptando-se, desta feita também, às preferências do seu público/espectador: jovens que privilegiam o visual e o icónico, próprio da sociedade da informação em que vivem. Escrever visualmente é a atitude perfeita para cativar o público juvenil para um encontro com a leitura, em tudo o que ela encerra de lúdico, de estético e de pedagógico.

Este percurso de (re)descoberta terá duas partes. Na primeira parte, referir-nos-emos, no âmbito desta problemática, ao papel da Biblioteca Escolar como mediadora da leitura em contexto escolar, como promotora da leitura por prazer: aquela que revela sentidos ocultos que nos fazem perceber o mundo interior e exterior. Numa aposta em motivar para a leitura alunos do terceiro ciclo, propomos uma nova abordagem da leitura como (re)criação, em sede de Clube de leitura.

Em seguida, debruçar-nos-emos um pouco sobre a escrita da autora, descoberta aquando da sua visita à Biblioteca Escolar, no âmbito do projeto, ainda em desenvolvimento, “1 encontro, 1 escritor”, em fevereiro de 2010. A leitura visual e simbólica, os mitos e temas recriados, o papel do leitor adolescente na descoberta de novos sentidos, eis o que nos demorará na análise das suas atualizações de contos tradicionais. Apresentaremos um resumo das seis obras, contextualizando-as no “mundo possível” do seu público/espectador, identificando o “subtexto” ou mensagem implícita. Numa perspetiva dialética entre texto literário e texto cinematográfico, analisaremos o narrador e o seu papel na transmissão de maior ou menor grau de visualidade, as personagens, a ação, o tempo e o espaço.

Na segunda parte apresentaremos a experiência que desenvolvemos e os resultados alcançados. Seguimos uma metodologia qualitativa, possibilitando que o sujeito pesquisado seja entendido no seu contexto, através das subjetividades que esse contexto e as suas próprias experiências produzirem. Em contexto de Clube de Leitura, daremos conta das observações realizadas e dos questionários aplicados a todos os alunos inscritos no clube.

Concluimos este trabalho com a apresentação das conclusões a que chegámos, em duas vertentes: na forma como as características específicas da escrita de Ana Saldanha poderão cativar o leitor adolescente e na forma como o processo desenvolvido em Clube de Leitura, na Biblioteca Escolar, permite desenvolver o interesse pela leitura nos jovens.

Parte I - Enquadramento teórico

1. A Biblioteca Escolar e a mediação da leitura

The path of a reader is not a runway but more a hack through a forest, with individual twists and turns, entanglements and moments of surprise. (Holden, 2004)

O recente estudo - *A Dimensão económica da literacia em Portugal: uma análise* - que relaciona os efeitos da literacia ao nível individual e macroeconómico, responsabiliza-nos enquanto cidadãos e professores portugueses já que identificam um problema nacional:

Portugal encontra-se hoje numa encruzilhada. No passado, os sucessivos governos foram lentos na expansão do acesso à educação e na melhoria da quantidade e da qualidade dos resultados do sistema educativo. O sub-investimento no capital humano acumulou-se ao longo dos anos, tendo por consequência que os presentes níveis de literacia adulta se encontrem entre os mais baixos na área da OCDE. (Murray et al., 2009: 11).

De facto, o aumento da procura de competências de literacia a nível da economia mundial provocou consequências negativas e colocou Portugal a um nível inferior relativamente a outros países, por possuir níveis baixos de competências em literacia. E acrescenta ainda o estudo citado: “Realizar a mudança terá (...) um custo de investimento elevado que necessitará de um esforço nacional tremendo e sustentado” (*idem*, p. 12).

E é perante o baixo nível de literacia que o sistema é colocado em alerta. Lançam-se programas de promoção da leitura, como o Plano Nacional de Leitura, e desencadeiam-se campanhas publicitárias. Ler faz bem, é vital ao completo desenvolvimento do ser humano, deve começar o mais cedo possível e prolongar-se ao longo da vida. Constata-se que “a procura de competências de literacia é impulsionada pelas mudanças na tecnologia e na organização social, a oferta de literacia é determinada pelas práticas quotidianas de leitura e pela aprendizagem ao longo da vida” (Murray et al., 2009, p. 9).

Como afirma Azevedo (2011), o conceito de literacia “inclui não só a capacidade para ler e escrever, como também a motivação para o fazer de forma

autónoma e voluntária e em contextos adequados às múltiplas situações de uso. Potenciando a interacção social (...) e estimulando o raciocínio crítico e a comunicação abstracta, a literacia constitui um meio para desenvolver o conhecimento e a compreensão e para assegurar a formação efectiva e integral da pessoa” (p. 23). Segundo o mesmo autor, é necessário que os alunos adquiram precocemente uma competência literária – um “saber-fazer de natureza cultural, importante na capacidade de ler os textos literários de forma adequada, em particular naquilo que respeita ao conhecimento dos quadros de referência intertextuais” (2011: 26).

O debate em torno da temática da promoção da leitura e da aquisição de competências leitoras revela-se emergente e a Biblioteca Escolar torna-se o núcleo de aprendizagens leitoras pois, segundo Barroco (2004: 202), “a leitura, através da biblioteca, é uma prática transversal que possibilita o desenrolar dos programas interdisciplinares”. Acrescenta ainda que o “desenvolvimento de um projeto centrado na leitura e na biblioteca leva a que todos (professores, alunos, pais, bibliotecários e outros agentes) descubram que a leitura é essencial no quotidiano e que não diz respeito apenas aos primeiros níveis de ensino e que não é exclusiva dos professores de língua materna” (p. 202).

Além disso, a biblioteca deve orientar a gestão da sua coleção para a criação de temáticas que ajudem os jovens a enfrentar os problemas atuais criados pela sociedade globalizante e mecanicista e que nem sempre o meio familiar ajuda a resolver. Num momento em que se pretende aumentar os índices de literacia da leitura, encontrar na literatura exemplos de vida tão reais quanto a vivência das crianças e jovens, pode funcionar como um motor de motivação.

Neste contexto, não nos passa despercebida a importância que os “contos tradicionais” têm na construção de identidades, pelo modo como se processa a sua transmissão, pela sabedoria que veiculam, pela simbologia e sentidos ocultos que encerram, pela reflexão que despertam. Para além de nos possibilitarem o resgate de alguns valores, experiências e saberes que dão sentido ao mundo de hoje, o recurso ao conto tradicional reforça a função educativa e formadora da escola. Dada a sua relevância, a Biblioteca Escolar deve diversificar as suas estratégias de motivação para a leitura promovendo o conto tradicional ou algumas das suas atualizações. Partindo da leitura das atualizações dos contos tradicionais de Ana Saldanha, por exemplo, poderemos “atualizar” também competências leitoras, vivências sociais, a compreensão

do mundo, do país e de nós mesmos. Afinal, os contos tradicionais sempre ajudaram a resolver problemas do “mundo” (interior ou exterior) com carácter formativo e educativo.

A visualidade patente nas atualizações de Ana Saldanha - característica que atrai leitores contemporâneos porque a imagem e a sua leitura lhes é próxima - e o recurso a simbologias ancestrais e (re)criadas, fazem destas obras um instrumento privilegiado no desenvolvimento de práticas pedagógicas integradoras de várias temáticas que continuam atuais e no desenvolvimento de novas possibilidades formativas e educativas: a aquisição de competências leitoras é assim perspectivada em associação com o crescimento intelectual do aluno/cidadão através de uma literacia do imaginário, isto é, através da descoberta de sentidos ocultos.

Este trabalho, perspectivado de acordo com as orientações atuais da Literatura Infanto-juvenil, além de sublinhar a importância que o conto tradicional sempre teve como elemento de transmissão de cultura e de valores, pretende divulgar as atualizações dos contos tradicionais de Ana Saldanha junto do público infanto-juvenil e, através delas, conhecer motivações e interesses de leitura, desafiando os próprios jovens à compreensão do seu mundo interior e do mundo à sua volta.

Assistimos hoje a um renascimento evidente da matéria mítica e simbólica numa literatura para crianças e jovens, essencialmente pré-adolescentes, cuja essência se dá a ler, mais do que nunca, pela participação activa e curiosa de um sujeito-leitor investidor que procura a simplicidade do belo e do mágico em narrativas que sugerem mais do que dizem e que estimulam mais do que impõem. (Silva, 2008: 1)

Consideramos que o prazer de ouvir contar e o prazer de partir à descoberta de sentidos, dentro e fora da obra literária, entusiasmará os mais relutantes a experimentar a “leitura literária” e as novas dimensões a explorar. Porque articulam universos próximos da realidade e universos dominados pelo símbolo e pelo mito, porque se traduzem em imagens visuais, porque facilitam uma leitura projetiva do EU leitor, as narrativas de Ana Saldanha facultam-nos assim, o veículo adequado para a aproximação aos jovens e às suas representações individuais ou sociais.

Não pretendemos, no entanto, seguindo o conselho de Bastos (1999: 74), promover em volta destas atualizações de contos tradicionais uma “visão de excessivo

didactismo”. Pretendemos, sim, confirmar, pela nossa investigação, as palavras de Georges Jean (1981:201, citado por Bastos, 1999), iniciando o percurso pelas “veredas e as estradas” da leitura da obra de Ana Saldanha de forma agradável e divertida, construindo conhecimento sobre o Mundo (interior e exterior):

Os contos, o maravilhoso, agradam, divertem, “dão a ver”, instruem em todos os sentidos destas palavras e, se é necessário saber ouvi-los e saber dizê-los, reconheçamos também que eles abrem igualmente “as veredas e as estradas” da leitura literária, muito simplesmente.

Estes textos, quer pelo seu testemunho de saberes e de práticas, cuja origem coletiva e indeterminada se esgota na memória dos tempos, quer pela apresentação de uma nova forma de contextualizar e estruturar a experiência presente dos leitores, são importantes na formação do leitor adolescente e no alargamento da sua *competência enciclopédica*¹. A leitura literária possibilitará ao leitor adolescente o acesso ao imaginário humano configurado pela literatura permitindo-lhe criar e alargar o seu horizonte de expectativas e adquirir competências para interagir criticamente com o outro. Pertencendo ao Clube de Leitura, partilhando leituras, textos, imagens e sentidos, o leitor adolescente passa a dispor de um saber que lhe permite experienciar a comunicação literária e refletir em conjunto sobre o poder da linguagem. (Re)descobrir estes textos significa ainda ampliar as experiências do mundo, alargar horizontes e adquirir progressivamente um envolvimento afetivo e uma autonomia que lhe permitirão reescrever, recriar, reinventar, apropriar-se dos textos e dos seus símbolos e integrá-los em novas formas expressivas de “ler o mundo”.

1.1. A leitura por prazer

O prazer de ler é, como alguém já disse, um fenómeno parecido com ser inoculado por um vírus. A partir do momento em que isso acontece, não há mais volta. Nunca mais, pelo resto de nossas vidas, conseguiremos ficar sem um livro por perto. (Seixas: 2011)

¹ Queremos referir, segundo Azevedo (1995: 33), e seguindo o conceito apresentado por Umberto Eco, experiências de leitura anteriores.

A criação de um clube de leitura pretendeu estimular a partilha de impressões que os livros vão deixando em nós, num ambiente de interação que privilegiasse a descoberta de caminhos interpretativos diversos. A inclusão de alunos com “enciclopédias” distintas proporcionou o diálogo entre leitores com experiências singulares e promoveu a partilha de saberes. Se os alunos não lerem, se não forem previstos espaços em que as suas leituras aconteçam em liberdade, nunca conseguirão adquirir esse hábito salutar e, conseqüentemente, nunca experimentarão o prazer da leitura.

Quando Azevedo (2003: 329) afirma a importância da promoção de práticas de leitura nas escolas, refere-se a “práticas que sendo estimuladoras do prazer de ler, permitam uma adequada negociação do sentido entre o texto e o leitor, o que supõe interações discursivas que, não rasurando as dimensões textuais e contextuais, não imponham o modelo de uma leitura única e monológica do fenómeno literário”. Acrescenta ainda que este tipo de práticas, que possibilitam o aparecimento do novo, se caracterizam pelo respeito dos conhecimentos anteriores do leitor e enfatiza esta relação do texto com as experiências do leitor, afirmando que só este facto poderá mudar o ato de ler, tornando-o significativo, isto é, transformando a leitura num momento de prazer.

É então na promoção dessa interação entre texto e leitor que a BE e o professor bibliotecário devem atuar. Atuar, tal como sugere Arizaleta (2004), utilizando critérios adequados à valorização da leitura e dos leitores²; atuar com adequação, isto é, tendo em conta a intenção e as habilidades do emissor, a capacidade e expectativas do recetor, a estrutura, a linguagem e ponto de vista do texto e a situação comunicativa³. Só assim a mediação cumprirá a sua função social de contextualização e a leitura proporcionará uma interação completa. Quanto maior for a adequação, melhor será a leitura – mais apropriada, mais sentida, mais iluminadora, mais incentivadora – e a sucessão de boas leituras promoverá uma educação literária que permitirá, por sua vez, a descoberta de territórios literários pessoais.

Esta adequação e esta educação da leitura por prazer de que nos fala Arizaleta exigem mediadores que também leiam, elejam e aconselhem pois sem mediação, contextualização e adequação, não há leitura. Conclui que será com base num trabalho

² “Si el respeto a la diversidad es un hecho en la producción literaria, por que no lo es en la misma medida, en su recepción, en la lectura?” (idem, p. 31).

³ Tendo em conta as diferentes modalidades de interação literária e apreciando-as no que cada uma tem de específico.

peçoal e relacional dos agentes educativos comprometidos na mudança⁴ que o progresso do prazer da leitura literária na escola terá se for concretizada de forma sistemática e, sublinha, com um carácter comunicativo: “Por eso el número de epígrafes elegido es trece, porque representa el riesgo. Y sin riesgo no hay cambio” (2004: 5).

A leitura por prazer tem sido apontada em muitos estudos como uma forma eficaz de formarmos leitores:

studies are accumulating that emphasize the importance of reading for pleasure for both educational as well as personal development. These studies show that promoting reading can have a major impact on children/young people and adults and their future. (Clark e Rumbold, 2006: 9)

Debemos promover el hábito de la lectura distinguiéndola físicamente del trabajo escolar, pues la lectura debe ser asociada más con el placer de la novedad, el descubrimiento íntimo y la sociabilización de estos sentimientos. (Yabar, 2007: 16)

Clark e Rumbold (2006) indicam alguns dos benefícios da leitura por prazer, tais como o desenvolvimento da capacidade leitora e de escrita, a compreensão textual e linguística, o aumento do vocabulário, o desencadear de atitudes positivas face à leitura, o aumento do conhecimento em geral, uma melhor compreensão de outras culturas, o aumento da participação na comunidade e a promoção de competências sociais. Yabar (2007) destaca cinco funções da leitura por prazer que entende fundamentais: uma função social, dado que propõe mundos, sentimentos e experiências, conduzindo a criança/o jovem a uma compreensão da vida em sociedade e ao desenvolvimento da sua personalidade; uma função cultural, uma vez que permite o contacto com diferentes manifestações culturais e aumenta o seu acervo lexical; uma função estética e criativa pois desenvolve a sensibilidade e o sentido estético; uma função ética, porque promove o espírito crítico e a reflexão; e, por último, uma função lúdica.

Sublinha ainda a “desescolarização” da leitura que, segundo diz, deve ser encarada como um prazer e não como um trabalho escolar: “cuando uno lee debe sentir placer, que la lectura es un placer, y no un trabajo” (idem, p. 6). A este problema se refere também Azevedo (2004: 4) quando afirma:

⁴ Que envolve sempre alguns riscos.

Um outro aspecto que nos parece fortemente condicionador da fruição gratificante de experiência estética dos textos literários lidos por crianças e jovens é o do modelo de leitura que a escola propõe para os mesmos. À leitura de fruição, na qual o direito à aventura individual sobre o texto e a linguagem é a norma (Pennac, 1997), a escola tende a propor a leitura obrigatória.

Denominando este processo de “excessiva curricularização”, Azevedo acrescenta que a imposição do didático e do factual⁵ pode anular a pluralidade de significados e a construção de sentido. Barroco (2004: 131) defende a emergência de se alterarem as práticas de leitura ditas escolares, pois não promovem “oportunidade nem tempo para uma leitura livre, espontânea e informal [...] Deste modo, ler não é, por si só, um prazer. Pode sê-lo, mas muitas vezes não passa de uma actividade rotineira, que é imposta e até desagradável”.

A questão que se impõe é: conseguimos criar e/ou desenvolver o prazer de ler na escola? A democratização do ensino, das bibliotecas e do livro permitem hoje um acesso generalizado ao livro e à leitura literária. De qualquer forma, o gosto pela leitura deve começar muito cedo a ser promovido, desde as leituras feitas em voz alta pelo educador ou mediador⁶ aos alunos do ensino pré-escolar. Ter livros em casa, contactar frequentemente com livros, em casa ou na biblioteca escolar, é muito importante. E se é na escola que se constroem aprendizagens fundamentais, será na escola que a leitura por prazer deve ser iniciada. Segundo Saunier (2004: 27), “l’école rassemble tous les enfants, lecteurs et non lecteurs, et l’on sait que seul les enfants ayant déjà le goût de lire fréquentent les bibliothèques et les livres. C’est donc à l’école qu’incombe ce rôle de guider l’enfant vers la lecture et de lui en donner le goût”.

Criar espaços de leitura na escola, propor leituras que agradem aos jovens e que envolvam metodologias que lhes são próximas⁷, dar-lhes tempo e espaço para que se impliquem na relação que estabelecem com o texto, eis o caminho que vamos empreender na busca pelo prazer de ler que, segundo a mesma autora, « réside évidemment dans le pouvoir de l’écriture à nous faire voyager dans un monde *parallèle*, vers un imaginaire propre à chacun » (idem : p. 5). Um prazer que não acaba com a

⁵ Que serão objeto de avaliação.

⁶ Neste contexto, o mediador pode ainda ser um elemento da família: pai, mãe, avós, irmãos...

⁷ Ler em voz alta, partilhar com pares leituras efetuadas (...)

leitura do livro, « car il reste toujours une satisfaction à avoir lu un ouvrage, un contentement personnel, comme une fierté » (ibidem : 6).

Com base na opinião de especialistas⁸, Saunier define a leitura por prazer como a criação de sentido pelo leitor, um diálogo entre o imaginário do leitor e o texto, uma relação entre o texto e a sua história pessoal, uma identificação com o herói. E dar sentido a um texto não é mais do que *recharger as palavras das nossas lembranças ou das nossas experiências presentes*⁹. Da mesma opinião é Tourgeon, quando afirma :

Lire, ce n'est pas seulement décoder et déchiffrer des mots, c'est aussi donner une signification au texte, à partir de sa propre expérience. On comprend un texte à partir de ce que l'on a soi-même comme bagage d'expériences. C'est en faisant des liens entre ce que l'on connaît et le contenu d'un texte que l'on arrive à anticiper et à mieux saisir le sens d'un texte. D'où l'importance de toutes les activités à faire avant la lecture peut permettre à l'élève d'établir des liens entre ses connaissances et le texte. Ce sont ces liens qui vont lui permettre d'accéder à la compréhension du texte. (2002 : 67)

Clark e Rumboldt (2006: 28) relembram-nos também que a leitura por prazer deve ser encarada como uma atividade que tem reais implicações educacionais e sociais. Por essa razão, os pais e professores (a família e a escola) devem tentar todas as possibilidades para combater esse afastamento dos jovens pela leitura e guiar esses leitores relutantes em direção à leitura por prazer. Neste mesmo âmbito, Cerrillo (2000: 31) afirma que o primeiro passo para guiar as crianças na descoberta do prazer da leitura é ouvir contar histórias, salientando que este tipo de atividade implica três funções - cognitiva¹⁰, linguística¹¹ e afetiva¹² – das quais é a função afetiva aquela que permite que se desenvolvam as outras duas. De facto, como o confirma Saunier, a literatura tem o poder de nos transmitir diversas emoções – « la peur, la peine, la joie, (...) tous ces ressentis développent chez le lecteur un attachement à son livre et une curiosité croissante au fil des pages, lorsqu'il est tenu en haleine par la trame d'un récit ». E é por esta razão que Tourgeon define a leitura de um texto literário como uma experiência única pois cada leitor reage à leitura de um texto literário em função daquilo que o

⁸ Yves Bonnefois, in *Lever les Yeux de son livre* e Christian Poslaniec, in *Donner le goût de lire*.

⁹ « en recharger les mots de nos souvenirs ou de nos expériences présentes » (ibidem : p. 6).

¹⁰ Permite o estabelecimento de relações entre a sua experiência e a experiência do mediador.

¹¹ Permite o estabelecimento de relações entre a língua falada e a língua escrita.

¹² Permite a descoberta da leitura através do som e da entoação.

emociona, o diverte ou o aborrece: « C'est l'intérêt des textes littéraires que de susciter des émotions et des réactions. C'est ce qui les différencie des textes courants. Dans un texte courant, on cherche à repérer de l'information, alors que dans un texte littéraire, on cherche à vivre des émotions par le biais d'un voyage dans le monde de l'imaginaire» (2002 : 66).

Assim, a leitura por prazer é mais abrangente do que a simples aplicação de estratégias de leitura, é REAGIR¹³ à leitura de um determinado texto literário. Reagir à sua leitura é mais do que compreendê-lo, é procurar o seu sentido. « un élève qui exprime sa compassion pour un personnage qui souffre de solitude nous montre la compréhension qu'il a de l'histoire et des personnages, parfois bien mieux que si nous lui avions fait compléter un questionnaire de lecture. »

Para promover o gosto pela leitura literária a jovens adolescentes, além de propor uma abordagem diferente da do currículo, a melhor aposta será a de propor leituras diferentes às que estão habituados e são sugeridas no manual escolar:

C'est peut-être une des meilleures façons de s'assurer de développer le goût de la lecture chez nos élèves : leur faire le cadeau de la variété pour leur permettre de découvrir que quelque part, dans la multitude des styles d'écriture et des genres littéraires, il y en a un qui saura les séduire. Les enfants qui n'aiment pas lire n'ont parfois tout simplement jamais rencontré le livre qui leur ferait découvrir le plaisir de la lecture. (Tourgeon : 2002 : 67)

1.2 A Biblioteca Escolar e a promoção da leitura no 3.º ciclo

“a leitura é fonte de conhecimento, [...] nela desenvolvemos e afirmamos o gosto estético, [...] através dela aprendemos a melhor nos exprimirmos, [...] por ela criamos imagens do mundo com implicações directas no que somos e na imagem que de nós damos aos outros e que para nós próprios fazemos.” (Lages et al. : 2007: 10)

Promover a aquisição de competências de leitura e guiar leitores relutantes para a leitura por prazer é, no contexto atual, uma das missões da biblioteca escolar.

¹³ Termo utilizado por Tourgeon (2002).

Orientando o aluno, que assume um papel ativo, no desenvolvimento de aprendizagens no âmbito das diferentes literacias, a biblioteca insiste em formar jovens competentes em áreas do saber que são fundamentais à sua participação ativa como cidadãos responsáveis e informados. Aliás, no relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI, pode já ler-se “Para podermos compreender a crescente complexidade dos fenômenos mundiais, e dominar o sentimento de incerteza que suscita, precisamos, antes, adquirir um conjunto de conhecimentos e, em seguida, aprender a relativizar os fatos e a revelar sentido crítico perante o fluxo de informações. A educação manifesta aqui, mais do que nunca, o seu caráter insubstituível na formação da capacidade de julgar.” (1998: 47)

A promoção da leitura no 3.º ciclo inseria-se, assim, nos nossos desígnios mais urgentes e houve necessidade de pensar num projeto exequível que tivesse em consideração as mudanças de paradigma social e educacional verificadas e que considerasse também uma sociedade “marcada pela incerteza, mobilidade e pelo imediatismo, mas competitiva e exigente”, como refere Ana Mateus, num dos escassos estudos que incidem sobre a promoção da leitura no 3.º ciclo de escolaridade (2009: 18).

O desenvolvimento das novas tecnologias na sociedade e na educação fomentaram diferentes aprendizagens, de acordo com os objetivos da Sociedade de Informação em que nos inserimos. O relatório supracitado prevê que “para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: *aprender a conhecer*, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividade humanas; finalmente *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta. (idem: 89) *Aprender a conhecer* pressupõe previamente aprender a aprender e é um meio para que cada um aprenda a compreender o mundo que o rodeia, resultando no prazer de compreender, conhecer e descobrir¹⁴. *Aprender a fazer* relaciona-se com o primeiro, no entanto, não se trata agora de práticas rotineiras mas sim práticas que apelem à imaginação e criatividade que resultem em inovação. *Aprender a viver juntos* apresenta

¹⁴ “Alegrias do conhecimento e da pesquisa individual”. (ibidem: 90)

um maior desafio pois implica a descoberta do outro e a participação em projetos comuns num mundo em que a violência se opõe recorrentemente ao progresso da humanidade. *Aprender a ser* remete-nos para o desenvolvimento total do indivíduo¹⁵ numa sociedade em que existe alguma desumanização que progride na mesma proporção dos avanços tecnológicos.

Formar para pensar e agir passou a ser a grande preocupação da Escola¹⁶. Surge, na educação, a emergência da utilização das TIC, o que resultou na implementação de estratégias que conduzissem à construção de uma Escola sintonizada com a realidade. Generalizou-se a necessidade de mudança (e de inovação) de práticas e metodologias. A recente implementação do Plano Tecnológico para a Educação é sintomático dessas necessidades. Desse novo Plano, fez parte, como elemento integrador, a biblioteca escolar. Programas de formação em literacia da informação foram implementados. Aprender significa agora obter múltiplas competências, conhecer diversas habilidades, entre as quais, questionar, procurar, escolher, analisar e criar; num diálogo contínuo com o mundo que nos rodeia: “Mais do que nunca, a educação parece ter, como papel essencial, conferir a todos os seres humanos a liberdade de pensamento, discernimento, sentimentos e imaginação de que necessita para desenvolver os seus talentos e permanecerem, tanto quanto possível, donos do seu próprio destino” (ibidem: 100).

Neste contexto de mudança e inovação “deve ser dada importância especial à imaginação e à criatividade, claras manifestações da liberdade humana (...) e esta preocupação em desenvolver a imaginação e a criatividade deveria, também, revalorizar a cultura oral e os conhecimentos retirados da experiência da criança ou do adulto” (ibidem:100)

Todo este processo¹⁷ exige, a par da valorização de novos saberes, novos intervenientes: alunos ativos, professores facilitadores de aprendizagens, bibliotecas escolares promotoras de mudança, professores bibliotecários pró-ativos. A Web propõe novas ferramentas de interação e produção de conteúdos e fala-se agora numa inteligência coletiva. Suspeita-se que, no futuro, “ as diferenças se estabelecerão,

¹⁵ Enquanto espírito, corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal e espiritualidade.

¹⁶ E esse trabalho nunca estará concluído visto a formação ser um processo em constante atualização ao longo da vida.

¹⁷ “Este desenvolvimento do ser humano que se desenrola desde o nascimento até à morte, é um processo dialético que começa pelo conhecimento de si mesmo para se abrir, em seguida, à relação com o outro.” (ibidem:101)

sobretudo, entre as sociedades capazes de produzir conteúdos e as que se limitarão a receber informações, sem participar, realmente, nas trocas recíprocas” (ibidem: 65).

A promoção da leitura, nas suas várias vertentes, ou se quiserem, em sentido global, é fundamental no desenvolvimento da imaginação e da criatividade, assim como de competências várias que acompanham o aluno no seu percurso escolar, facilitam o seu sucesso, e o acompanham ao longo da vida. Importa salientar, por isso, todos os mecanismos de apropriação do texto (e do texto literário em particular) que conduzem à leitura por prazer. A existência de um lote considerável de títulos e autores de boa literatura infantil e juvenil possibilita o desenvolvimento de todos estes saberes e proporciona experiências de leitura autênticas, a apropriação dos textos literários, o desenvolvimento da imaginação e da criatividade e o conhecimento de si próprio e do outro.

No guião de implementação dos novos programas de português (2011) são desenvolvidas algumas perspetivas sobre a leitura e os processos a ela associados. Detemo-nos na etapa em que o aluno, se a aprendizagem da leitura se efetuou sem problemas, “lê para aprender a ler cada vez melhor, para obter informação e organizar o conhecimento e para apreciar textos variados”¹⁸ (p. 6). Na escola, em atividades e projetos desenvolvidos na disciplina de português, na biblioteca escolar ou pelas duas, em trabalho colaborativo, devem dirigir-se as atividades e/ou projetos para os desempenhos apontados articulando-os com as dimensões normalmente abordadas: “compreender e interpretar, reagir e apreciar” (idem: 6). São ainda enumerados alguns caminhos mais consolidados na área dos estudos sobre a leitura que nos remetem para a necessidade de uma pluralidade de experiências, para o desenvolvimento de atividades que utilizem estratégias facilitadoras do processo de compreensão, para o desenvolvimento de atividades aplicadas a diferentes tipos textuais, para o desenvolvimento de abordagens diversificadas de contacto com os textos, para o desenvolvimento de atividades que impliquem os alunos na comunicação literária e os apoiem na construção de uma receção pessoal.

Todos estes caminhos visam, afinal, a criação de hábitos de leitura ao longo da vida, a integração na sociedade do século XXI e a garantia de acesso à *literacia*

¹⁸ A primeira etapa seria a fase a descoberta da linguagem escrita (entrada no 1.º ciclo mas podendo ainda começar no meio familiar ou no jardim de infância); a segunda etapa seria a aprendizagem formal da leitura (numa situação ideal nunca iria muito além do 2.º ano de escolaridade); a terceira etapa seria aquela em que o aluno lê para aprender a ler cada vez melhor, para obter informação e para apreciar textos variados (esta etapa prolonga-se durante toda a escolaridade e ao longo da vida).

plena. “Para atingir objetivos tão ambiciosos, é fundamental que as várias funcionalidades da leitura sejam tidas em consideração na formação de crianças e jovens leitores. Na escola e fora dela, eles precisam de utilizar social e individualmente a leitura para fazer coisas, para se formar, para se documentar e informar, para interagir, ou muito simplesmente como forma de fruição e de evasão.” (ibidem: 6)

Sendo o 3.º ciclo um período em que o interesse pela leitura diminui, como o comprovam os estudos mais recentes efetuados no âmbito do Plano Nacional de Leitura – vejam-se os resultados obtidos em Lages et al. (2007)¹⁹ que evidenciam exatamente essa tendência descendente – constitui uma fase da escolaridade particularmente desafiante para desenvolver um projeto de intervenção na área da promoção da leitura.

No âmbito dos trabalhos académicos já efetuados, a incidência dos estudos é sobretudo em idades mais baixas. Entre os que se direcionam para os alunos do 3.º ciclo, destacamos o de Ana Maria Mateus (2009), realizado, tal como o nosso, no âmbito do mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares. Segundo Ana Mateus (2009: 31):

O bom leitor, o leitor competente constrói-se ultrapassando as dificuldades que muitas vezes vêm desde os primeiros anos de escolaridade. O trabalho sobre a compreensão de vários tipos de textos, nomeadamente, o texto literário deve ser uma prioridade dos professores. Não se constrói um bom leitor sem ter contacto com a leitura literária. É esta vertente da leitura que permite à criança, jovem ou adulto desfrutar do prazer da leitura. Em todo este processo a biblioteca escolar tem um papel preponderante, centrado na figura do professor-bibliotecário.

Partindo desta ideia, a autora desenvolveu um projeto - “Descobrir o prazer da leitura” - que foi dirigido a quarenta e dois alunos do sétimo ano de escolaridade, que apresentavam menos hábitos de leitura entre o universo inicial de quatro turmas. As duas turmas selecionadas eram, no entanto, heterogéneas quer quanto ao perfil dos alunos, quer quanto ao nível do contexto familiar²⁰. Foi pedida a colaboração de professores no âmbito de atividades de sala de aula e, também, pedida a colaboração dos pais no sentido de os envolver mais em atividades de leitura. As atividades de leitura

¹⁹ Mais de metade (63%) dos alunos do 3º ciclo leu menos de 20 livros (excluindo os livros escolares) ao longo da sua vida (p. 363).

²⁰ Designadamente nível académico e nível económico.

implementadas desdobraram-se em atividades regulares, sessões de leitura de carácter sistemático, e atividades complementares de carácter mais pontual. Pretendia-se promover a leitura lúdica entre alunos do 3.º ciclo, conhecer o impacto da Biblioteca Escolar na promoção da leitura²¹ e envolver a família nas atividades de leitura.

Foi possível registar alguns resultados. A autora considerou possível motivar para a leitura alunos de 3.º ciclo e ensiná-los a gostar de ler, desde que passasse a haver uma política de promoção da leitura estabelecida entre os professores, a família e a Biblioteca Escolar. Considerou ainda que a promoção da leitura por prazer na escola é reduzida ou inexistente e que este tipo de leitura é assim, desvalorizada. No entanto, revela que os alunos depositam no professor de Português muita confiança no que diz respeito a sugestões de leitura e gostam de o ouvir ler em voz alta, embora tudo aconteça esporadicamente. O que a leva a concluir, considerando ainda outros fatores que não enumerámos, que a Escola está a perder a oportunidade colocada pela motivação dos alunos, que é evidente pelo modo como corresponderam às atividades propostas com a implementação desse projeto. E tanto mais é urgente investir na leitura por prazer em ambiente escolar porquanto os pais se alhearam de participar nas leituras propostas com os seus filhos.

Uma perspetiva sobre alguns projetos localizados no nível de ensino que nos interessa é também revelada na dissertação de Isabel Nina (2008). Neste caso, Nina dá-nos conta do estudo efetuado em seis escolas de diferentes níveis de ensino, tendo por base a análise de projetos implementados pelas respetivas bibliotecas escolares. Realça a biblioteca escolar como um lugar privilegiado para desenvolver o gosto pela leitura e sublinha o seu papel como impulsionadora de projetos que visam a promoção da leitura e a formação do leitor, designando como fatores principais para o alcance do prazer de ler a existência de práticas continuadas de leitura e uma coleção adequada.

Atentaremos em especial no projeto D, dirigido a alunos do 3.º ciclo, que pretendeu a animação de um Clube de Leitura. Apostou-se numa atividade nuclear, de aprofundamento, que aconteceu fora do período letivo, em horário que concorria com outros clubes existentes. Os vinte e três alunos reuniam-se semanalmente para visionarem um filme ou lerem notícias. Pretendia-se cativar os adolescentes para a frequência da biblioteca escolar e para a leitura. Deste modo, utilizaram-se filmes e textos jornalísticos como motivação para se chegar à leitura. Este projeto pressupunha a

²¹ E, conseqüentemente, na mudança de comportamentos relativamente à leitura.

aquisição de material livro e não livro para a biblioteca escolar e, nesse sentido, abrangeu toda a comunidade escolar. Dentro dos alunos do terceiro ciclo, abrangeu cerca de vinte e cinco por cento.

De forma mais abrangente, a dissertação de Raquel Ramos (2011) convida-nos a refletir /acerca da natureza do texto no contexto atual de transformações tecnológicas e das suas “implicações para o trabalho a realizar nas escolas” (p. 28), lembrando-nos a necessidade de promover o desenvolvimento de uma série de competências necessárias: identificar o formato dos diferentes tipos de texto, conhecer diferentes sistemas semióticos, identificar processos de construção de textos e relacioná-los com os seus objetivos específicos, saber ler diferentes sentidos de um texto, compreender referências intertextuais, interagir com o texto e, ainda, conversar sobre o que leu, desenvolvendo a sua literacia crítica.

A leitura surge então, na opinião desta autora, como “competência basilar para o desenvolvimento de outras competências”, contextualizada “numa nova realidade relacionada com o leque alargado de experiências de leitura que podem ser vivenciadas pelos leitores, as quais abrangem formatos e suportes diferentes dos tradicionais” (p. 29). Considera a este propósito que a leitura recreativa²² regular é uma das melhores estratégias para desenvolver as novas literacias. E acrescenta que “as actividades de promoção da leitura não devem restringir-se apenas a actividades de animação da leitura que, de forma mais ou menos lúdica, pretendem aproximar o texto do leitor, (...) devem incluir também actividades que envolvam efectivamente o leitor com o texto, independentemente do formato, que impliquem uma interacção do leitor com o texto, que se consubstanciem numa verdadeira leitura, ou seja, na compreensão do que se leu” (idem: 32).

A figura do mediador torna-se, assim, imprescindível neste processo de acompanhamento da leitura, preparando-a ou estendendo-se para além dela, “criando oportunidades de expressão oral, escrita, plástica ou dramática”(ibidem: 33) ou recorrendo às novas tecnologias. E conclui:

Entendemos, no actual contexto, que só a educação para a imersão, de forma voluntária, em textos de tipologia e em formatos diferentes, que permitam o enriquecimento pessoal e o conhecimento do mundo, em contextos diversos, pode conduzir os alunos ao desenvolvimento das competências de leitura necessárias aos alunos do século XXI.” (ibidem: 33)

²² “a leitura independente, (...) a leitura voluntária (...)” (idem: 31).

Partilhamos com a autora o sentimento de necessidade de uma abordagem híbrida das práticas da leitura. Demonstraremos, no entanto, que ela também é possível recorrendo apenas às obras da coleção “Era uma vez...outra vez”, de Ana Saldanha.

1.2.1. A leitura na adolescência e na juventude

A adolescência é uma etapa complexa na vida dos jovens, uma época de “crise”, em que a leitura, como atrás apontamos, também se ressent. Interessa para o nosso estudo, conhecer o papel que a leitura pode ter na construção da identidade do jovem ou, pelo menos, na reafirmação dessa identidade. Numa sociedade como a nossa, em que a passagem da adolescência à idade adulta é pouco ritualizada, a obtenção do estatuto de adulto acontece pela manifestação de uma “crise” mais ou menos contida que, dependendo do seu grau de manifestação, pode originar ruturas no meio familiar ou escolar, com efeitos maiores ou menores, enfim, uma “crise de adolescência” que vai permitir ao adolescente encontrar o caminho a percorrer. A adolescência é, assim, a idade da procura do “eu”, da procura ou da recusa de identificação com modelos.

Na opinião de Jean-Marc Talpin (2003: 7), o livro propõe “une forme de symbolisation [dont] l’adolescent pouvait s’approprier”, promovendo o processo de identificação com heróis. Segundo o mesmo autor, a leitura na adolescência pode ter um papel libertador. Numa relação de conflito entre o adolescente e o mundo que o rodeia, conflito que muitas vezes acontece também no seu mundo interior, a leitura “constitue un espace hors celui des adultes, mais aussi un espace qui peut servir de tiers pour discuter avec des adultes” (*idem*: 8). Contar as aventuras ou desventuras de um personagem de uma obra literária constitui um modo de falar de “si” sem dar a perceber que o está a fazer. A leitura pode, assim, ser um aliado na resolução de problemas dando ao adolescente algumas pistas que facilitarão a construção do seu “eu” pois, “ce que chacun recherche dans la lecture, c’est un discours qui lui parle de lui-même” (*ibidem*: 7).

A importância da leitura na adolescência advém do facto de o livro permitir ao jovem adolescente o confronto com experiências semelhantes às que ele próprio vive. Ao mesmo tempo que a leitura lhe permite descobrir algo sobre si próprio, e, fazendo-o,

legítima a sua descoberta visto que descobre também que não é o único a pensar de determinada forma sobre determinado assunto, permite-lhe ainda a descoberta de relações com o mundo exterior. Assim entendida, a leitura seria um ato que guiaria o adolescente na construção e organização do seu mundo interior e o poria em relação com os outros, com o mundo exterior, numa transposição para o real que envolveria uma transcodificação simbólica do imaginário. A leitura pode funcionar como intermediária entre o adolescente e o mundo e manifestar-se através de um processo simbólico de transposição para o real.

As atualizações dos contos tradicionais propostas, que expressam a dimensão existencial de uma aventura (exterior ou interior), permitirão ao leitor seguir as peripécias do herói/protagonista numa ação em que este vence diversos obstáculos: na vida escolar, na descoberta do amor, numa gravidez indesejada, na separação dos pais, na humilhação, na travessia de um parque cheio de perigos, no convívio com as drogas - situações limite que têm a ver, afinal, com a aventura de viver, com o quotidiano.

E quanto mais invulgar é o enredo, mais o leitor se prende à narrativa, reconhecendo as personagens no seu dia-a-dia. Identificando-se com o protagonista, o leitor vive literariamente o que lhe não é possível viver existencialmente. As provas e os obstáculos que o protagonista com quem se identifica enfrenta e vence, os enigmas que lhe apresentam novas perspetivas sobre a vida diária, a visão de mundos fascinantes e diferentes do seu, eis o que pode transformar o jovem num leitor habitual. Nessa identificação com o protagonista, viverá ações imaginárias de horizontes ilimitados que substituirão os perigos e as lutas, isto é, as provas e os rituais, que os jovens teriam de ultrapassar para atingir o estatuto de “adulto”.

Durante muito tempo, o ensino do currículo esteve afastado de um ensino ético. Preconiza-se hoje mais a sua inclusão e ensinar passou a ser, ao mesmo tempo, educar. Neste processo, a leitura literária, aliada à criatividade, pode exercer essa função iniciática pois reúne liberdade e regra, ação e disciplina, permitindo expressividades pessoais. Os contos tradicionais dão o mote para a aventura e são sempre iniciáticos. A superação das provas pelo protagonista é símbolo das provas reais que, na vida, o jovem terá de superar. Vivê-las, através da leitura, é importante para a transição à idade adulta.

Durante séculos, os contos tradicionais tiveram o seu papel na formação de jovens e alguns tornaram-se mitos. Estimularam a fantasia e a imaginação, ensinaram a

ler mundos, mistérios e encantos. Hoje, a escrita de Ana Saldanha faz essa ligação ao passado pois, citando Quadros (1973:17), as personagens que nos apresenta vivem “aventuras que, embora actuais, no fundo perpetuam esquemas tradicionais, esquemas que será difícil e até inútil abolir, pois correspondem talvez a exigências inconscientes do espírito humano, mas que deveremos enriquecer, valorizar, adunar melhor à vida dos valores”. Na verdade, estes “esquemas tradicionais” de que nos fala António Quadros são enriquecidos, nas atualizações de Ana Saldanha, pela construção de um imaginário com ligações estruturais à “sétima arte”, como explicamos noutra capítulo. Com efeito, o cinema propõe também

des figures identificatoires, mais ces figures sont souvent des types, voire stéréotypes. De plus, l’image facilite un effet de captation imaginaire plus que d’identification. Les livres proposent des figures moins immédiatement aliénantes, car ils sollicitent plus le travail psychique du lecteur qui se voit proposer non des représentations de choses, des images, mais des représentations de mots qu’il faut mettre en lien avec des images qu’il crée, avec les effets qui émergent en lui. (Talpin, 2003: 8)

Aliar as duas artes, a literatura e o cinema, parece-nos uma atitude promotora de novas e aliciantes leituras para estes adolescentes que, nesta idade, “non seulement changent leurs pratiques lectorales, mais encore changent d’horizon culturel” (Talpin, 2003: 10) Na verdade, a modificação dos hábitos leitores dos adolescentes atuais é evidente. Essa modificação surge, no nosso ponto de vista, mais como “exigência” exterior que por revolta juvenil. O universo do livro e da leitura impressa está alterado. São poucos os jovens adolescentes que leem um livro no seu tempo livre, preferindo outros suportes de leitura, como o computador, a televisão, ou outros aparelhos de comunicação eletrónicos, onde leem e comunicam uns com os outros. Há, no entanto, uma constatação importante, que nos apresenta Julián Pindado (2004: 171): “Una constante em los gustos adolescentes es que existe una continuidad temática entre lo escrito y la audiovisual en sus preferências. Lo que les gusta en la pantalla les atrae en lo impreso. De este modo, a ambos géneros les atraen los contenidos de terror y suspense, pero a los chicos aderezado con acción y aventura y a las chicas com temas personales y românticos”. A promoção da leitura entre adolescentes tem de considerar os interesses e necessidades dos jovens no que diz respeito aos seus temas preferidos.

Um programa de leitura endereçado a estes jovens deve ainda considerar espaços múltiplos de discussão. As novas tecnologias apressaram novos meios e novas

ferramentas de leitura. Os jovens conhecem-nas sobejamente e utilizam-nas mais em tempo de lazer que em tempo de estudo. É a oportunidade que temos de incluir de novo o livro e a literatura nos seus tempos livres. Sabemos que “los bajos índices de lectura guardan una estrecha relación com la importância del ocio electrónico en la vida de los adolescentes actuales” (Pindado, 2004: 167); sabemos que a inversão desta tendência só poderá consumir-se se for a literatura a “invadir” o “ocio electrónico”.

A inclusão de conversas sobre temas literários pode estar presente nas conversas dos jovens adolescentes em ambiente digital. Kirsten Andersen exemplifica esta possibilidade apresentando-nos os resultados conseguidos com a implementação de um Clube de Leitura de verão, o Teen Reading Club, a partir da Biblioteca Pública de Victoria, no Canadá. O objetivo era “ir atrás” de leitores onde eles se encontrassem: “We decided to go where they are and deliver library service that meets their needs in an online format that is familiar to them” (Andersen, 2008: 1) Um clube de leitura online pode angariar mais leitores entre os jovens que privilegiam os ambientes digitais e as ferramentas eletrónicas para comunicar e interagir com os outros e, para a leitura, tudo pode resultar como uma mais-valia: podemos mostrar a capa do livro que sugerimos, podemos ler um excerto do livro de que gostámos a um amigo, podemos passar o seu texto acompanhado de uma música ou de uma imagem... o que multiplica as hipóteses de escolha do modo como se lê. Segundo Ramos (2011) “o potencial leitor do século XXI (...) é um leitor que inclui nas suas estratégias de leitura do mundo ferramentas tecnológicas que não existiam anteriormente. A leitura, entendida como descodificação de sistemas semióticos linguísticos, visuais e multimodais, é realizada com recurso ao texto impresso, mas também ao texto no ecrã da televisão ou do computador, a imagens estáticas ou em movimento e ao som.” (p. 43) Este leitor, assim contextualizado, é um leitor multifuncional pois, Ler, para os jovens adolescentes atuais, implica multiplicidade, síncrona ou sequencial. “Teens do read – but at warp speed. They pick up bites of information that fly across a screen” (Follos, 2007: 499).

Pensamos, por outro lado, que uma das coisas que pode trazer alguma calma ao quotidiano adolescente é a leitura. “Reading requires concentration, which reading aloud helps to promote” (*idem*: 500) A leitura em voz alta de textos literários aproxima diferentes leitores que conversam depois sobre os temas sugeridos pela obra literária. Os adolescentes adoram uma boa história! Aproveitemos isso, porque “Reading stories with teens gives them a platform of expression and a handle on empathy” (*ibidem*: 501).

Numa idade em que a relação com a leitura pode revestir-se de maior fragilidade e instabilidade, propomos uma nova abordagem, conciliadora de interesses múltiplos, pois múltipla é também a adolescência. Abrimos espaço à leitura que acontece de forma livre e espontânea, convidámos leitores, sugerimos temas que vão ao encontro dos seus interesses: criámos o clube de leitura.

1.2.2. Uma estratégia de promoção da leitura - o Clube de Leitura

“Não nascemos leitores, nem tão pouco não leitores. Tornamo-nos leitores ou não em função das experiências motivadoras ou das experiências desmotivadoras que vivemos, ao longo da nossa vida.”

(Azevedo, 2011: 24)

Vários estudos, a nível internacional e alguns também realizados entre nós, demonstram que escola e a biblioteca escolar têm um papel decisivo na prevenção do insucesso de crianças desfavorecidas, através da implementação sistemática de programas de promoção da leitura. É o caso do estudo desenvolvido por Lages et al. (2011) quando, relativamente aos alunos do 3.º ciclo, afirma que a leitura dos resultados obtidos “permite afirmar que a escola é o local onde as crianças e os adolescentes, particularmente as de famílias com menores recursos (financeiros, académicos, simbólicos), poderão ter contacto com os livros e com as pessoas (professores, colegas) que poderão constituir o estímulo para a aquisição ou aumento do gosto e do prazer pela leitura que lhes poderá estar a faltar em sua casa” (p. 365).

Neste sentido, a função da Biblioteca Escolar é integrar e socializar, oferecendo a todos os alunos as mesmas oportunidades no acesso à informação e à cultura. A leitura pode, ela própria, ser perspectivada como um ato social que é integrador, pois promove o acesso a aprendizagens significativas e esbate diferenças sociais entre os indivíduos. A leitura também tem uma função de legitimação, isto é,

[elle] rend legitime au conscient du sujet certains fantasmes qui jusqu'alors étaient frappés d'interdit et ceci parce que le lecteur découvre qu'il n'est pas seul à penser ainsi. La lecture correspond donc bien à une sociabilité, non seulement à une sociabilité effective (échange de livres, cadeaux,

discussions autour des livres), mais aussi à une sociabilité virtuelle, en puissance, avec des figures absentes, voire imaginaires. (Talpin : 2003 :7)

Ao longo de alguns anos de dinamização da leitura na Biblioteca Escolar pudemos verificar o papel importante que a leitura tem tido no percurso de alguns alunos. Testemunhámos também o prazer que estes vivenciavam ao partilhar com escritores convidados ou com os seus pares, em tertúlias, o que tinham lido. Em muitas “horas do conto” promovidas notámos, com particular atenção, que mesmo os mais hesitantes em relação ao livro e à leitura se entusiasmavam com as leituras oferecidas e voltavam na sessão seguinte. Concluímos, desta forma, que alguns dos leitores adolescentes revelavam comportamentos leitores de dimensão social: frequentavam a biblioteca, liam textos de que gostavam para os colegas, comentavam com outros os livros que estavam a ler, recomendavam leituras que achavam interessantes, confrontavam com outros leitores as interpretações das suas leituras²³. Dar continuidade à promoção de atividades de leitura em grupo alargado pareceu-nos, assim, um motor para despertar para a leitura outros jovens adolescentes.

Daí a ideia de formarmos um clube de leitura: Um clube de leitura que proporcionasse, a quem dele quisesse fazer parte, um espaço e um tempo abertos, síncronos e assíncronos (pela abertura em paralelo ao blogue da Biblioteca) que servisse de plataforma para encontros e conversas sobre livros – sobre os seis livros de Ana Saldanha da coleção “Era uma vez... Outra vez”, neste primeiro ano de experiência, que promovesse a criatividade e a imaginação através de propostas de (re)criação e de utilização de ferramentas Web 2.0.

Ler, para a maioria destes jovens, não se enquadrava totalmente no conceito de leitura como ato solitário. Porque nunca descobriram o prazer de ler sozinhos - ou porque não existe (ou pouco existiu na família) o hábito de contar uma história antes de adormecer, porque leem noutros formatos e o seu dia-a-dia não lhes possibilita a calma e a vontade necessárias para largar o computador, onde conversam com os seus amigos - é importante que a biblioteca proporcione o espaço e tempo propícios para a leitura e o debate dos assuntos que a literatura oferecer. Para Azevedo, a existência de um Clube

²³ Esta constatação distingue-se da expressa por Lages et al. (2011: 139) para o qual a leitura para estes jovens é habitualmente uma atividade que se faz em casa, de preferência no quarto (88,2%). A percentagem de jovens do 3º ciclo que respondeu ler habitualmente na biblioteca da escola foi inferior a 40%.

de Leitura na escola é “uma mais-valia, dado que possibilita respostas pessoais em interacção com os conhecimentos escolares e informais de todos os leitores” (2011: 27). A este propósito Ramos afirma ainda que “a promoção da leitura recreativa direccionada para o leitor do século XXI (...), não pode ser alheia a utilização das ferramentas e serviços da Web 2.0. De facto, estas exercem, no momento actual, um poder enorme sobre os potenciais leitores e não as utilizar ao serviço da promoção da leitura pode corresponder ao desperdício de uma oportunidade” (2011: 47).

De facto, mediadora entre os livros e todos aqueles que, por diversas circunstâncias, os ignoram, a biblioteca escolar e o professor bibliotecário têm o poder (e o dever!) de promover a leitura por prazer, desvendando e propondo novas abordagens ao livro, distintas das propostas que transformam a leitura numa obrigação.

A Biblioteca Escolar é um lugar de encantamentos quando oferecemos aos alunos uma das atividades de que eles mais gostam: Ouvir ler. Porque notámos um afastamento gradual dos jovens adolescentes relativamente à leitura²⁴, sendo impressionante o número de “não-leitura” revelado por Lages et al. entre os alunos do terceiro ciclo, transformámos o ato de ler num ato manifestamente social. Ler é, também, interação e procurámos novos adeptos para a leitura em voz alta. Sempre que o leitor (o jovem adolescente) não consegue compreender um novo texto literário, porque não encontra nele algo de relevante que o aproxime das suas vivências, tende a afastar-se. Esse afastamento é mais ou menos prolongado se o texto não literário (dos média, do cinema e da Internet), cujas imagens são diretas e simples, satisfizerem em maior ou menor grau os seus interesses de leitura. E de facto, na adolescência, alguns jovens abandonam mesmo práticas de leitura sistemáticas que tinham antes para privilegiarem outras atividades - jogos, computador, cinema, música – que realizam em conjunto com o seu grupo de amigos.

Se na adolescência « le rapport à la lecture est particulièrement fragile, instable, complexe, flutuante » (Talpin: 2003: 10) porque não oferecer um espaço onde ela possa ter lugar com o grupo de amigos? Na opinião de Talpin, é importante « que tous les professionnels de la lecture, dans leur fonction médiatrice, puissent se tenir dans l’entre deux d’une ouverture qui ne s’impose pas, qui ne revendique pas d’autorité » (idem :

²⁴ “quase ¾ não tinha lido livros não escolares, mais de metade não tinha lido livros escolares e cerca de 1/3 não tinha lido jornais ou revistas. Para concluir este resumo do estado da leitura, 58% dos inquiridos não estavam a ler qualquer livro não escolar à data da inquirição” (p. 364).

10). Por outro lado, tentámos inverter a tendência confirmada por Lages et al. (2011) que indica que “metade dos alunos do 3º ciclo nunca conversa sobre livros com amigos (ou apenas o faz raramente)” (p. 364), aumentando a percentagem de 45% relativa aos que afirmam tê-lo feito pelo menos uma vez.

Propusemos as atualizações de Ana Saldanha. Sabíamos que encontrávamos no texto literário muitos elementos “estranhos”, uma temática interessante e, ao mesmo tempo, muitas correspondências ao conhecimento do mundo destes jovens para os mantermos interessados por algum tempo. Esta nova proposta valorizou as dimensões simbólica e estética pois são elas que sustentam o prazer de ler. Trabalhar as leituras destas dimensões significa poder atuar no desenvolvimento da perceção e da imaginação criadora dos alunos ampliando as suas possibilidades de contato com o universo imagético mas, também, com o mundo que os rodeia.

As narrativas de Ana Saldanha, repletas de construções imagéticas próximas do seu mundo, reconhecíveis, com uma linguagem visual que as aproximam do texto cinematográfico, conseguiriam resgatar os adolescentes para a leitura?

Umberto Eco (1994: 34) esclarece-nos quanto ao método a seguir no clube de leitura, pois, segundo ele, “o texto é uma máquina preguiçosa que espera muita colaboração da parte do leitor”: preparar os jovens para colaborarem com o texto preenchendo os seus espaços vazios e, assim, construir novos significados. Azevedo (2011: 28) adverte que a “competência literária” se adquire pela aprendizagem e pelo contato e interação partilhada com os textos literários. Neste processo de preparação, identificados que estão os gostos dos alunos, esclareçamos alguns pormenores.

O facto de orientarmos as leituras em Clube de leitura para as obras de Ana Saldanha poderá fazer com que os alunos sintam a leitura como mais uma das leituras impostas pela escola? Poderia acontecer, mas a frequência do clube é livre e mesmo orientando a leitura, o aluno pode escolher entre as seis obras propostas, o que lhe dá ainda alguma liberdade de escolha. Não cumprimos na íntegra, portanto, uma das funções que Azevedo atribui ao professor em Clube de leitura, “estimular a selecção independente ou autónoma dos textos pelo aluno/leitor” (idem: 25). A mediação do professor aponta leituras necessárias: as seis obras da coleção “Era uma vez... Outra vez”, de Ana Saldanha. Através delas poderemos abordar várias tipologias textuais, entre as quais o narrativo, o informativo, o icónico, o cinematográfico, (...). Em tudo o mais a sua mediação será meramente tutorial, estimulando a comunicação entre pares,

valorizando as interações verbais, educando para o respeito da opinião dos outros, promovendo o desenvolvimento da capacidade de argumentação, favorecendo a adequação do discurso de cada um, ensinando a formulação de juízos de valor fundamentados, promovendo a compreensão do mundo e de si próprio e estimulando novas representações estéticas e criativas.

Entretanto, no blogue da Biblioteca criou-se um espaço para o Clube de Leitura. Nesse espaço, registámos, de início, as escolhas dos alunos relativamente às seis obras, além de funcionar como um fórum para discussão de assuntos relacionados ou colocação de dúvidas. Pretendemos, com esta incursão ao mundo virtual, diversificar as ferramentas utilizadas proporcionando a prática de outras literacias. Acabou por funcionar também como espaço de partilha, pois possibilitou a cada um dos elementos do Clube de Leitura, conhecer o trabalho dos restantes elementos, mais em pormenor. Nós utilizámo-lo ainda como estimulador de aprendizagens possíveis.

2. Ana Saldanha na Biblioteca Escolar

Na sociedade do conhecimento abundam novas práticas de escrita literária que se interrelacionam quer com modelos tradicionais, quer com outros modelos estéticos próximos. Verificadas as semelhanças entre a estrutura do conto tradicional e o filme, que ultrapassam o facto de ambos serem narrativas, aceite o facto de que um filme pode ser analisado segundo as características da estrutura narrativa do conto (e imaginando que o contrário será também possível), interessou-nos também, neste trabalho, (re)descobrir em Ana Saldanha uma aptidão excepcional para a escrita visual, que a aproxima do guionista experiente e transforma as suas atualizações de contos tradicionais da coleção “Era uma vez... Outra vez”, em guiões cinematográficos por excelência.

Conclui-se que está muito perto das palavras de Luiz Gustavo Bayão, na sua obra *Escrevendo curtas*, citado por Pinna (2005: 2):

Com um curto espaço de tempo, o roteirista precisa condensar em poucas páginas o que ele faria em uma longa-metragem. É saber escolher o que funciona e o que não funciona, sem desperdiçar tempo/páginas em cenas ou diálogos inúteis. E isso é mais do que um exercício, é conhecer profundamente a arte de escrever para as telas a ponto de transformar duas horas em dois minutos – sem que a mágica se perca.

É na essência da linguagem utilizada por Ana Saldanha que reside todo o encantamento, toda a magia: a linguagem coloquial que dá vida aos diálogos e que caracteriza por si só as personagens; o ritmo fluido e vivo do discurso; o simbolismo que nos transporta para mundos paralelos; a visualidade que nos transmite sensações táteis, sensações de movimento, ou de um peso extraordinário. Segundo Sousa (2001: 15), o texto fílmico e o texto literário “têm manifestado, desde os primórdios da sétima arte, uma fértil ligação, interseccionando criativamente formas e conteúdos”. Como atesta em nota de rodapé o mesmo autor, “este actual interesse pelas relações que a literatura e o cinema mantêm entre si tem na sua origem todo um percurso de estudo e reflexão, amplo e heterogéneo, que remontará a Eisenstein e que, nas últimas décadas, se tem particularmente centrado no âmbito de uma narratologia comparada” (p. 16).

Por outro lado, o recurso aos símbolos é um procedimento curioso. Insere-se convenientemente no valor ancestral do conto e na transmissão de mensagens visuais com economia de meios, tal como no filme. Os símbolos são de facto recursos que sempre existiram e que sempre acompanharam o homem na sua vida pessoal. São antigos, mas não arcaicos! O seu sentido, a sua sugestão, acompanhou o Homem ao longo dos tempos. E todo o signo é atualizável. O recurso aos símbolos contribui para uma melhor representação do real atual que Ana Saldanha tão facilmente “mostra”, oferecendo-nos uma “leitura filmica”, isto é, uma maneira de transpor para o texto literário um modo de representação próprio do discurso fílmico.

Para além desta interseção de discursos²⁵, importa ainda afirmar a capacidade da escrita literária de Ana Saldanha como aquela que combina novos códigos reveladores de novas potencialidades do texto literário – som/imagem, luz e sombra, mobilidade/imobilidade, dentro de campo/fora de campo, montagem, grande plano, “mostração icónica”. Segundo Pires (1968:83) citado por Sousa (2001:125), esta transposição de processos identificativos do texto fílmico para o texto literário acontece porque o autor pretende “construir uma arte romanesca mais ligada à vida presente, (...) captar um sentido do tempo romanesco mais em consonância com o tempo e os ritmos da vida moderna”.

A incursão recorrente ao mundo do cinema, simbólica também pela evocação de parencas físicas ou atitudinais entre as personagens e os ídolos do “grande écran” (além de outras evocações: em *Dentro de mim* e *Um espelho só meu* os jovens passam bastante tempo no cinema; em *Nem pato, nem cisne* o padrasto de Eugénio é cinéfilo, em *A princesa e o sapo*, Diana tem pensamentos que parecem documentários, em *O gorro vermelho* a avó insiste em falar no último documentário que viu sobre os lobos.) são reveladoras do gosto da autora por esta arte. Linguagem visual e linguagem simbólica, dois recursos universais mas de tempos distintos, reúnem passado e presente e servem um mesmo objetivo: cativar os leitores/espectadores do século XXI com competências inatas em literacia visual e mediática. Do mesmo modo que no filme é a sucessão de imagens que faz avançar a história, também nestas (re)criações a visualidade assume particular relevância e permite a Ana Saldanha MOSTRAR a história, contando-a deste modo singular.

²⁵ E não analisaremos aqui outros, em pormenor, como o discurso informativo.

2.1 As atualizações dos contos tradicionais e a herança literária

Os contos, pela sua vertente mítica, talvez, sempre fascinaram jovens e adultos, tanto investigadores, como leitores ou ouvintes, como também contadores. Contar histórias é, aliás, o método pedagógico mais antigo, ainda que, ao longo dos últimos anos, tivessem de ser as Bibliotecas a resgatar essa sua função. Curiosamente, são os contos e os mitos que permitem às crianças e jovens exercitar o seu poder de abstração, nível que não se conseguiria atingir sem recurso ao símbolo²⁶. Tal como os sonhos, os contos e os mitos utilizam uma linguagem simbólica atemporal, não geográfica, eterna²⁷. Situam-se num tempo longínquo e estão mais próximos do começo do mundo. Os contos e os mitos, também pela sua expressividade simbólica foram, durante muito tempo, uma forma de comunicação. Uns e outros referem experiências vividas repetidamente durante anos e anos, advindo daí a sua importante dimensão social.

A (re)criação de contos tradicionais, tal como nos é proposta por Ana Saldanha nos os volumes já editados da coleção "Era uma vez... Outra vez", demonstra as diversas potencialidades do conto tradicional ao longo dos tempos, designadamente nas suas vertentes estética e pedagógica. Estas narrativas inserem-se numa tendência, confirmada a partir dos anos 70 e 80, que consistiu na oferta de narrativas que se aproximam inequivocamente dos jovens leitores e da realidade social. Distanciam-se, assim, do carácter nacionalista e/ou didático de textos literários anteriores, imprimindo ao discurso literário significados múltiplos, que se estruturam e se revelam nas vivências de personagens adolescentes.

Estas personagens ficcionais têm-se apresentado aos seus leitores ajudando-os "a compreender a multiplicidade e a complexidade da natureza humana, na medida em que a sua observação directa permite uma reflexão sobre as formas de estar e de ser dos outros" (Pereira, 2009:17). A autora recria "universos particularmente próximos dos vivenciados pelos seus leitores, sobretudo o familiar e o escolar, dando conta de algumas das suas principais características – às vezes fortemente tipificadas – tensões e problemas. A questão do conflito de gerações, da falta de diálogo no meio familiar, a problemática de integração dos jovens no grupo, a dificuldade da afirmação de uma individualidade num universo muito codificado e regido por normas muito

²⁶ Esta palavra, formada a partir do grego *symbollo*, designa algo que por detrás do seu sentido objetivo oculta um sentido mais profundo. O símbolo surge do inconsciente coletivo.

²⁷ Sonho e mito distinguem-se pelo carácter privado do primeiro. O mito seria como um sonho coletivo.

estereotipadas são algumas das linhas de força que também contribuem para o costurar da narrativa”, na opinião de Gomes (2001: 24).

Ao ler, “vemos” o mundo a partir de cenários existenciais possíveis que o autor escolheu para nos “dar a ver”. É essencialmente sobre esta potencialidade que pretendo abordar, neste trabalho, as recriações de contos tradicionais de Ana Saldanha, denunciando algumas evidências recolhidas num “corpus” constituído por seis das suas obras: *Nem pato, nem cisne*, *Dentro de mim*, *O gorro vermelho*, *Uma casa muito doce*, *Um espelho só meu* e *A princesa e o sapo*. Conciliam-se, nos exemplos seguintes, características de diferentes códigos. Um código organizado linearmente a partir de uma cadeia de signos verbais que conceptualiza o real de forma abstrata e racional (o texto literário) e um código concreto motivado pelo signo icónico que se mistura com códigos sonoros e que apresenta o real estruturado no espaço. O primeiro, adequa-se à transmissão de estados mentais e psíquicos; o segundo centra-se em representações do comportamento observável apenas sugerindo a subjetividade de temas e personagens, deixando para o leitor a função de as interpretar e de lhes dar sentido.

2.1.1. Narrador

Se recuarmos até ao romance *behaviorista* e relembarmos o pressuposto metodológico da sua técnica narrativa - a conversão do narrador a um observador imparcial - temos explícita mais uma analogia com o discurso fílmico, no qual a câmara de filmar ocuparia o lugar de narrador. Isto é, o narrador revela, de modo objetivo, somente o que se propõe descrever e age mais com o objetivo de “mostrar” do que com o objetivo de narrar. Na coleção “Era uma vez... Outra vez” é este narrador observador que nos dá a perspetiva dos acontecimentos. Sempre imparcial, a não ser quando nos comunica, através da sua voz, os pontos de vista de alguma personagem. Tal como no capítulo nove de *Dentro de mim* na retrospectiva da Benedita sobre a sua prima Carla: “E agora, ali em casa da avó delas (...) pois, tinham ido ao café da vila, ter com umas enjoadinhas, e, claro, a Carla disse que afinal tinha de ir ter com um amigo. Um amigo...” (DM: 95) Como observador atento, conclui os pensamentos de todos:

“o Eugénio é um desastrado, todos concordam. Onde esteja ele, corre perigo tudo o que seja de quebrar, amolgar ou sujar. Molengão, chamam-lhe. A vizinhança pergunta-se a quem sairá tão grande, tão ruivo e tão

desengraçado. À mãe não é. As irmãs não são assim. Talvez seja ao pai; mas, ao pai, mal o conhecem. A Adélia defende o filho. Os rapazes são mesmo assim, diz.” (NPNC: 39).

Gestos, trejeitos, interações verbais, comportamentos, em suma, visualizações exteriores, são preferidos em detrimento da análise introspectiva das personagens. As personagens são-nos mostradas por um narrador que as focaliza ao jeito de uma câmara de filmar: Este olhar fílmico converte o texto literário num conjunto de imagens visuais que descrevem objetos, personagens, situações e acontecimentos preparando-os para uma descodificação fílmica:

“A Regina recuou dois passos e pôs-se a observar a Diana enquanto ela marchava pelo átrio de mármore como se estivesse num desfile de modas, tal e qual como uma modelo internacional” (PS: 11)

“A Natália volta a olhar lá para fora. O repuxo, a gorgolejar os últimos jorros do dia, apanha desprevenido e salpica um visitante do Lar, que se esquiva com um gesto gracioso. É um jovem alto, de caças bejes e *sweat-shirt* da cor de mel escuro. Enquanto caminha para a porta da frente, passa a mão livre pelo cabelo sedoso, de um louro avermelhado, com uns fios mais escuros nas fontes. A Natália olha para o rapaz e para a senhora que vem com ele, mas não retribui o aceno que lhe fazem.” (NPNC: 106).

No conto, tal como no filme, o que importa são os acontecimentos. Nas obras da coleção “Era uma vez ...Outra vez”, toda a narrativa funciona a favor do desenvolvimento da ação. No filme, a imagem esclarece o ambiente, o enquadramento de certa ação. Nas obras em análise é a linguagem visual utilizada pelo narrador que nos dá o enquadramento das personagens, de modo tão verosímil que, se quiséssemos transpor a história para a tela, bastaria colocar a câmara no sítio onde esse olhar começa, compor o cenário segundo essa perspetiva, seguir as suas indicações quanto à posição dos atores e começar a filmar:

“E depois a Carla dá dois passos atrás, o Henrique avança para ela, a jogar ao sério.” (DM: 18);

“De gatas, o Eugénio recolhia lenço de mão, vaporizador de perfume, caixinha de prata com aspirinas, caixa metálica para os reбуçados peitorais, um pente, um espelho de aumento, e ia pondo tudo em cima da mesinha ao lado do sofá. Quando se levantou foi bater com o ombro contra a mesinha. Voltaram a cair ao

chão caixa metálica, caixa de prata...o pior foi o vaporizador: partiu-se em mil pedacinhos.” (NPNC: 27).

Mas não é só neste aspeto que reside o valor deste narrador. Ele dá indicações preciosas aos atores. Essas dicas são visuais: mostra-lhes como fazer um trejeito, sentir uma náusea, apagar-se:

“A Carla está a beber um chá gelado de manga e pêsego. Ainda tentou comer flocos de aveia, mas afastou a taça depois da primeira colherada. Olha para a papa com o brilho e a cor de um lodo pálido e estremece.” (DM: 23);

“Desoculado, de cabeça coberta, lábios cerrados e corpo meio escondido pela irmã mais nova, o Eugénio é nesga de perfil, parcialmente tapado por quatro dedos, que aparece ao lado do ombro da avó Maria Francisca.” (NPNC: 48).

O narrador-guionista facilita assim o trabalho de toda a equipa de filmagens, através da linguagem visual utilizada, dirigindo os esforços de todos apenas para aquilo que é essencial. É ele que traduz todo o enredo para linguagem cinematográfica. No filme será substituído pela visualidade dos cenários, pela imagem, pela caracterização das personagens. O que não é difícil, atentando nos exemplos:

“Contra a parede branca, perfeitos, apumados, perfilam-se três cálices rasos de sangue coagulado. São tulipas. Naturais, claro. (DM: 59)

“Já é a terceira vez que Sofia tenta, sem ser indelicada, pôr fim à conversa com este homem estranho. Mas ele parece não lhe notar a pressa. Arreganha os lábios e sorri, a despropósito, deixando à mostra uns caninos muito bicudos e amarelos, delineados a preto no rebordo das gengivas.” (GV: 71).

Este narrador, que se comporta, como ficou evidente, como uma câmara de filmar, move-se, como vimos, mais pela vontade de “mostrar”, do que pela vontade de narrar. Destitui-se de atitudes introspetivas que revelem os desejos e vontades dos protagonistas, concentrando-se numa focalização externa visual e objetiva. Regista os espaços, os objetos, os movimentos e atos das personagens sem os comentar ou analisar. Ainda que, posteriormente, tenha de ser o leitor a construir esses “sentidos”.

“Na sala, as luzes estão apagadas e sessenta e quatro²⁸ velas iluminam os sorrisos.” (DM: 109)

“É uma tradição, este jogo²⁹ da identidade. Joga-se sempre quando a família se reúne para celebrar os anos da avó Patrícia.” (DM:76)

Curiosamente, quando existe extrema necessidade de revelar os tais sentimentos e/ou vontades de uma personagem, numa incursão a que podemos chamar de introspeção, o olhar do narrador parte da própria personagem e o sentimento ou vontade expressos só a esta está vinculado, como se se tratasse de uma personagem de um outro filme, fragmentando-se o espaço diegético, como nos seguintes exemplos:

“Como no ecrã gigante do televisor novo que o Reinaldo comprou directamente ao importador, a cena seguinte passa na cabeça de Diana: quatro horas de viagem. Inesquecível, infelizmente.” (PS: 27)

“Mas a Elsa não reage e a Diana volta a imaginar um rio, o Pedro sem a Mónica, ela com menos cinco quilos (não que seja gorda!) e as calças brancas de cintura baixa com T-shirts a combinar; e aventuras ao ar livre, em plena Natureza, mas no maior conforto. É o filme produzido, realizado e protagonizado por Diana Reis quando o Sapo lhe falou deste acampamento.” (PS: 42)

2.1.2. A ação

Nestas suas recriações de contos tradicionais, Ana Saldanha, escreve pouco dizendo muito. No conto, tal como no filme segue-se o princípio da economia de meios narrativos. A ação desenvolve-se pela sucessão de factos, tal como numa curta-metragem, apresentando-se uma situação inicial:

“isto são enjoos matinais – diz a Carla” (DM: 30)

“Não sei mesmo (...) a quem é que o Eugénio sai assim ruivo.” (NPNC: 15),

“Alguma coisa tinha mudado no Afonso. Nem olhou para a Diana, nem respondeu nem nada.” (PS:24)

“Olha, não vás pelo parque (...) não vás pelo parque, ouviste?” (GV:59)

²⁸ O número sessenta e quatro, que é o quadrado de oito, significa completude, plenitude, beatitude, campo fechado de um combate. (CHEVALIER; 1994) A aniversariante era avó e mãe adolescente.

²⁹ O jogo é símbolo de luta contra si mesmo: contra o medo, a fraqueza, as dúvidas (...) (CHEVALIER: 1994)

“Sem saber como. Mas o certo é que a Dulce anda ultimamente com pressentimentos, a sensação de ser perseguida, de algum perigo... (CMD: 10)

“Não insistas, Clara. Eu já te disse que não. Tu, um dia, vais compreender que o que eu faço é só para o teu bem.” (ESM: 15).

Segue-se o desenvolvimento da intriga, focando-se a atenção nos factos que vão dando origem à resolução do conflito identificado na situação inicial.

“- Olha – diz a Rosarinho - logo dás uma palavrinha à Carla? (...) Sei lá... Tu tens assim jeito para falar com ela. Podias perguntar-lhe se anda bem...” (DM:54)

“- Odonel – disse a Adélia – é muito parecido com um nome de um clã irlandês. O’Donnell. Se calhar, a prima Natália é de origem irlandesa. E o vovô também, é primo.” (NPNC: 34)

“Se eu fosse a ti - a Mariana abriu a porta do escritório – mandava a Diana dar uma volta.” (PS: 83)

“E se colhesse meia dúzia de flores dos canteiros? Tulipas e amores-perfeitos. A avó havia de gostar.” (GV: 67)

“E eu, claro, preocupo-me, porque, embora ela e o Joãozinho não me sejam nada, é como se fossem meus. Veja lá que até ando assim com uma sensação de perigo iminente. É da responsabilidade.” (CMD:35)

“A Margarida abre a mala de mão, remexe nela e depois tira um cartão de crédito que acena, como varinha mágica, na direcção da empregada da loja. – É a minha prenda de anos, para ires logo à discoteca com os teus amigos.” (ESM:80).

No clímax ou desenlace, revela-se o “subtexto” ou mensagem implícita, resolve-se o conflito e o destino das personagens:

“Na sala, as luzes estão apagadas e sessenta e quatro velas iluminam os sorrisos. A Patrícia espera que acabem de lhe cantar os parabéns e depois, ajudada pela Carla, apaga as velas e ambas pedem um desejo.” (DM: 109)

“O seu irmão Jaime, tem toda a razão - diz a avó Francisca, enquanto abre a malinha de mão. Com um revirar mágico do pulso, retira um cartão dobrado, do tamanho de um postal. – Surpresa! - diz. (...) É o mano Jaime!” (NPNC: 111)

“Ó Sapo!- diz a Diana, voltando-se para trás. – Vê se eu tenho outra borbulha aqui no queixo. O Afonso nem a ouve. Só tem olhos para a Camila. Segura-lhe o rosto entre as mãos e dá-lhe um beijo na boca.” (PS: 107)

“Tive uma sorte!- diz a Sofia. – Se não fosse o senhor Guará passar naquela altura... Estão em casa da vovó, na sala da frente (...)” (GV:94)

“ É uma caixa de bombons. – Maria, ficam a teu cargo. A partir de agora, a Maria é a guardiã das doçarias nesta casa de doçuras. “ (CMD:110).

Inesperadamente, *Um espelho só meu* propõe ao leitor dois desenlaces. Tipicamente do mundo cinéfilo ou, pelo menos, televisivo. Ao leitor cabe também a tarefa de escolher o final que mais goste: “Aviso da autora: Seguem-se dois finais alternativos.” (ESM: 93)

Por outro lado, enquanto em *Nem pato, nem cisne* e *Uma casa muito doce* há a resolução do conflito e um final feliz, em *Dentro de mim* a resolução do conflito ou reparação do dano só pode ser adivinhada e em *A princesa e o sapo* o desenlace é contrário ao que esperávamos. Em *O gorro vermelho*, no entanto, abundam no texto indícios de que a situação pode repetir-se, dando ao desenlace feliz um carácter momentâneo. Tal como na vida real, é necessário uma vigilância permanente? Mais uma vez se posiciona Ana Saldanha próxima do texto fílmico pela variedade de procedimentos que adota também a este nível.

O texto literário aqui revelado inclui marcas cinematográficas ao transpor para a construção da sua textualidade técnicas que revelam procedimentos próprios da montagem fílmica. Neste caso, o texto literário altera a expressão da sucessão, ordem cronológica ou simultaneidade dos acontecimentos diegéticos, experimentando novas formas de representar e contar. Apresentamos em seguida alguns procedimentos próprios do discurso fílmico que, segundo Sousa (2001), foram adaptados ao discurso literário: efeitos de descontinuidade e rutura³⁰ que se podem verificar nos seguintes modos de montagem cinematográfica: montagem linear³¹, montagem invertida³²,

³⁰ O discurso literário não delimita o tempo através de deícticos temporais e assume como tempo verbal o presente do indicativo. Em vez de ser referenciado por deícticos, o tempo deduz-se por indícios e informações relativas ao espaço. (p.179)

³¹ A montagem linear acontece quando a ação acontece por uma sucessão de cenas com ordem cronológica, revelando uma continuidade básica. (p.181)

³² Entende-se por montagem invertida a suspensão da ordem cronológica, introduzindo regressões (*flashback*) ou progressões (*flash forward*). As *flash forward* são entendidas como informações antecipadas ou progressões na narrativa. (p. 185)

montagem paralela³³, montagem alternada³⁴; efeitos de continuidade e sutura, isto é, encadeando elementos narrativos de forma a apresentarem uma progressão diegética. Com efeito, a literatura contemporânea (e os contos tradicionais de cariz oral, também) retoma em diferentes pontos diegéticos, elementos que reiteram dados já apresentados (por exemplo em flash forward) dando a impressão de continuidade sem, no entanto, conferir a impressão de redundância ou circularidade entediante.

Propomos a leitura dos seguintes exemplos para confirmação de alguns efeitos de continuidade e sutura:

- Ó Sapo! Ó Afonso!
(...)
E o Afonso, que chega nesse momento à porta.
-O que é? – diz ele em voz baixa.- O que foi?
- Nada, era só para saber onde estavas.
O Afonso volta as costas à Diana e afasta-se.

Entre os cestinhos com frutos em miniatura e os blocos de notas com capas plásticas de carapaça de tartaruga (...) e o Afonso ia seguir-lhe o conselho. Fazer-lhe o favor que ele lhe tinha pedido. Não custava nada. E de certeza que ia resultar.” (PS: 101-105)

Depois do pequeno diálogo entre Afonso e Diana no acampamento, existe um *flashback* que situa o Afonso numa das lojas dos trezentos do Sr Reinaldo, pai de Diana, altura em que este sugere ao Afonso mostrar alguma indiferença por Diana para a ensinar que não pode desdenhar dos outros. O discurso é retomado no espaço e tempo do diálogo anterior com o narrador a concluir:

“Mas não está a resultar. A indiferença postiza do Afonso nada pode com o real desdém principesco de Diana.“ (PS: 105)

No segundo exemplo, são justapostas duas ações com o sentido de extrair um sentido significativo: ao mesmo tempo que os pais de Sofia estão em casa a ler uma notícia que saíra no jornal sobre um lobisomen que atacava na Rua da Florestal e que

³³ A montagem paralela consiste na aproximação simbólica de várias ações com a finalidade de extrair uma certa significação da sua justaposição. Esta simultaneidade, normalmente, converge no tempo e diverge no espaço. (p. 190)

³⁴ A montagem alternada consiste numa alternância de planos ao nível de ações coincidentes no espaço e no tempo. (p. 197)

havia fugido num Ford capri de capota preta, a Sofia escapava-se a um ataque para, afinal, receber uma boleia do senhor Guará que conduzia um Ford Capri de capota preta.

“Mais um ataque do lobisomen – lê o Zé.- Quando a população da cidade julgava já encontrar, etc, etc... Ontem, na Rua da Florestal...

- Rua da Florestal?! Ó Zé, não era melhor ires à procura da Sofia? Eu vou ligar-lhe para o telemóvel.

- Não sejas de alarmismos, Carolina.

O Zé continua a ler:

- --- da Florestal, cerca das vinte e uma e trinta, uma jovem de dezoito anos sentiu de repente uma pancada nas costas. (...) deram caça ao homem. Este dobrou a esquina e meteu-se num carro, identificado por José Juvenal como um Ford Capri de capota preta.”(GV: 86-87)

“ Desata a correr pela viela acima. Nunca na sua vida correu tão depressa: mal pousa as solas dos ténis no chão, voa, paira acima do passeio.

Ao cimo da viela, a Sofia atravessa, sem olhar, e para no meio da rua.

Um carro vermelho de capota preta trava a fundo, com um chiar de travões que parece um rugido gemente de um leão mortalmente ferido.

- Senhor Guará! Que sorte! – diz a Sofia abrindo a porta do lado do passageiro. – o senhor não se importa de me dar boleia para casa?”(GV:88-89)

Importa ainda dizer que, tal como sabemos, os temas do conto tradicional estão diretamente ligados a uma moral ingénua e normalmente extraímos dele uma moral da história, um ensinamento geral. Os filmes de curta-metragem, segundo Daniel Pinna, estão mais relacionados com o “trágico real” (conceito que ele entende como oposto à moral ingénua), com a experiência do espectador, com a vida quotidiana. Ora, não é isso exatamente que Ana Saldanha faz na (re)criação dos seus contos? Adapta-os à atualidade, à vida real, trágica ou dramática, ao contexto pessoal e social dos seus leitores/espetadores. Possivelmente tendo em conta o seu público, nota-se uma preocupação também informativa pela inclusão de dados, na forma de artigos científicos, os denominados documentários em linguagem fílmica, que acompanham o desenrolar da ação. Interessante verificar o complemento sonoro pela inclusão da letra da canção em *Nem pato, nem cisne* ou da letra do hino nacional em *A princesa e o sapo*.

Vejamos ainda outros aspetos que concorrem para a visualidade, patente no texto literário, entendida por Sousa (2001: 166) como “simulação fílmica”. Como ponto de partida para análise, vejamos a seguinte passagem:

“Começa a escurecer. A Sofia olha para o lado da viela de onde veio; passa um carro na rua lá ao cimo, e ouvem-se os travões de um autocarro. (...) A Sofia baixa-se para pegar no cesto e vira-se na direcção da rua principal, onde há trânsito e passa sempre gente a toda a hora. De repente, as mãos do homem, em garra, agarram-na pelos ombros. (...) Debate-se, estrebucha, mas o homem abraça-a por detrás com força e rodeia-lhe a perna direita com a sua. Empurra-a na direcção da sebe do jardim da casa da vovó e, na espécie de dança pesadona que se segue, sob o olhar de desinteresse triste do *Wolf*, a Sofia tenta pisar o homem e dar-lhe uma cotovelada.” (GV:85)

A ação desenvolve-se numa sucessão de factos que relembram o desenrolar cinematográfico. São situações diegéticas justapostas sem explicação do narrador e todos os verbos estão no presente do indicativo, distanciando-se da estrutura tradicional da ação narrada e assemelhando-se, pelo contrário, ao modo de articulação sequencial de ações próprias do texto fílmico. Com efeito, pela utilização do presente do indicativo, a ação é simultânea à narração, estando com ela perfeitamente sincronizada. Como refere Sousa (2001: 169), “esta busca de isocronia entre diegese e discurso, aspecto caracterizante, como já referimos, da opção de representação do tipo ”mostração”, pode também vislumbrar-se em algumas passagens textuais literárias, nas quais a construção do discurso assume contornos próximos da cenarização e do guião cinematográfico.” É o que se verifica na seguinte passagem de *Dentro de mim*:

“Da porta da sala, a Rosarinho passa em revista a mesa do jantar da festa, que foi ela a pôr: toalha de linho bordada com ramalhetes prateados, o melhor serviço de porcelana, copos de cristal (alguns rachados, um perigo; a Patrícia traz tudo a uso, é o que dá), talheres de prata um bocadinho oxidada. O centro da mesa, decorado pela Laura é que destoa. E a disposição das pessoas à mesa: à cabeceira, a aniversariante, como deve ser; ao seu lado direito, o Afonso, a seguir a Benedita, depois a Laura e o Henrique, que insistiu em ficar sentado à esquerda do seu pai. Em frente a ele está a Eva – não come nada, estará anoréctica? -, ao lado o Mário, a seguir o lugar vazio deixado agora mesmo pela Rosarinho e uma cadeira desocupada, a da Carla.” (DM: 100)

Esta espécie de recusa de omnisciência narrativa transferem a voz do narrador para as outras personagens que participam na ação narrativa e, dando mais ênfase ao diálogo, reduzem-se, conseqüentemente, as narrações e descrições. Estas transformam-se em “didascálias” e dão indicações visuais e sonoras:

“Da zona dos quartos vinham ruídos preocupantes: objectos pesados a tombarem ao chão, guinchos; e, pelo corredor, as cinco vogais solfejadas aos gritos. – Oh! Quem aqui está!” (NPNC: 15).

De acordo com Sousa (2001: 170), “procura-se, por intermédio da palavra, visualizar a acção diegética, ou seja, converter a leitura numa decodificação de imagens. **Quem lê, como que olha.**” Paralelamente ao efeito “mostração”, o último exemplo remete-nos também para outra antonímia de influência cinematográfica: dentro de *campo/fora de campo*. São os limites impostos pela câmara de filmar. Em *fora de campo* está incluído tudo o que o espetador não vê no écran mas que é audível e/ou visível para as personagens: O mesmo processo é utilizado para a fotografia:

“Chegou a altura da fotografia de grupo.

- Génio, sai da frente! – diz a mãe. – Estás a tapar a Ema. Fica atrás, que és alto.

O João Miguel diz:

-Ó Génio, tira os óculos para a fotografia – e o génio tira os óculos sem olhar para o padrasto e pousa-os em cima do braço do sofá de pele azul.

- Não ponhas aí que...

Os óculos caem ao chão.

- Andas com sorte, que as lentes são inquebráveis – diz-lhe a mãe.

A Genoveva diz:

- Génio, põe este boné para tapar o cabelo. Destoas.

- Tu é que destoas, parva! – resmunga o génio, mas pões o boné e enterra-o até aos olhos.

- Fecha a boca, Eugénio – diz a avó Maria Francisca – para não se te ver o aparelho. (...) o João Miguel olha para o écran da máquina fotográfica digital.

- Génio – diz- põe-te ao lado do Rui. Barbie, querida, passa para a frente.

Até o Rui se julga com direito a dar ordens ao Eugénio.

- Chega-te p’ra lá, Fanta! – diz.

- Que é que foi, pá? – refila o Eugénio.

- Então, meninos, então?!

Desoculado, de cabeça coberta, lábios cerrados e corpo meio escondido pela irmã mais nova, o Eugénio é nesga de perfil, parcialmente tapado por quatro dedos, que aparece ao lado do ombro da avó Maria Francisca.” (NPNC:47).

A dialética entre o visto e o não visto provoca um efeito de descontinuidade no texto literário fragmentando-se o *continuum* espacial das zonas reveladas apenas pelo olhar. O mesmo se dirá para o ouvido/não ouvido como se comprova com o exemplo seguinte, retirado da mesma obra:

“Nas primeiras férias em família, passadas à beira mar, tiraram-se cento e cinquenta fotografias!

Numa delas o Eugénio está ao lado da mãe, com as mãos teimosamente escondidas atrás das costas, pés bem assentes nas pranchas do passadiço da marina e um olhar de vidro, a direito. Na fotografia seguinte, vê-se a Genoveva ao leme, a fingir que maneja o barco. Está com o único colete salva-vidas de tamanho pequeno que o dono do barco, um amigo do João Miguel, conseguiu encontrar. Se o João Miguel tivesse registado aquele momento em vídeo, ouvir-se-ia o operador de Câmara a dizer ao Eugénio:

- Ficas a ver navios!

E o Eugénio a dizer baixinho:

- Eu vou ser marinheiro!” (NPNC: 22)

O tratamento da imagem cinematográfica passa ainda pela manipulação da luz e da sombra numa tentativa de representar o real ou, muitas vezes também, numa tentativa de reforçar valores psicológicos ou dramáticos.

“A Clara está no quarto da Inês. Olha-se ao espelho de corpo inteiro, que ocupa meia parede em frente à cama, volta a cabeça de um lado para o outro, e a luz forte do candeeiro do tecto incide nos brincos de ouro e prata que a Raquel lhe ofereceu como prenda de anos e faz ricochete na superfície prateada do espelho. Está encandeada, a Clara.” (ESM:83)

“De repente, o estábulo fica iluminado como se alguém tivesse acendido focos de luz forte. Das brechas no telhado descem raios de sol e o Eugénio vê agora claramente a vaca: é malhada de preto e branco e está reclinada contra a parede, a fitá-lo com um olhar atento.” (NPNC:100)

“A Sofia olha lá para fora. À luz do fim de tarde, os quintais das traseiras são fitas verdes a riscar a confusão de telhados, alpendres, varandas, marquises, pátios.” (GV:40)

2.1.3. As personagens

Como refere Pinna (2005: 9) no conto, como no filme de curta-metragem, as personagens mais comuns são as personagens-tipo, personagens que se apresentam “ao recetor em substituição a um conceito”. Segundo Pereira (2009: 31), estas personagens, em estreita relação com as denominadas personagens planas, são mais transparentes e menos misteriosas, tendendo a permanecer quase inalteradas ao longo da leitura. Em oposição a estas, existem as personagens modeladas que são mais complexas, mais ricas mas também, mais ambíguas. Esta ambiguidade é maior ou menor consoante a

personagem represente alguém familiar ao leitor/espetador e que, por isso, seja reconhecível e, até certo ponto, previsível. Importante é considerarmo-las, desde já, “entidades abertas a todas as (re)construções semânticas, num processo que se realiza e se constrói ao longo das leituras (...) “ e entendermo-las como “seres em relação com os outros, com a sociedade, com o tempo, com o espaço.” (2009: 18)

A informação sobre os protagonistas advém das suas interações verbais e comportamentais que o narrador se abstém de interpretar, a não ser, como já vimos antes, quando o narrador focaliza a personagem através do olhar de uma outra. As referências físico-fisionómicas, por exemplo, confinam-se às poucas dadas no decorrer da diegese em que o interpretável se articula com o visível. Como explica Sousa (2001: 160), “a descrição do protagonista (...) circunscreve-se à transmissão da informação diegética proveniente da superfície do observável”. Esta limitação da informação ao que se pode observar externamente, é caracterizadora da intenção de “mostrar”. Aqui, o leitor encontra-se afinal, na mesma posição que o narrador, ambos tendo em comum o estatuto de espetadores, de testemunhas dos atos perpetuados pelas personagens e das situações que as envolvem. É, afinal, tarefa de quem lê a interpretação indireta da vida interior das personagens baseando a sua análise nos gestos, modos, trejeitos, atitudes e comportamentos que delas observa.

A Carla, a Clara, a Maria, a Diana e a Sofia representam adolescentes e, se não conhecemos a sua caracterização física ao pormenor, conhecemo-las pelos seus atos e comportamentos, informações que o narrador guionista partilha daquilo que também vai observando. São, afinal, adolescentes como tantas outras, com atitudes e problemas próprios de outras meninas da sua idade: “Tinha a resposta sempre pronta,” (DM: 17). O João o Afonso e o Eugénio são adolescentes com alguns problemas de afirmação (há estereótipo mais comum que o do “cenourinha”?). Estas personagens, “construídas com realismo e a pinceladas muito vivas e rápidas, promovem a identificação do leitor pela idade, hábitos, gostos, actividades desenvolvidas, relação com os adultos (pais, familiares, professores) e com os colegas” (Gomes, 2001: 25).

Saídas do mundo fantástico dos contos tradicionais, estabelecem, ao longo da diegese, uma empatia com o leitor pois apresentam-se agora mais reais, nominalizadas,

com idades³⁵ próximas à do leitor. Mas, se por um lado nos fazem recordar os protagonistas dos contos que Ana Saldanha (re)visita, é importante “salientar que os pares Clara/Gata Borracheira; Sofia/Capuchinho Vermelho; Eugénio/Patinho Feio; Maria/Gretel, Diana/Princesa e Carla/cabreirinha não podem ser encarados como se de uma personagem só se tratasse. De facto, a autora criou personagens que, embora partilhando algumas características com as personagens das narrativas do passado, surgem dotadas de traços muito particulares que as individualizam, de perfis psicológicos que, por vezes, sofrem um processo de evolução ao longo da diegese” (Campos, 2006: 60).

Segundo Pinna (2005: 9), a grande diferença que reside entre as personagens do conto e as da curta-metragem “está na linguagem em que se dá essa caracterização que lhes é fundamental. No conto, a personagem é caracterizada verbalmente, por meio de palavras (faladas ou escritas). No filme de curta-metragem, entretanto, a personagem é caracterizada visualmente, por meio de imagens” Pelo que já tenho vindo a expor, em relação à escrita de Ana Saldanha e à linguagem visual a que recorre nas suas obras, esta distanciação, defendida por Pinna não é aqui tão evidente. A caracterização das personagens é indireta, construída pelos próprios atos, comportamentos, trejeitos e pelo que as outras personagens conhecem delas. Esta caracterização tem toda a semelhança com a caracterização pela imagem que poderíamos ver na tela:

“À imagem da Rosarinho no espelho sobrepõe-se o rosto pálido da Carla. Tem um olhar de mágoa, pisado.” (DM: 29)

“É o Eugénio. Será o Eugénio, daqui a meia dúzia de anos, se vestir casaco, colete, camisa de colarinhos duros e gravata, puser brilhantina no cabelo e deixar crescer um bigode fino e arrebicado nas pontas.” (NPNC: 111)

“Regina recuou dois passos e pôs-se a observar a Diana enquanto ela marchava pelo átrio de mármore como se estivesse num desfile de modas, tal e qual como uma modelo internacional.” (PS: 11)

“A Maria é uma menina de doze ou treze anos, com um ar tão sério e enfiado que parece mais velha. E é tão pálida, tão sem-cor, tão magricelas! Só cotovelos e joelhos!” (CMD: 12)

³⁵ Clara tem catorze anos (ESM: 17); Sofia tem treze anos (GV: 60); Eugénio tem treze anos (NPNC: 46); Maria tem doze ou treze anos e o irmão João é mais novo (CMD: 12); Diana tem quinze anos e o Afonso é mais novo um ou dois anos (PS:63); Carla tem dezasseis anos (DM: 76).

“A Sofia ri de boca aberta e a acenar com a cabeça para cima e para baixo. Quando a vê a rir assim a mãe diz-lhe sempre que parece o cão cinzento de pelúcia que o vizinho do rés-do-chão tem na parte de trás do seu Ford Capri.” (GV:11)

“O Gonçalo olha para a filha: cabelo negro como a moldura da janela onde encosta a cabeça, pele de neve ao sol do meio-dia de uma brancura cheia de luz; os lábios: uma ferida sangrenta.” (EM:14).

De forma indireta, através da observação das suas ações ou das emoções e dos pensamentos a que vamos tendo acesso ao longo da diegese, assim como da observação da sua interação com outras personagens, vamos construindo o seu “retrato” que atualizamos ao longo da intriga. Muitas vezes ainda, vamos construindo determinada personagem pela forma como ela é entendida pelos outros personagens. Mas, se

“por um lado, a personagem não se limita a ser caracterizada *directamente* e, por outro lado, as palavras que dizem, que lemos, não estão isentas de intenções, a *caracterização indirecta* incentivará o leitor a uma maior participação e envolvimento. E esta participação exigirá, então, uma análise mais crítica, mas, simultaneamente, introduzirá o leitor num jogo de descoberta. O autor mostra-nos as personagens em acção, pelo que, enquanto leitores, estaremos atentos ao seu comportamento exterior, à expressão de opiniões e reflexões, às diferentes reacções, pondo em jogo quer as informações reveladas pelo texto, quer os nossos conhecimentos, as nossas concepções da vida, no sentido de daí extrairmos a nossa própria opinião.” (Pereira, 2009: 28)

Esta construção mais subjetiva da personagem pelo leitor, torna-a o produto da sua leitura, tal como já fora produto da leitura do seu autor. Assim se poderá dizer, como Pereira, que a personagem é “um pseudo-objeto”, “un effet personnage”, “dependente de condicionantes pessoais, históricas, culturais, ou outras, dependendo muito das intenções do autor, dos dizeres das outras personagens, bem como da interpretação do leitor.” (2009: 32)

2.1.4. O tempo e o espaço

Segundo Pinna, o tempo e o espaço no conto, assim como no filme de curta-metragem, não são definidos com precisão, facto que se prende com a característica já antes anunciada de economia de meios narrativos, assim como com duas outras características, também comuns às duas “artes”: a sua universalidade e a sua

intemporalidade. As raras referências temporais ao longo das obras dão-nos conta que a narrativa se desenvolve num curto período de tempo.

Em *Dentro de mim*, situamo-nos num Novembro chuvoso, com algumas analepses que remontam a Outubro. Em *Nem pato, nem cisne* situamo-nos na véspera do aniversário de Eugénio, em que um dos presentes foi uma viagem à Irlanda, embora, para melhor conhecimento dos factos, remontemos ao nascimento de Eugénio. De qualquer forma, é no período da sua adolescência que o desenvolvimento e o clímax acontecem. Em *Um espelho só meu* a ação decorre desde um fim de tarde de sexta-feira ao domingo seguinte. Em *A princesa e o sapo* é apenas a noite do acampamento que se regista como tempo diegético, recorrendo-se a analepses para enquadramento. Do mesmo modo, em *O gorro vermelho* toda a diegese se consome num fim de tarde. Em *Uma casa muito doce* situamo-nos num sábado à tarde, acompanhamos a viagem de João e Maria na segunda-feira seguinte até ao seu regresso quinze dias depois.

O recurso às analepses é frequente em todos os contos e justificam aquilo a que Sousa (2001: 177) chama de “montagem narrativa” referindo tratar-se, tal como no processo cinematográfico, de “uma justaposição de sequências narrativas espaço-temporais ao longo de um eixo orientado pela duração projectiva”. Este procedimento, “altera a configuração tradicional da temporalidade no que concerne à expressão da sucessão/ordem cronológica, acronológica e simultânea dos eventos que a diegese comporta, configurando assim a invenção de novos modos de narrar e representar” (idem: 178). Tal como no cinema em que numa imagem temos de manipular o tempo e o espaço, o discurso literário presente nos contos em análise propõe uma “espacialização do tempo e uma temporalização do espaço” (Sousa: 2001: 181).

Com efeito, o tempo deduz-se por informações dadas relativas ao espaço. Tal como numa montagem fílmica, os acontecimentos diegéticos configuram-se no texto narrativo de forma fragmentada, isto é, são narrados conteúdos sem encadeamento temporal, muitas vezes justapostos, sem intervenção do narrador para nos explicar a sua continuidade/descontinuidade. Há exemplos em todos os contos deste procedimento e alguns foram já explanados no ponto referente à ação. Tanto o flash-back como a montagem paralela então relatadas têm como efeito imediato o reforço do clímax da narrativa.

Neste (des)continuum espaço-temporal é de registar ainda, tal como fizemos mais atrás para dentro de campo/fora de campo, a divisão entre espaço concreto/espaço

imaginário. Veja-se o seguinte exemplo em que o narrador nos dá um plano de detalhe dos pensamentos de Diana: “Mas a Elsa não reage e a Diana volta a imaginar um rio, o Pedro sem a Mónica, ela com menos cinco quilos (não que esteja gorda!) e as calças brancas de cintura baixa com T-shirts a combinar; e aventuras ao ar livre, em plena natureza, mas, no maior conforto. É o filme produzido, realizado e protagonizado por Diana Reis quando o Sapo lhe falou deste acampamento.” (PS: 42) Fragmentou-se o espaço diegético focalizando os pensamentos de Diana e divulgando-os ao leitor.

De qualquer forma, Ana Saldanha transporta-nos para o tempo atual. Para um presente com um valor cíclico e que se compreende melhor se relembrarmos o passado. (Relembre-se, por exemplo, que em *Dentro de mim* acontece a Carla o mesmo que havia sucedido a sua mãe e a sua avó.)

2.2. Mitos e temas recriados

2.2.1. *Hansel e Gretel vs Uma casa muito doce*

Num diálogo intertextual com o conto *Hansel e Gretel*³⁶, *Uma casa muito doce* revela-nos a estreita relação entre dois irmãos, num discurso cinematográfico que nos reenvia para o terceiro andar do prédio de uma qualquer cidade. No início da diegese, Maria é uma adolescente pouco sociável com alguns pensamentos maldosos que demonstra nas suas relações de desconfiança com os outros. Através do recurso ao *flash forward*, várias premonições, avisos, pressentimentos são integrados na narrativa e frequentemente repetidos que nos “dão a ver” a maldade de Maria. Nessa relação com os outros protege o irmão mais novo que lhe obedece a todas as manifestações de autoridade.

No entanto, no fim da diegese, Maria revela já uma transformação. Passou a demonstrar mais empatia na relação com os outros e mais importante até, passou a gostar mais de si própria. Este gostar de si própria é um gostar exterior e interior. Numa alusão explícita ao problema da anorexia, Maria libertou-se, não da bruxa de Gretel (personificada quer por Dulce quer por Aurora) mas da “não aceitação” do seu próprio

³⁶ Versão dos irmãos Grimm.

corpo. A viagem a Pereiró da Serra foi uma viagem purificadora, revelando uma Maria mais meiga e arrependida. Como se a viagem de comboio preparasse revelações que a conduziriam, a si e ao seu irmão, ao lar desejado.

Já Gretel empreendera uma busca simbólica pela paz e harmonia interiores, pelo conforto e segurança do lar que associamos à palavra “mãe”. Maria encontra também a paz e harmonia necessárias para encetar um novo caminho na casa de Dulce, “uma verdadeira mãe”, acompanhada de Aurora “mãe, mais que mãe que a verdadeira ninguém sabe dela” (CMD: 107).

Na libertação de Maria, assim como no de Gretel, o fogo é um elemento recorrente, logo pressentido pela cor da capa do livro. No entanto, com Maria, tem uma conotação maléfica e destruidora. Sabemos que já o tinha tentado no orfanato e volta a tentá-lo em casa de Dulce. Surpreendentemente, é o calor do sol que entra pela janela do comboio, durante a sua viagem iniciática que a faz refletir nos seus atos malvados e que a faz tentar ligar insistentemente a Dulce em completo arrependimento. A viagem e a subida ao monte, em Pereiró da Serra, têm uma simbologia que nos remete para o centro do universo, para o útero da mãe. E Maria renasce. Reencontra o seu centro, a sua casa, a sua mãe. As coisas mudaram de figura.

2.2.2. O Capuchinho Vermelho vs O gorro vermelho

A Sofia de *O Gorro Vermelho*, afasta-se da menina frágil do *Capuchinho Vermelho*³⁷. Consegue vencer o “lobo” e subtrair-se aos seus intentos. A “força” da nadadora atleta”, que será “uma futura atleta olímpica” (GV: 23) na opinião do pai, é sublinhada pelo facto de, durante a diegese, darmos conta da existência de “dois lobos”: o homem do parque e o senhor Guará. Além do mais, a Sofia é viajada e sabe falar francês. Esse seu contacto com o mundo revela conhecimento e formação. No século XXI, formação e conhecimento, são armas fundamentais.

Mas à Sofia falta, porém, a confirmação das aprendizagens que desenvolveu e que a transformaram numa adolescente forte e decidida. Como num ritual, Sofia atravessa o parque como que caminhando em direção à sua emancipação. A travessia do

³⁷ Versão dos irmãos Grimm.

parque e do túnel que a leva à casa da avó, com o cesto de Marrocos enfiado no braço, simboliza o seu percurso de amadurecimento, de fortificação de qualidades já adivinhadas.

É em frente á casa da avó, que se encontra fechada e de onde provêm sons parecidos com uivos, que o perigo espreita. O homem do parque agarra-a, revelando atitudes próprias de um pedófilo³⁸. É esse o perigo. Sofia vence-o e corre em direção á estrada, onde espreita outro perigo, o senhor Guará, que lhe dá boleia. Vence-o de novo, e desta vez foi o poder do voo simbólico que a salvou: “ Nunca na sua vida correu tão depressa: mal pousa as solas dos ténis no chão, voa, paira acima do passeio” (GV: 88).

“Cuidado!” - parece dizer-nos Ana Saldanha, no alto da viela, “o perigo está onde menos se espera!” Como no alto de um monte, ondes os deuses fazem as suas revelações aos mortais, foi a revelação que Sofia não ouviu mas que, por sorte ou coincidência feliz, também não necessitou de ouvir, pois o carro do senhor Guará avariou na rua da Florestal. Foi o prémio simbólico que Sofia recebeu por ter passado uma série de provas iniciáticas que reforçaram o seu “eu”. Reforço que lhe permitiu sair da “Floresta da Inocência”. “Andam sempre a repeti-lo.” - diz a avó referindo-se ao documentário sobre lobos. E nunca é demais repetir. Num simbolismo cíclico e reincidente é o que todas as mães fazem (e as avós também sabem do que estão a falar) aconselhando as suas filhas e os seus filhos (porque não existe só no feminino) sobre os “lobos” que podem encontrar na sociedade.

2.2.3. O Patinho Feio vs Nem pato, nem cisne

Nem pato, nem cisne mergulha-nos no universo³⁹ familiar de um adolescente que, apesar dos laços evidentes entre os seus membros, não compreende as “diferenças” do novo bebé. Eugénio é um “patinho feio”, ruivo e desajeitado, diferente das suas irmãs, lindos e graciosos “cisnes”. No entanto, é constante a procura de referentes por parte da família, no sentido de integrarem o “porquinho de barro” no meio das “porcelanas” finas. Nota-se, portanto, que, nesse trajeto de procura do “eu”, Eugénio não está sozinho e conta também com o apoio incondicional da sua mãe. Por essa razão,

³⁸ “ O homem deve ser meio louco. Começa a ofegar, a fazer caretas. – O gorro vermelho? – insiste ele sem largar a Sofia. – Porque tiraste o gorro?” (GV: 88).

³⁹ Revisitado o conto de Hans Christian Andersen.

a sua procura do “eu” é gradualmente mais segura. De menino chorão e trapalhão evolui para um jovem sorridente de gestos graciosos.

Neste tópico universal e sempre atual das transformações da adolescência, sublinha-se este ritual de passagem como um ritual mágico, difícil mas necessário para ascender ao mundo dos adultos. Este percurso íntimo de busca de identidade, de pertença plena a um grupo, é facilmente identificado pelos jovens leitores, eles próprios sujeitos a conflitos interiores de afirmação e sentimentos de baixa autoestima.

Em vários momentos da narrativa essa mudança é anunciada: “ O escritório é a parte da casa dos avós preferida pelo Eugénio. Não que ele seja grande leitor. Mas naquele túnel estreito e comprido com as paredes forradas de livros tem tido revelações e encantamentos” (NPNC: 56). Como se de um ritual de iniciação se tratasse, a passagem pelo túnel está cheia de simbolismo. E a esse propósito: O ícone do canto superior direito da capa do livro, um “ovo”, simboliza um novo nascimento. Uma metamorfose sempre adivinhada, afinal, para quem conhece (e quem não conhece?) o conto tradicional que lhe serviu de mote. A viagem de avião até à Irlanda e, depois, o contacto com a água da ria, num imenso nevoeiro, permitiram a Eugénio a purificação redentora e simbólica, sublimada pela Luz que encontra no estábulo, do voo e da água. Este (re)nascimento facilita o encontro com o “eu” e com os outros. Um novo Eugénio, que afinal tinha parecenças na família, com tio Jaime, regressa a casa, em consonância com o mito do eterno retorno ou com o provérbio popular “ o bom filho à casa torna”.

2.2.4. *A Gata Borralheira vs Um espelho só meu*

A falta da figura materna, já exorcizada no conto *A Gata Borralheira*⁴⁰, levam Clara a manifestar a sua revolta contra Florbela, a madrasta, e as filhas desta, em atitudes que tanto revelam a sua necessidade de apoio maternal e fraterno como a sua aversão por quem ocupa o seu lugar. Desde o início da diegese, a visão do espelho sugerem uma dualidade invertida ou uma imagem diferente da realidade que nem sempre é nítida: “A Clara levanta-se e deita um olhar de soslaio ao espelho grande por cima do sofá. É uma antiguidade (um traste, segundo Florbela), e a sua superfície

⁴⁰ Versão de Charles Perrault.

esverdeada reflete uma imagem vaga, como se ela estivesse a ver-se num charco com uma película gordurosa de limos” (ESM: 67).

A procura de identidade, por Clara, inicia-se quando, olhando-se ao espelho, fica ofuscada pela luz, encandeada. Com um toque de magia proporcionada pela (fada) madrinha, que lhe oferece roupa e acessórios em tons amarelo, prateado e dourado para ir ao baile, Clara vai à discoteca. Numa caverna, Clara reencontra-se com o seu “eu”, como se estivesse no ventre materno, e o seu aniversário transforma-se num renascimento. Curiosamente, o primeiro final proposto deixa Clara ainda num “casulo”⁴¹, enquanto que o segundo devolve a Clara uma vida normal, sem brilhos ofuscantes de espelhos ou de lantejoulas. Nesta vida, não há abóboras, nem varinhas de condão, mas paz e serenidade que a confortam. Ao lado do pai.

2.2.5. O Príncipe Sapo vs A princesa e o sapo

Menina mimada pelos pais, Diana era a princesa de Afonso, o Sapo. Numa intriga que atinge o seu auge no acampamento em Fornos de Lontano, os protagonistas vão sendo apresentados em *flash back* numa espécie de filme americano com legendas como estas: “Local: a casa da Diana. Tempo: manhã desse dia” (PS: 10). Diana e Afonso conheciam-se desde crianças e, nessa altura, Diana era “uma menina muito responsável”, “uma criança encantadora”. Datam dessa altura algumas brincadeiras entre Diana e Afonso que relembram o conto tradicional “O príncipe Sapo”.

Numa relação de devoção/aversão continuou este relacionamento entre os dois adolescentes. Pondo em prática um plano do pai de Diana, Afonso começa a tentar disfarçar a adoração pela sua princesa. Esse afastamento, calculado, teve, no entanto um resultado surpreendente. Após a viagem, de cariz iniciático, até Fornos de Lontano, antecipada na cabeça de Diana “Como no ecrã gigante do televisor novo que o Reinaldo comprou diretamente ao importador” (PS: 27), já no acampamento, começou a metamorfose.

Em paralelismo com o conto tradicional, a metamorfose operou-se, porém em Afonso e não em Diana. A água da chuva e a luz dos relâmpagos que se fizeram sentir

⁴¹ “Com uma das mãos a arrearpanhar as pregas do cortinado, a enfermeira volta-se uma última vez para a Clara, antes de sair daquele casulo onde a vai deixar sozinha.” (ESM: 104).

durante a noite no acampamento, regeneraram Afonso e libertaram-no da sua obsessão por Diana, enquanto que esta não sofreu a intervenção dos elementos regeneradores e ficou entregue a si própria, fechada no seu egocentrismo. Pelo contrário, Afonso venceu o seu complexo de inferioridade e libertou-se de alguém que o aprisionava. A metamorfose começa a desenhar-se: “O Afonso passa a palma da mão direita pela pele seca como a crosta estalada de uma terra onde não chove nunca, (...) para não esgravatar o corpo todo com as unhas rentes, como se procurasse o que se esconde debaixo daquela película seca, decide levantar-se” (PS: 90).

No entanto, apesar de reprovado por todos, a arrogância de Diana permanece. Pressente-se no entanto que algo está a mudar. Quando telefona aos pais para a irem buscar ao acampamento destruído pela tempestade, estes não atendem, como se não merecesse voltar a casa.

2.2.6. A Cabreirinha e o mal vs Dentro de mim

Dentro de mim entreabre-nos as portas sobre os conflitos provocados por uma gravidez na adolescência. Carla é uma adolescente de 15 anos, igual a tantas outras, que sentiu, um dia, “um mal medrar dentro de si”, como a Cabreirinha do conto tradicional. Tal como a Cabreirinha⁴², “contou-o” a toda a gente mas ninguém quis ver o “mal” que a afligia. Numa vida familiar e escolar que realça o tom cinzento da sua vida, vai vagueando ao sabor de interesses e vontades alheias, principalmente do Miguel, enquanto no seu íntimo “o mal pequeno como uma ervilha, grande como uma montanha”, medrava.

Numa família em que o debate sobre os problemas fica dissimulado num medo evidente de encarar os factos e as diferenças, a menina rebelde e refilona é “apanhada em falta”, uma falta de que só ela tem consciência, até que desabafa com a sua avó! A voz calma e sofrida da avó trá-la de novo ao mundo dos problemas reais e ensina-a a enfrentá-los: sem medo e sem receio do que possam pensar os outros. Princípio da iniciação ao mundo dos adultos? Recomeço de um “eu” metamorfoseado? Qual o desejo

⁴² O conto foi retirado da obra de Samuel de Souza Rodrigues Sampaio e Melo (1907). *Lendas e Toadas do Nosso Povo Singelo*. Braga: Imprensa Portuguesa de Manuel Maria de Brito Sucessores. p. 172-176. É um conto da região de Entre Douro e Minho, transcrito no início do livro *Dentro de Mim*, por considerar a escritora que não seria conhecido pela maior parte dos seus leitores.

que avó e neta terão formulado? Alguma mudança de direção na espiral que representa a sua vida?

Neste tópico atual da gravidez na adolescência é sublinhado o seu carácter intemporal recorrente, abrindo a reflexão sobre os hábitos familiares de agora e de sempre, expondo em grande plano uma família em que uma adolescente vivencia os seus problemas sem o apoio, o conselho e o acompanhamento próximo e amigável dos familiares mais próximos, possibilitando que “o mal” aconteça. Reconhecível este cenário, não é? O facto de a narrativa ficar em aberto suporá que se deixa aos jovens (leitores e protagonistas) o papel de agentes dessa mudança, seguindo em espiral ou em linha reta, na direção dos seus sonhos, respondendo à pergunta “Quem sou eu?” de forma confiante e sorridente.

3. Leitura visual e simbólica

As nossas experiências anteriores ajudam-nos a construir o nosso “universo” mental. O inconsciente é, assim, um repositório de significados nascidos da experiência que se revelam através de imagens para percebermos o mundo que nos rodeia. A imagem sempre se constituiu como uma das formas de expressarmos os nossos pensamentos. A elas se acrescenta o imaginário que, deste modo, representaria uma imagem nunca antes vivenciada mas que, sendo evocada, utiliza o simbólico para se exprimir. O imaginário é, então, a capacidade de revelar uma imagem não diretamente dada pela percepção de algo real. É um processo criador que transforma e reconstrói o real⁴³.

No entanto, o conceito de imaginário não nos afasta da realidade; pelo contrário, o imaginário permite-nos reconstruí-la. Talvez por confundirmos real com realidade e considerarmos o imaginário como um processo desviante do real social, os “contos de fadas” terem sido considerados, durante muito tempo, como algo “perigoso” pois não traduziam o pensamento científico, continham elementos estranhos e lidavam com sentimentos. É só com o advento da psicanálise que o valor dos “contos de fadas” foi reavaliado. Lembremo-nos que, na idade média, não havia distinção entre narrativas destinadas aos adultos e narrativas destinadas às crianças. Ambos constituíam o público dos contadores de histórias que passavam de geração em geração.

Segundo Gianni Rodari, no seu livro *Gramática da Fantasia* (1982:49) estes contos populares foram, afinal, a matéria-prima para as narrativas dos irmãos Grimm e de Andersen que começaram a sua obra (re)contando as fábulas dos seus próprios países. Mais adiante, a mesma autora fundamenta o aparecimento destas fábulas e do seu caráter ritualista, agora desaparecido (1982: 65) “As fábulas, em suma, teriam nascido da “descida” do mundo sacro ao mundo laico: o mesmo aconteceu com os objetos que no mundo infantil transformaram-se em meros brinquedos, quando nas eras precedentes eram objetos culturais e ritualísticos. Por exemplo: a boneca e o pão.” Rodari salienta ainda a ligação profunda entre as crianças do passado que viveram os rituais e as crianças do presente que vivem a sua iniciação ao mundo adulto através dos

⁴³ Real significa a interpretação/representação que fazemos das coisas e é distinto de realidade.

contos fantásticos defendendo que estes não reproduzem apenas “ritos de iniciação” mas também a própria experiência infantil (e eu acrescento, juvenil) que é “uma sequência de missões e duelos, de provas difíceis e de desilusões.” Mas uma experiência recheada também de imaginação e fantasia. Segundo Rodari, nas línguas de Aristóteles e Santo Agostinho não existiam palavras distintas para designar imaginação e fantasia. “Foi preciso chegar ao século dezassete – com Wolff – para iniciar-se uma primeira distinção entre a faculdade de produzir percepções das coisas sensíveis e a “*facultas fingendi*” que consiste em produzir, mediante a divisão e a composição das imagens, a imagem de uma coisa nunca perceptível ao sentido” (1982:137).

O maravilhoso e o fantástico são, assim, formas de apreensão e recriação do real a partir das potencialidades do imaginário. Falar de imaginário quando se aborda literatura de potencial recepção infanto-juvenil, é falar de um imaginário estimulante que leva à fruição do prazer da leitura em pleno e à construção de conhecimento. Este imaginário estimulante promove a inovação, a descoberta, a formação e a cultura e situa-se para além do que percebemos os nossos sentidos propondo-nos uma viagem ao conhecimento de nós mesmos e do mundo.

Mas como se inserem as narrativas de Ana Saldanha neste contexto maravilhoso/fantástico⁴⁴? Tomado à letra, o conceito de maravilhoso significa uma narrativa que nos deixa maravilhados. Contêm personagens reais e imaginários cercados de cenários encantados que contrastam com o que chamamos de “realidade”. O espaço maravilhoso é fora do espaço e o tempo é um tempo mítico. No maravilhoso tudo é possível e a lógica interna que existe nestas narrativas conquista o leitor/ouvinte que não questiona o que está a ser contado. O fantástico pressupõe a existência da vida quotidiana, da “realidade”. Essa realidade é invadida por um facto estranho e desconcertante que deixa em suspense toda a narrativa. Essa incerteza é resolvida para a personagem, como também para o leitor, seguindo um de dois caminhos: aderimos ao maravilhoso, onde todos os mistérios são possíveis, ou aderimos à ciência, através da

⁴⁴ “Em um mundo que é o nosso, que conhecemos, sem diabos, sílfides, nem vampiros se produz um acontecimento impossível de explicar pelas leis desse mesmo mundo familiar. Quem percebe o acontecimento deve optar por uma das duas soluções possíveis: ou se trata de uma ilusão dos sentidos, de um produto de imaginação, e as leis do mundo seguem sendo o que são, ou o acontecimento se produziu realmente, é parte integrante da realidade, e então esta realidade está regida por leis que desconhecemos. (...) O fantástico ocupa o tempo desta incerteza. Assim que se escolhe uma das duas respostas, deixa-se o terreno do fantástico para entrar em um gênero vizinho: o estranho ou o maravilhoso. O fantástico é a vacilação experimentada por um ser que não conhece mais que as leis naturais, frente a um acontecimento aparentemente sobrenatural. O conceito de fantástico se define pois com relação ao real e imaginário” (Todorov: 1981: 15).

qual os mistérios também podem ser explicados. Esta incerteza é diversas vezes experimentada nas obras em estudo e um dos exemplos mais ilustrativos é talvez o que nos é dado em *Nem pato, nem cisne*. Primeiro facto insólito: Eugénio não é parecido com nenhuma pessoa da família, e a dúvida mantém-se apesar das “explicações científicas” descobertas na biblioteca do avô; Na ria, Eugénio não sabe bem se vê um barco ou uma ilha. Era uma península, pois “nenhum homem é uma ilha”. Chegado à ilha, procura abrigo e encontra um estábulo que “fica iluminado como se alguém tivesse acendido focos de luz forte” (NPNC: 100) e vê uma vaca malhada de preto e branco que o olha atentamente.

Como afirma Campos (2006: 165), “As obras de Ana Saldanha pintam, por vezes, um cenário onde parece não haver princesas, mas gatas borralheiras, onde já não se sabe se se é pato ou cisne, se príncipe ou sapo. É nestes momentos de picos no dedo que a autora, na nossa opinião, nos sugere uma viagem pelo mundo maravilhoso das casas doces feitas de chocolate.” A leitura das imagens nas narrativas de Ana Saldanha revelará símbolos e significações diversos que permitirão ao leitor adolescente completar os espaços vazios, reabilitando “de forma criadora a imaginação e os símbolos”, e transformar essa experiência semiótica numa aventura literária que enriquece a forma como vemos o mundo.

3.1 Os temas e as imagens: (re)criados pela interpretação do leitor cooperante?

As imagens mentais de que falámos anteriormente formam-se sempre que é possível estabelecer uma relação com o mundo exterior. Quando não reconhecemos essas semelhanças, falta-nos algum conhecimento que deve ser alcançado a fim de que a leitura volte a fluir e possamos, enfim, compreender a mensagem do texto.

Sabemos, contudo, que Ler é entendido, comumente, como o ato de descodificar palavras e de interpretá-las, reconhecendo o seu significado no contexto. Esquecemos que Ler⁴⁵ envolve muito mais coisas do que ler e escrever um código gráfico. Ler pressupõe a formação de um olhar que presentifica o mundo, atualizando-o. Neste sentido, o texto é um conjunto de imagens, muitas vezes enigmáticas, à espera de

⁴⁵ Por ler compreende-se “entender o sentido do texto”, distinto de “verbalizar o som pela junção dos sons transformados em palavras, pela junção oral das frases, e assim por diante”.

um leitor que lhes dê existência. Em sentido lato, é incontestável que é o leitor quem dá vida ao texto literário, cooperando no sentido em que, pela sua leitura, se opera a fusão de duas consciências: a sua e a do autor. E é nesse processo ativo, quando um toma consciência “com” o outro, que reside o grande potencial do texto literário. É aí que a aventura começa.

Concordamos com Umberto Eco quando defende que os processos de leitura e interpretação implicam uma acentuada liberdade por parte do leitor, tornando-se tarefa deste extrair do texto literário uma análise pessoal e necessária pois conduz a uma reestruturação do pensamento. Afinal, o conceito de “obra aberta” remete precisamente para esta dualidade entre obra e leitor, alerta para a infinitude do texto literário, inacabado em si mesmo e continuado em cada leitura, possibilitando diferentes interpretações e reformulações. As atualizações de Ana Saldanha propõem essa abertura ao leitor e em *Um espelho só meu*, dá ao leitor a possibilidade de escolher entre dois finais⁴⁶. O texto literário apresenta-se como plurívoco, outras vezes como indefinido e é o leitor que o vai configurando e progressivamente alargando. Nos textos desta coleção a noção de hipertexto⁴⁷ é já frequente pois se trata de atualizações de contos tradicionais que, quase todos, fazem parte do imaginário dos jovens adolescentes.

Este leitor cooperante encontra uma infinidade de leituras possíveis, uma contínua possibilidade de aberturas e, conseqüentemente, uma fonte inesgotável de significados. Construir o sentido do texto literário enquanto leitor é fazer nascer uma dualidade, uma espécie de complementaridade entre a criação e a receção. Consideramos, portanto, que o sentido que buscamos reside em parte no texto literário mas que é atualizado infinitamente pelo leitor. Segundo Iser (1971) o texto oferece ao leitor uma pluralidade de “visões esquematizadas” que constituem uma objetividade diversificada impossível de apreender na totalidade, cabendo ao leitor detetar tantas “visões esquematizadas” quanto lhe seja possível, de modo a obter uma conceção precisa do texto literário. Entre essas visões esquematizadas existe a tal subjetividade que permite ao leitor estabelecer pontes, ligando-as entre si.

⁴⁶ “ Seguem-se dois finais alternativos. Se preferes um final feliz, salta para o capítulo 9, “A chover lá fora”. Mas talvez prefiras saber o que poderia ter acontecido à Clara, se ela continuasse a precisar dos outros como espelho. Nessa caso, lê o capítulo 8 “ Ondas e marés”. Ou então lê dois finais e escolhe o que mais te agrada. “

⁴⁷ Noção de texto dentro do texto.

3.1.1 O leitor adolescente e a criação de sentidos

A capacidade de sonhar, assim como a capacidade de imaginar, que o imaginário humano possui, são fundamentais para a criação, para a descoberta de novos sentidos. A imaginação seria o elo de ligação entre o consciente e o inconsciente – imaginar significaria formar imagens. A palavra escrita ou falada que utilizamos para comunicar, para transmitir o que desejamos, é cheia de símbolos e/ou imagens – tal como o imaginário humano – o que facilita a aprendizagem significativa (os afetos, a identificação com os heróis) e incrementa o raciocínio mágico e a criatividade. Potenciar o imaginário infanto-juvenil como fator de desenvolvimento e de renovação de potencialidades e competências, eis o nosso propósito.

Não há dúvida de que Ana Saldanha concebeu um leitor ativo. Aquele que inicia uma aventura e que é impelido a continuar, cooperando na descodificação do texto literário. É a autora, afinal, que orienta este leitor⁴⁸: impele-o a ir até ao fim, com a introdução do suspense⁴⁹; direciona-o para o passado das personagens, introduzindo analepses⁵⁰; desafia-o, apresentando-lhe acontecimentos paralelos⁵¹; convida-o a entrar nas divagações desta ou daquela personagem, mostrando-lhe a sua perspectiva⁵²; fá-lo parar para se cultivar sobre assuntos científicos⁵³ (...). Esta cooperação interpretativa que funciona como um jogo, apela à participação ativa do leitor no preenchimento dos “espaços vazios” (Iser, 1989: 139), mantendo-o ocupado a tentar provar a sua capacidade interventiva e criadora, até onde o levar o seu imaginário.

Nesta demanda, paralela à demanda de cada protagonista do texto literário, o leitor descobre indícios, recolhe pistas, decide o caminho a seguir. Azevedo (1995: 33) afirma que é a nossa “enciclopédia”⁵⁴ que nos configura como leitores únicos e originais. Que a construção do significado do texto é medida por essa competência de forma que “qualquer leitura contribui para a fecundação e reorganização da sua

⁴⁸ O narrador tem o papel primordial em todo este processo de orientação leitora.

⁴⁹ É melhor não ires. Daqui a pouco escurece”(GV:41)

⁵⁰ “ Mas afinal a quem é que saía o novo bebé? Sim, a quem é que ele saía?” (NPNC: 13)

⁵¹ “ E se foi pelo parque? Eu bem a avisei, mas tu sabes como ela é. (...) É na secção local. Ah, aqui está. Queres ouvir? (...) Mais um ataque do lobisomen (...) Ontem na rua da Floresta!” (GV: 86)

⁵² “ É um documentário sem qualquer traço de ficção que a Diana passa na sua cabeça.” (PS: 52)

⁵³ “Capítulo XIII Hereditariedade – Dá-se o nome de hereditariedade ao fenómeno biológico em virtude do qual certos caracteres de um ser vivo (...)” (NPNC: 57)

⁵⁴ O nosso “universo” mental.

“enciclopédia”, que, por sua vez, condicionará todas as leituras posteriores. As alusões intertextuais com os contos tradicionais permitem ao leitor adolescente antecipar sentidos possíveis e, assim, “fruir muitas das linhas de leitura que a construção textual potencialmente sugere, antecipando, com sucesso, informações que não são dadas como explícitas.” (Azevedo, 2006: 43). Segundo o mesmo autor, o texto literário, no seu diálogo com o leitor, permite ainda atualizar determinados valores de natureza social, histórica e ideológica (*idem*: 40).

Propusemos aos leitores do clube de leitura a descoberta de alguns dos sentidos, ocultos na estrutura mais profunda dos textos literários por detrás de símbolos, imagens, jogos de sons e de cores, até de linguagem. Em suma, o texto literário, “dada a sua capacidade de gerar efeitos perlocutivos, convida o leitor a desenvolver uma significativa atividade de cooperação interpretativa, mobiliza a sua memória cultural e literária, incita-o a detectar marcas de intertextualidade e alerta-o para a necessidade de estabelecer pontes entre um tempo passado e um tempo presente” (Campos, 2006: 24).

Todo o texto literário é plurissignificativo e o seu sentido é determinado pelo leitor. O texto literário proposto por Ana Saldanha é construído por uma dialética entre duas narrativas: a da literatura e a do cinema. Que o leitor preencha então todos os espaços por meio de representações imagéticas, que se aproprie do seu conteúdo, que atualize o discurso da autora, construindo novos sentidos.

Parte II - Estudo empírico

1. Apresentação do estudo

Não é recente este enfoque na promoção da leitura por prazer e na angariação de mais e melhores leitores. Se por um lado o contexto nacional nos apresentou variadíssimos projetos a desenvolver e nos orientou quanto aos textos literários, na sua adequação aos grupos etários e à sua qualidade literária – e reportamo-nos ao Plano Nacional de Leitura – também é certo que a nível local e organizacional desenvolvemos práticas estimuladoras do prazer de ler, de contacto com os livros e os seus autores. Algumas das atividades locais que temos desenvolvido foram, por exemplo, “Formar leitores para simplesmente LER”⁵⁵, “1 encontro, 1 escritor”⁵⁶, “Ler.com/ domingomonteiro”⁵⁷, “Festival de Contos”⁵⁸, “Hora do Conto”, “Noites de embalar”, “Semana do Livro”, “Semana da Leitura”, “Clube de Leitura”, “Tertúlias”, entre outras.

Com este estudo pretendeu-se desenvolver um trabalho mais direcionado, com a opção deliberada por uma autora e por uma coleção, pelas razões que já foram explicitadas anteriormente. Era nosso propósito intervir diretamente junto de um “leitor” que, por circunstâncias várias, se afasta nitidamente de práticas de leitura sistemáticas. Neste sentido, estabelecemos um conjunto de objetivos para o nosso estudo, que recordamos aqui:

- Conhecer a relação dos jovens com a leitura literária.
- Estudar a receção das obras de Ana Saldanha pelo público infanto-juvenil.
- Demonstrar a importância da literatura no aprofundamento do conhecimento do mundo e de nós mesmos.
- Identificar os contributos da Biblioteca Escolar, através da animação de um clube de leitura, no desenvolvimento da leitura literária.

⁵⁵ No âmbito do projeto THEKA.

⁵⁶ O projeto continua em desenvolvimento. O vídeo resumo do ano letivo 2010/11 pode ser visionado em http://w3.dren.min-edu.pt/gift/tvktve/TVktveantigo/10_11/retratos.htm

⁵⁷ Projeto financiado pela Fundação Calouste Gulbenkian no ano letivo de 2009/10 e ainda em desenvolvimento que possui um blogue próprio no endereço <http://lercomdomingosmonteiro.blogspot.pt/>

⁵⁸ Podemos acompanhar o registo de todas as atividades na página do facebook das Bibliotecas Escolares em <https://www.facebook.com/#!/BibliotecasEscolaresApANMF> e no blogue Ciberleituras.

1.1. Caracterização da amostra

A escolha dos sujeitos de investigação decorreu do problema identificado, gerador das questões de investigação. Os (pré) adolescentes, alunos do 3.º ciclo, constituíram a amostra visada. A investigação foi levada a cabo, fundamentalmente, em contexto de “Clube de Leitura”, na Biblioteca Escolar.

Fizeram parte do “Clube de Leitura”, inicialmente, três rapazes e quinze raparigas. Um rapaz e uma rapariga desistiram na 3.ª sessão. No grupo final, quatro alunos frequentavam o oitavo ano (um rapaz e três raparigas), todos na mesma turma, e os restantes doze (um rapaz e onze raparigas) frequentavam o sétimo ano e eram de turmas diferentes. As idades variam entre os doze e quinze anos⁵⁹.

A leitura é, como se vê, uma prática muito mais comum nas raparigas que nos rapazes. Um outro dado importante é o facto de pertencerem ao Clube de Leitura doze alunos do 7ºano, quatro alunos do 8ºano e nenhum do 9ºano, o que nos aproxima dos resultados obtidos por Lages et al (2011: 150) relativamente aos alunos do 3º ciclo: “Passando a variáveis relacionadas com o desenvolvimento individual, observa-se a existência de uma associação negativa entre idade e leitura neste ciclo. (...) analisando a afeição à leitura em função do ano de escolaridade, voltamos a encontrar a associação negativa – embora mais enfraquecida –, i.e., a percentagem de estudantes que lêem pouco e gostam pouco de ler aumenta à medida que se passa de ano.”

⁵⁹ Sobre a distribuição por sexo e idade, confrontar os gráficos nº 1 e nº 2 no anexo II

2. Metodologia e procedimentos

2.1 Opções metodológicas

Descrever um grupo de alunos partindo das suas interações e da sua relação com a leitura literária exigirá do investigador participação, observação e documentação pormenorizada da “vida” do grupo que assentará “numa descentração de nós próprios para entender o *Outro* no seu contexto e modo de ser e estar” (Vasconcelos, 2006: 87).

Refere ainda Vasconcelos, a propósito da investigação etnográfica, que “Ao investigador etnográfico interessa mais o processo – como é que? De que modo? Do que a quantificação da experiência.” Neste trabalho, a recolha de dados responderá a estas questões de forma indutiva valorizando o ponto de vista dos sujeitos em estudo, num diálogo contínuo entre o investigador e investigado tal como assinalam Bogdan e Biklen (1994: 51). Este tipo de estudo, situa-se assim, “numa teia de significados tecida através das interações entre os sujeitos da investigação na sua busca de sentido para o mundo em que vivem” (Vasconcelos: 2006:88). Mais do que uma investigação “sobre”, trata-se, aqui, de uma investigação “com” este grupo de alunos, eles próprios atores na construção de conhecimento acerca de si próprios. Como investigadores, ouvimos, vimos, perguntámos, propusemos... e é o que documentámos que aqui apresentamos.

No século XXI, em que a mudança é uma constante, este “entendimento” que procuramos acerca do *Outro* é importante e tem de ser estudado segundo a perspectiva dos “sujeitos de investigação”, aprender com eles e promover alguma mudança, relativamente à leitura literária, a partir do grupo de alunos.

Foi necessário, assim, recolher informação, analisá-la e interpretá-la numa permanente negociação entre o que é observado e o que é interpretado pelo investigador. A técnica utilizada foi a observação participante, na qual o observador participante se usa a si próprio como “instrumento de investigação”, mantendo um registo detalhado de todas as suas observações através de um diário de campo. Neste diário, além das observações registadas adiantar-se-ão as decisões metodológicas que se forem tomando ao longo de todo o processo.

Segundo Carmo e Ferreira (2008: 123), é necessário ter especial cuidado na negociação, desenvolvida com a população-alvo, e ponderar seriamente sobre o papel

social que se propõe desempenhar”. Neste âmbito, o “papel social” desempenhado não pôde ser outro senão o de professora bibliotecária e esperamos não ter sido nunca identificável com um papel antipático ou temível. Antecipamos desde já que, apesar de tudo, temos consciência que, parafraseando os mesmos autores, alcançámos também um “horizonte limitado” que não nos permitiu “visibilizar” partes da realidade observada. Do mesmo modo, o envolvimento com o grupo observado teve alguma limitação que podemos analisar segundo o modelo de Johari⁶⁰: quanto maior for o distanciamento do investigador, mais dificilmente acede à “área secreta” do observado. Isto é, a nossa distanciação não permitiu a observação de aspetos relacionados com os interesses, vivências e motivações do sujeito de investigação, exteriores ao contexto de Clube de Leitura. Por outro lado, registámos alguns benefícios: acedemos mais facilmente à “área cega” do observado embora não cheguemos a considerar-nos observadores exteriores. A “área cega” do observado é, afinal, aquela que nos interessa investigar: aquela que integra elementos que são conhecidos apenas pelo *Outro*.

Outros instrumentos que se consideraram foram o inquérito por questionário e a entrevista. Esta facilitou a completação dos dados recolhidos pela observação participante e realizou-se na forma de uma entrevista de grupo, nos moldes definidos por Bogdan e Biklen (1994:138): “As entrevistas de grupo podem ser úteis para transportar o investigador para o mundo dos sujeitos. (...) geralmente revela-se uma boa forma de obter novas ideias sobre temas a discutir em entrevistas individuais”. Aquele facilitou o conhecimento mais aprofundado do *Outro*, relativamente a hábitos de leitura.

Foram ainda recolhidos alguns dos documentos produzidos no âmbito do Clube de Leitura da BE (reais e virtuais). Para descrever todo o processo e realçar aquilo que de mais importante se verifica quando se enceta uma “observação participante” Vasconcelos (2006: 94) cita Freud, referindo que este tipo de observação consiste em: ”olhar as mesmas coisas vezes sem conta até que elas comecem a falar por si”. E não descurámos o processo de triangulação que, segundo a mesma autora (2006: 97-98), se efetiva com a “recolha dos mesmos dados por métodos diferenciados de modo que as imperfeições de um possam ser colmatadas pelas vantagens do outro”.

⁶⁰ Luft, J. e Ingham, H. (1955), *The Johari Window, a graphic model for interpersonal relations*, Los Angeles, University of California, (UCLA), Western Training Laboratory for Group Development.

Através de um processo flexível, dinâmico e cíclico, recorrendo a métodos qualitativos e quantitativos diversos, pretendemos mudar o “núcleo” a partir do qual o conhecimento é normalmente produzido, assegurando uma análise mais exata e autêntica dos interesses e necessidades do público leitor juvenil.

Todo o processo envolveu, citando Vieira (2004:67), “a reflexão, a acção, novamente a reflexão, o refinamento da acção e o desencadear de uma nova acção, repetindo-se esta sequência tantas vezes quantas o conjunto formado pelo investigador externo e pelos participantes considerar necessárias para a prossecução das metas que, colectivamente, se propuseram alcançar.”

Não esquecendo a natureza cíclica de todo o processo, o plano de investigação constou essencialmente de quatro fases (Vieira: 68-70): a) Identificação do problema, b) Inventariação dos recursos e planeamento da acção; c) Utilização dos resultados – desencadear de acções; d) Reavaliação/reflexão. No que diz respeito à identificação do problema que, neste caso, foi definido pelo investigador, os alunos participantes da investigação foram informados da importância da sua resolução logo no início da investigação; relativamente à inventariação de recursos e planeamento da acção, foram utilizados os recursos habituais da Biblioteca Escolar, tendo-se facilitado ainda a interação entre os elementos do clube pela criação de um espaço virtual (que funcionou também como portal de recolha de dados, acessíveis a todos os elementos em estudo); o desenvolvimento das atividades definidas - participação no clube de leitura da Biblioteca Escolar (real e virtual) foi acompanhado de uma reflexão contínua, mais à frente registada no “diário de campo”.

Essas reflexões poderão dar lugar a acções concertadas entre todos os elementos com vista à aplicação subsequente da “experiência vivida” a outros sujeitos, de forma mais alargada.

3. Apresentação e análise dos dados

3.1. O Questionário

Com a aplicação de um questionário prévio, pretendemos contextualizar o sujeito de investigação quanto às suas preferências de leitura, os seus hábitos, a sua relação com os livros em casa e na escola. Os resultados da aplicação deste questionário, com os respetivos gráficos, encontram-se no anexo II.

Questionados sobre o que para eles é “ler”, todos se afastaram da leitura entendida com *aborrecimento* ou *obrigação*; antes pelo contrário, o ato de ler foi definido pela maioria como *prazer*, *divertimento*, *viagem* e *sonho*. Em paralelo, ler é também para estes jovens *uma forma de aprender* e de *descobrir coisas novas*. (confrontar gráfico n.º 3). O facto de a maioria das respostas ter incidido na leitura como um prazer poderá indiciar que os alunos também leem fora do contexto da sala de aula, em situação de lazer e que quando leem divertem-se, viajam e sonham. A leitura por prazer está, assim, associada à emoção, à imaginação, à descoberta e à utilidade, ideias bastante positivas.

Tal como nos demonstra o gráfico n.º 4, todos os alunos, à exceção de um, tiveram alguém que lhes lesse ou contasse histórias durante a infância. Nestes mediadores da leitura em que predomina a origem familiar, a “mãe” ocupa um lugar de destaque. Dois alunos referiram ainda os *professores* e um *outra pessoa*. Nota de curiosidade para referir que ninguém assinalou a hipótese *amigo*, como que provando a invulgaridade de um amigo ler para outro.

Quanto às preferências de leitura dos membros do clube⁶¹, elas recaem essencialmente sobre os livros de aventuras (9 dizem adorar e 6 dizem gostar), logo

⁶¹ Os resultados apontados neste trabalho de investigação, relativamente aos gostos e preferências de leitura dos alunos do 3.º ciclo, não se afastam muito dos resultados obtidos a nível nacional na investigação levada a cabo por Lages et al, já referenciado. Senão vejamos, de acordo com o gráfico n.º 119 desse estudo, delimitam-se quatro grandes grupos: no primeiro grupo, preferidos por pelo menos um terço dos estudantes, estão: aventuras/western, BD, policiais e juvenis; no segundo grupo, formado pelos romances, novelas, contos, ficção científica e poesia, seriam preferidos por 20 a 25 por cento dos alunos; As biografias, história, viagens, reportagens e teatro formariam o terceiro grupo com a preferência de 7,1

seguidos dos *contos/histórias* e o *teatro* (6 dizem adorar e 9 e 6, respetivamente, dizem gostar), tal como se pode verificar no gráfico n.º 5. Além destes três grandes grupos, verifica-se que os gostos e preferências destes alunos ainda incluem a ficção científica/terror (5 dizem adorar e 7 dizem gostar) e a poesia (4 dizem adorar e 12 dizem gostar).

Sobre o que os motiva a ler um novo livro (gráfico n.º 6), em último lugar ficou o facto de ser *uma leitura obrigatória para a escola*⁶² e em primeiro lugar, destacando-se, o facto de ser um *autor ou uma coleção conhecida* (7 respostas) e o facto de *ser indicado por um professor* (7 respostas). É de grande relevo esta informação que coloca o professor como figura de referência em relação ao livro e à leitura, tal como é relevante o facto de escolherem um livro porque conhecem o autor ou a coleção. Isto denota três fatores muito importantes e que devem ser tidos em conta na promoção (ou continuação) de hábitos de leitura. Primeiro, a referência que é para os alunos ter um professor que os aconselhe (e por isso, motive) a ler e os motive também pelo exemplo, partilhando com eles algumas das suas leituras⁶³; segundo, a importância que tem para os alunos a visita de um escritor e o conhecimento e afetividade que retiram desse registo presencial; terceiro que para ler é preciso conhecer – o livro ou a coleção – e ter acesso a ele. Relativamente ao acesso convém destacar a oferta de familiares (4 respostas) o que revela já a importância que a família começa a dar à leitura. Em outras situações foram ainda referidas: prazer (1 resposta), curiosidade (2 respostas) e emoção (1 resposta); com quatro respostas no total podemos considerar que embora existam também fatores individuais importantes na motivação para a leitura, estes não são preponderantes.

No que diz respeito ao número de livros de literatura que estes jovens possuem em casa, apenas três dizem possuir *mais de 30* livros e apenas cinco dizem possuir *entre 20 a 30* livros (gráfico n.º 7). A leitura do gráfico nº 13 confirma esta tendência com cinco dos alunos inquiridos a afirmar comprar livros de literatura apenas *duas vezes por ano* e quatro alunos *uma vez por ano*. Outros quatro afirmam fazê-lo *raramente* e um *nunca*. Apenas dois alunos compram livros de literatura *todos os meses*. A existência de

a 14,5 por cento dos alunos; e, por último, os livros de crítica, ensaios, política e filosóficos que recolheram 2 por cento das preferências.

⁶² No relatório *Os estudantes e a Leitura* (Lages et al.: 143), “ler por obrigação apenas é reconhecido por 10,5% dos alunos do 3º ciclo”.

⁶³ Neste âmbito, é ainda importante a existência de três respostas que valorizam quer a indicação de um livro novo por um colega, quer pela biblioteca escolar.

poucos livros em casa pode ser reveladora de hábitos de leitura em família pouco consistentes. Mediante estas evidências é de destacar a importância do papel da escola (dos professores e alunos) e da biblioteca escolar no aconselhamento e sensibilização à leitura dos jovens mas, fundamentalmente, na disponibilização de títulos e autores que possibilitem a escolha acertada nesta busca do prazer na leitura.

Analisando o gráfico n.º 8, um aluno afirma requisitar livros na biblioteca escolar *todas as semanas*, sete alunos afirmam requisitar livros na BE *todos os meses* e três alunos *duas vezes por ano*, enquanto os cinco restantes afirmam fazê-lo *raramente*. Preocupante é saber que destes cinco alunos que afirmam requisitar *raramente* livros na biblioteca escolar apenas um compra livros de literatura *todos os meses*; dos quatro restantes um compra livros de literatura *uma vez por ano* e três *raramente* compram livros de literatura.

Quando se questiona o número de vezes que leem livros de literatura em casa (gráfico n.º 9), os resultados ainda são mais animadores: seis afirmam fazê-lo *todos os dias*, dois *de três em três dias* e cinco *uma vez por semana*, sendo apenas três os que afirmam fazê-lo *raramente*. Destes três alunos que afirmam ler *raramente* livros de literatura em casa, dois requisitam livros na biblioteca escolar *todos os meses* e um só *raramente* o faz.

No que diz respeito à leitura de jornais em casa (gráfico n.º 10), os resultados são notoriamente inferiores: dois leem jornais em casa *todos os dias*, cinco *uma vez por semana*, dois *uma vez por mês*, enquanto três o fazem *raramente* e quatro *nunca* o fizeram. Em casa, é mais frequente, por oposição, a leitura de revistas (gráfico n.º 11): cinco afirmam ler revistas em casa *todos os dias*, um afirma fazê-lo *de três em três dias*, quatro *uma vez por semana*, quatro *uma vez por mês*, registando-se apenas dois alunos que afirmam fazê-lo *raramente*. Destes dois alunos que afirmam ler *raramente* revistas em casa, um deles *raramente* leu jornais em casa ou comprou livros de literatura; o outro *nunca* leu jornais em casa e *nunca* comprou livros de literatura.

No que diz respeito ao acesso à Internet em casa (gráfico n.º 13), a maioria dos alunos acede *todos os dias* (nove alunos), dois *de três em três dias*, um *uma vez por semana*, outro *uma vez por mês*, dois *raramente* e um *nunca* acedeu à Internet em casa. Os que raramente acedem à Internet em casa, raramente compram livros de literatura mas um lê jornais em casa todos os dias, embora raramente requisite livros na biblioteca escolar e o outro requisita livros da biblioteca escolar todos os meses mas nunca lê

jornais em casa. O que nunca acede à Internet em casa compra livros de literatura duas vezes por ano, lê livros de literatura todos os dias e requisita livros na biblioteca escolar todos os meses.

Se nos detivermos na análise comparativa dos quatro gráficos (gráficos n.º 9, 10, 11 e 13) que revelam a frequência com que as diferentes leituras, nos formatos definidos, acontecem em casa, obteríamos o seguinte quadro:

Quadro 1 – Quadro comparativo das práticas de leitura realizadas em casa

	Todos os dias	3 em 3 dias	1 vez p/semana	1 vez p/mês	Raramente	Nunca
Livros	6	2	5	0	3	0
Jornais	2	0	5	2	3	4
Revistas	5	1	4	4	2	0
Internet	9	2	1	1	2	1

Como se pode observar, o número de alunos que lê livros de literatura todos os dias é inferior ao número de alunos que acede à Internet com a mesma regularidade. No entanto, se considerarmos os três primeiros registos de periodicidade – todos os dias/de três em três dias/uma vez por semana – constatamos que 13 alunos leem livros de literatura em casa e 12 alunos acedem à Internet em casa, cabendo a estas duas práticas uma frequência idêntica. É a leitura de jornais em casa que é prática menos frequente.

Como é que estes alunos encaram a leitura e as atividades relacionadas com a leitura que são realizadas na escola? Visualizando o gráfico n.º 14, depressa se compreende que grande parte dos alunos do Clube de Leitura já o frequentara no ano letivo anterior (treze alunos) e apenas três são estreantes. Dos três novos membros, dois *raramente* compram livros de literatura e *raramente* requisitam livros na biblioteca escolar; um compra livros de literatura *uma vez por ano* e *raramente* requisita livros na biblioteca escolar.

Mas será com a análise do gráfico n.º 15 que começaremos a responder à pergunta formulada. A maioria dos alunos (nove alunos) afirma *gostar de escolher os livros que vão ler*. Esta constatação deixou-nos de sobreaviso visto que nesta

investigação as seis obras de Ana Saldanha são uma espécie de “imposição”. Constatámos de seguida que sete alunos *gostam que o professor dê sugestões de livros* e tal facto já nos sossegou um pouco mais. No entanto, no que respeita ainda à liberdade de escolha, seis alunos afirmam *gostar dos textos que se leem na escola*; outros seis afirmam *gostar muito de ouvir o professor ler para a turma*; apenas três reclamam *só ler o manual escolar*, apenas um refere que *a maior parte dos textos não interessa* e, por último, apenas um afirma que *os textos que se leem são difíceis de compreender*. Curiosamente, o aluno que o refere, requisita livros da biblioteca escolar todas as semanas.

Quanto às atividades de leitura que gostariam de realizar com a BE (gráfico n.º 16), o *Clube de Leitura* reuniu o consenso da maioria (12 alunos); os encontros com escritores e as *sessões de leitura dramatizada* receberam a escolha de sete e seis alunos, respetivamente.

Relativamente às atividades de pós leitura que preferem (gráfico n.º 17), o maior número de escolhas recaiu sobre a *realização de fichas de leitura* (6 alunos) e a *dramatização de textos lidos* (6 alunos). Relativamente à *realização de fichas de leitura* achamos curiosa a escolha pois vai ao encontro das respostas do estudo de Lages et al, em que a terceira razão apontada pelos alunos que os levaria a aumentar as suas leituras seria “se tivesse de fazer trabalhos que envolvessem leitura” (p. 139). Paradoxalmente (ou não), alunos como os do clube de leitura que, pelas respostas anteriores, não leem por obrigação, também escolhem tarefas obrigatórias porque estão mais ou menos enraizadas nas práticas letivas atuais. A segunda escolha denota, na nossa opinião, uma associação com o prazer da leitura. Seguem-se a *apresentação de livros* e as *sessões de leitura com os pais*. Nas restantes hipóteses não conseguimos detetar as suas verdadeiras preferências pois nenhuma se destaca.

Atentemos agora na relação entre leitura e aprendizagem. Quando se perguntou aos alunos se sentiam dificuldades em compreender/interpretar os textos, quando liam/estudavam (gráfico n.º 18), a opção *frequentemente* não foi assinalada por qualquer um e apenas seis alunos responderam *às vezes*. Pelas respostas obtidas, a maioria dos alunos não sente *nunca* (cinco alunos) ou sente *raramente* (cinco alunos) dificuldades a este nível. Seriam todos bons alunos e as respostas ao questionário espelhariam essa realidade? Quisemos comparar os hábitos de leitura entre os alunos que referiram sentir

dificuldades *às vezes* e aqueles que dizem não as sentir *nunca*. Construímos o seguinte quadro comparativo:

Quadro 2 – Cruzamento entre o grau de dificuldade em compreender/interpretar textos e hábitos de leitura

Sentes dificuldade em compreender/interpretar os textos, quando lê/estudas?	Quantos livros tens em tua casa?	Com que frequência requisitas livros na BE?	Com que frequência se leem livros de literatura em tua casa?
às vezes	10-20 livros	todos os meses	todos os dias
	10-20 livros	raramente	uma vez por semana
	20-30 livros	raramente	uma vez por semana
	20-30 livros	todos os meses	todos os dias
	20-30 livros	duas vezes por ano	todos os dias
	10-20 livros	todos os meses	todos os dias
nunca	+ de 30 livros	todos os meses	de três em três dias
	5-10 livros	todos os meses	raramente
	20-30 livros	raramente	raramente
	20-30 livros	duas vezes por ano	de três em três dias
	+ de 30 livros	todos os meses	todos os dias

Ressalta à primeira vista que não existe um padrão que possa diferenciar os dois grupos inequivocamente. Os alunos que têm mais livros em casa estão no grupo dos que responderam *nunca* ter dificuldades; por outro lado, a frequência com que requisitam livros na Biblioteca Escolar é equivalente à do grupo que respondeu *às vezes* e a frequência com que leem livros de literatura em casa é mais intensa no grupo que afirmou ter *às vezes* algumas dificuldades. Será que o grupo que respondeu *nunca* não assumiu as suas dificuldades? Ou foi o grupo que respondeu *às vezes* que teve uma visão mais realista da sua aprendizagem?

Os alunos que responderam raramente (cinco alunos) ou às vezes (cinco alunos) sobre as dificuldades sentidas em compreender/interpretar os textos, quando liam/estudavam fizeram o diagnóstico dessas dificuldades, tendo identificado como principais motivos o facto de a estrutura do texto ser complicada ou o texto ser demasiado longo. A falta de memorização ao longo da leitura, também referida, pode advir dos dois primeiros ou da dificuldade de concentração que estes jovens experimentam.

3.2. A Entrevista

A entrevista coletiva foi realizada no final do trabalho de campo na data e hora acordadas entre todos.

Decidimo-nos pela entrevista coletiva numa tentativa de nos transportarmos para o “mundo” dos sujeitos de investigação. Encorajámos os elementos do clube a falarem abertamente sobre a sua experiência. Utilizámos um guião, com objetivos definidos e com perguntas mais ou menos estruturadas de modo a obter respostas que pudessem ser objeto de comparação com os dados até então recolhidos e que clarificassem alguns pontos mais dúbios.

Quadro 3 - Guião da entrevista coletiva

Tópicos/objetivos	Questões
Conhecer a relação dos jovens com a leitura literária.	Pertencer a este clube de leitura correspondeu às vossas expectativas? Gostariam que o clube continuasse no próximo ano letivo? Com as mesmas atividades? Como convidariam outros colegas a participar? Que benefícios lhes apresentariam? Que obras ou autores gostariam de conhecer melhor? Aceitam participar na promoção desta atividade, para o próximo ano letivo, junto dos vossos colegas? Como divulgarão a iniciativa?
Estudar a receção das obras de Ana Saldanha pelo público infanto-juvenil.	Consideram que este projeto vos fez gostar mais de ler obras de Ana Saldanha? No total, lemos seis livros de Ana Saldanha. De qual gostaram mais? Porquê? A escrita de Ana Saldanha é visual, quase cinematográfica. Concordam com esta afirmação? Porquê?
Demonstrar a importância da literatura no aprofundamento do conhecimento do mundo e de nós mesmos.	Pelas leituras efetuadas e pelo debate proporcionado, conheceram alguns temas atuais vividos pelas personagens. Indiquem alguns dos temas tratados. Qual dos temas foi mais interessante abordar? Consideram que este projeto vos fez conhecer melhor o mundo? E a vós próprios? Consideram que este projeto vos fez gostar mais de ler?

Identificar os contributos da Biblioteca Escolar, através da animação de um clube de leitura, no desenvolvimento de competências associadas à leitura	Fizemos algumas atividades de (re)criação e (re)escrita. Consideram que estimulámos a imaginação? Porquê? Consideram que melhoraram algumas competências de leitura e escrita? Quais, por exemplo? Esta experiência foi importante para melhorar também no estudo de outras disciplinas? Ao longo das sessões, foram propostas diversas atividades. De qual gostaram mais? De qual gostaram menos?
---	---

Previamente, contactámos os entrevistados, informámo-los sobre os objetivos da entrevista e da importância que as suas respostas iriam ter no conjunto da investigação.

No dia marcado, durante a entrevista, questionámos e escutámos pacientemente todos os alunos, registando algumas notas que revimos no final. O guião da entrevista, tal como está estruturado, permitiu começar por um tema que “aqueceu o ambiente relacional” (Carmo e Ferreira: 151). Todos se empenharam na proposta de soluções de promoção do Clube de Leitura para o próximo ano letivo e a eficácia dos seus argumentos levou a que se marcasse um encontro entre todos os clubes do agrupamento na semana seguinte.

Apresentamos de seguida os dados recolhidos na entrevista coletiva, seguindo a sua organização por tópicos.

Quadro 4 – Conhecer a relação dos jovens com a leitura literária

Questões	Respostas
Pertencer a este clube de leitura correspondeu às vossas expetativas? Quais?	Adorámos. Pertencer ao Clube de Leitura correspondeu às expetativas, pois: <ul style="list-style-type: none">• Lemos obras interessantes• Fizemos trabalhos excelentes• Divertimo-nos muito• Melhorámos competências (orais e escritas) “Pertencer ao Clube superou as expetativas. Pensei que ia ser mais seca.”
Gostariam que o clube	Gostaríamos que o Clube de Leitura continuasse no próximo

continuasse no próximo ano letivo? Porquê?	ano para lermos mais livros, mais textos literários, descobrirmos coisas novas, estimularmos a imaginação, dramatizarmos textos, lermos em voz alta... Para fazermos o que fizemos este ano ou outras coisas.
Como convidariam outros colegas a participar?	Convidaríamos os colegas mostrando-lhes as vantagens em geral. Partilharíamos com eles o que fizemos. Colocaríamos cartazes no pavilhão social, na vila, no Facebook e no blogue. Convidávamos alguns colegas pessoalmente.
Que benefícios lhes apresentariam?	Diríamos que é divertido. Que melhorámos a leitura, a escrita. Que aprendemos a debater e a ouvir os outros. Que utilizámos o Pixton e fizemos bandas desenhadas. Que estaríamos mais informados, descobriríamos novos caminhos e novos sentidos. Que nos enriquece. Que poderíamos estar na Biblioteca Escolar. Que iam à Internet. Que podiam fazer atividades diferentes.
Que obras ou autores gostariam de conhecer melhor?	Poderiam ser obras da mesma autora. Se fossem outros, talvez por exemplo: -Tiago Salgueiro, César Luís de Carvalho, Alice Vieira, Helena Magalhães, Alexandre Parafita, António Mota, José Braga Amaral, Fernando Branco Marado, Lurdes Breda, José León Machado, Onofre Varela... “Eu também gostei da Lua de Joana, podia ser essa autora...” Podíamos fazer dramatizações – passar textos narrativos para textos dramáticos. Podíamos apresentar livros e autores. Fazer a sinopse de um livro que alguém quisesse escrever e apresentar a escritores. Ainda há livros por escrever. Os escritores mais velhos não estão dentro dos nossos problemas, mas já sabem mais do mundo porque já viveram mais...
Aceitam participar na promoção desta atividade, para o próximo ano letivo, junto dos vossos colegas?	“Sim, podíamos começar já. Eu proponho um lanche. Um lanche entre todos os alunos dos clubes do agrupamento inteiro.” E ler /mostrar alguns dos capítulos em banda desenhada e partilhar com os outros o que se fez.
Como divulgarão a iniciativa?	Colocávamos um anúncio no jornal da escola. Fazíamos um filme de promoção. Fazíamos um cartaz no Pixton. Fazíamos um catálogo: o que há de melhor na Biblioteca Escolar. Podíamos fazer um concurso. Podíamos fazer um sorteio de livros. E no jornal de Mesão Frio. Fazíamos slogans.

Como se pode depreender pelas afirmações destes jovens adolescentes, ter participado no Clube de Leitura foi uma experiência motivadora que querem partilhar com os seus pares. Querem mostrar o que fizeram, apressam-se a dar sugestões, tentam de imediato organizar o encontro. Neste processo, são críticos, autónomos e decididos. As suas opiniões são surpreendentes, como a da aluna que afirmou ainda haver livros por escrever. Estas questões pretendiam descobrir o que sentiam estes jovens sobre a sua participação no Clube de Leitura; se a relação com a leitura dos textos propostos os deixara orgulhosos, confiantes, se as suas expectativas tinham sido cumpridas, de tal modo que quisessem mostrar a outros o que tinham realizado e experimentado ou conseguissem convencê-los de que participar num Clube de Leitura não ia ser uma “seca”.

Quando enumeraram outros escritores cujas obras poderiam ser lidas no Clube de Leitura no ano seguinte, constatámos o seu conhecimento sobre o mundo que os rodeia. Esse mundo é, no entanto, restrito ao que conhecem da escola. Quase todos os escritores enunciados já estiveram na Biblioteca Escolar, assim como Ana Saldanha, e outros contactámo-los via Skype ou Facebook. Se não tivesse havido essa aproximação, lembrar-se-iam de outros autores?

Apesar disso, nota-se nas suas palavras e no seu entusiasmo uma ideia positiva sobre a leitura de tal modo que a quiseram partilhar com os amigos. Ficou agendado um encontro com todos os alunos dos clubes e com os amigos que cada um convidasse, para a quarta-feira seguinte no horário do Clube, que poderia ser mais alargado. No fim, haveria um lanche. Envolveríamos alunos dos sétimos e oitavos anos, uma vez que os nonos já estariam em período de férias. Distribuir-se-iam as responsabilidades do lanche, dos convites e da partilha de trabalhos. Todos participaram.

No Boletim da Biblioteca, *A Dourinha*, e no jornal do agrupamento, *O Rascunho*, publicou-se a notícia do encontro. Outras ações ficaram planificadas para o início do ano letivo seguinte.

Quadro 5 - Estudar a receção das obras de Ana Saldanha pelo público infanto-juvenil.

Questões	Respostas
Consideram que este projeto vos fez gostar mais de ler obras de Ana Saldanha?	Sim. Incentivou-nos a ler mais. Alguns não conheciam. As obras são divertidas, criativas, por vezes assustadoras. São livros adequados para a nossa idade. São contos tradicionais

	<p>contados de outra maneira: melhor. Com a leitura também tivemos lições de vida.</p> <p>As obras de Ana Saldanha apresentam situações que nos fazem perceber que a vida não é toda igual e nem sempre é um conto de fadas.</p> <p>“Eu gosto de ler todo o tipo de livros. Não sinto mais atração por Ana Saldanha que por outros autores. Gosto de todos. Gosto de ler.”</p>
<p>No total, lemos seis livros de Ana Saldanha. De qual gostaram mais? Porquê?</p>	<p>Gostámos do <i>Gorro Vermelho</i>. A história é muito interessante, tem personagens jovens como nós e é um alerta para aprendermos a fazer o que os nossos pais mandam. É uma história divertida e promove a imaginação.</p> <p>“Eu achei emocionante a <i>Princesa e o Sapo</i>. Tem um final surpreendente.”</p> <p>Gostámos de <i>Dentro de mim</i> porque é uma história que acontece na vida real. Engravidam muitas jovens.</p> <p>Gostámos de <i>Uma casa muito doce</i>. Também há muitos jovens, mais raparigas do que rapazes, com problemas de anorexia. Achámos que a Maria protegia o irmão.</p> <p>“Eu gostei muito do <i>Nem pato nem cisne</i>. O Eugénio tinha problemas na escola que muitos jovens têm.”</p> <p>Gostámos de <i>Um espelho só meu</i>. Todos temos problemas com as saídas à noite...</p>
<p>A escrita de Ana Saldanha é visual, quase cinematográfica. Concordam com esta afirmação? Porquê?</p>	<p>Concordamos. Dava para fazermos um filme. O narrador dá muitas orientações sobre os espaços, sobre os movimentos, percebemos logo o que cada personagem faz. Há pormenores que nos fazem imaginar o que está a acontecer.</p> <p>“Quando lemos, consigo fazer um filme na minha cabeça porque exprime muito bem as palavras e só numa frase conseguimos visualizar toda a cena.”</p> <p>Foi muito fácil fazermos a Banda Desenhada. Também seria interessante fazermos um filme, mas se calhar não o acabávamos...(risos)</p>

A receção das obras de Ana Saldanha por este grupo de alunos foi a esperada. Alguns já conheciam um ou outro livro desta coleção. Em cada uma delas houve algo que os prendeu e a identificação ou recusa de identificação⁶⁴ com algumas das personagens foi evidente. Os debates sobre as obras ou capítulos das obras foram sempre ricos e cada grupo gostou do livro que leu. Quanto à escrita visual, característica da autora, foram competentes na sua compreensão ao ponto de afirmarem que a Banda Desenhada foi fácil de realizar, querendo dizer, na nossa opinião, que conseguiram seguir as orientações do narrador-guionista com facilidade.

⁶⁴ Relembramos, por exemplo, a aluna que não quis interpretar a Carla numa das leituras dramatizadas.

Todos afirmaram que ter pertencido ao clube os fez ler mais e pressente-se que os motivos se prendem também com os conteúdos e temas abordados quando dizem que “as obras de Ana Saldanha apresentam situações que nos fazem perceber que a vida não é toda igual e nem sempre é um conto de fadas”. Outra informação importante é a que define estas obras como adequadas para a sua idade. Por último, queremos destacar as palavras da aluna que refere com alguma emotividade que gosta de todos os autores, que o que ela gosta é de ler.

Quadro 6 - Demonstrar a importância da literatura no aprofundamento do conhecimento do mundo e de nós mesmos.

Questões	Respostas
Pelas leituras efetuadas e pelo debate proporcionado, conheceram alguns temas atuais vividos pelas personagens. Indiquem alguns dos temas tratados.	Lembrámo-nos da desobediência e teimosia, pedofilia, anorexia, obesidade, relações familiares, diferentes tipos de família, relações entre pessoas: arrogância/submissão, relações entre colegas, conflito de gerações, gravidez na adolescência, transformações físicas da adolescência, solidão, roubo, baixa autoestima, ...
Qual dos temas foi mais interessante abordar?	Foi a desobediência e teimosia da Sofia em o Gorro Vermelho. Fez-nos lembrar quando eramos pequeninas e ouvíamos a história do Capuchinho Vermelho. Devemos tomar atenção aos conselhos que as nossas mães nos dão. Foi o relacionamento entre as pessoas: arrogância ou submissão. Pensávamos que a Diana ia mudar de feitio mas foi o sapo que mudou de namorada e deixou de se submeter às vontades dela. Achámos que fez bem. Foi a gravidez na adolescência e o conflito de gerações.
Consideram que este projeto vos fez conhecer melhor o mundo? E a vós próprios?	Foi interessante. Fez-nos vivenciar situações estranhas. Fez-nos pensar e ter opiniões sobre as coisas. Fez-nos ficar prevenidos e perceber certos sinais. Sabemos que nos podem acontecer coisas como à Sofia, à Carla, ao Eugénio ou à Clara... e outros. Conhecemo-nos melhor a nós próprios porque aprendemos com as experiências dos outros. Temos de estar alerta para outros perigos. Também conhecemos melhor a Irlanda e as pessoas. Conhecemos melhor os cisnes e os patos (risos) Sim. Enriqueceu-nos mais. Fez-nos conhecer além das nossas fronteiras. Enriqueceu-nos culturalmente. Transmite-nos o mundo dos adolescentes e, assim, conhecemo-nos melhor. Sabemos que algumas coisas que nos acontecem a nós, acontecem também a outros.
Consideram que este projeto vos fez gostar mais de ler?	Fez-nos gostar mais de ler. Gostámos mais de ler porque encontrámos coisas novas. Porque nos habituámos a ler.

Explicas melhor?	<p>Pertencer ao Clube de Leitura incentivou-nos mais a ler, mas já gostávamos de ler.</p> <p>“O Clube de Leitura fez-me perceber que não devemos concentrar-nos só num tipo de livros e de leituras, devemos conhecer mais autores. Eu gostei de conhecer Ana Saldanha e os seus livros.”</p> <p>“Eu achei muito interessante descobrir os significados das coisas, dos símbolos.”</p> <p>“Há um lobo mas o lobo simboliza alguém que nos quer fazer mal. No caso da Sofia podia ser um pedófilo. Ou um assassino. E ao Joel chamavam-lhe borboleta só por ele dançar.”</p>
------------------	---

Como já tínhamos desvendado nos quadros anteriores, afirmam ter lido mais como membros do Clube de Leitura e gostarem agora mais de ler mas garantem, dizendo-o repetidamente, que já gostavam de ler antes. Os motivos desse acréscimo de gosto pela leitura foram, segundo a sua opinião, encontrarem “coisas novas”, “descobrir os significados das coisas, dos símbolos”, descobrirem novos autores e novas situações – “situações estranhas”- como afirmaram alguns.

Lembram-se dos temas lidos e debatidos, gostaram mais daqueles que, por variadas razões⁶⁵, lhes são familiares. Esta dimensão realista das situações tratadas agradou-lhes, de tal forma que concluíram que a abordagem os fez “pensar e ter opiniões sobre as coisas”, ficar prevenidos e perceber certos sinais”, conhecer melhor as pessoas, conhecer melhor o mundo dos adolescentes e conhecer-se melhor a si próprios. Em suma, dizem, “fez-nos conhecer além das nossas fronteiras”.

Quadro 7 - Identificar os contributos da Biblioteca Escolar, através da animação de um clube de leitura, no desenvolvimento de competências associadas à leitura.

Questões	Respostas
Fizemos algumas atividades de (re)criação e (re)escrita. Consideram que estimulámos a imaginação? Porquê?	<p>Sim, estimulámos a imaginação. Fantasiámos, inventámos novas personagens. Foi mais fácil recriar depois de ter lido. Aprendemos a ler melhor e a sentir o que estamos a ler. Gostamos mais de ler agora. Gostámos de descobrir que podemos transformar o que lemos e outros imaginaram.</p> <p>Estimulámos a imaginação porque ao ler imaginamos e criamos fantasias.</p> <p>Ao recriarmos estimulámos a imaginação pois, através do</p>

⁶⁵ Até pela dimensão mediática que alguns temas têm tido recentemente.

<p>Consideram que melhoraram algumas competências de leitura e escrita? Quais, por exemplo?</p> <p>Esta experiência foi importante para melhorar também no estudo de outras disciplinas?</p> <p>Ao longo das sessões, foram propostas diversas atividades. De qual gostaram mais? De qual gostaram menos?</p>	<p>Pixton, recriámos no papel e na Internet o que imaginámos quando lemos a obra.</p> <p>Aprendemos palavras que não conhecíamos. Aprendemos a compreender textos mais complicados. Melhorámos a pontuação e a expressividade. Conhecemos outras palavras e o seu significado. Na leitura, reforçámos competências que já tínhamos.</p> <p>Melhorámos no estudo, na escrita e na leitura. Compreendemos melhor. Lemos melhor, não nos engasgamos, aprendemos palavras novas, significados novos. Na escrita, melhorámos o vocabulário.</p> <p>“Tenho um colega que tem óculos e quando ele os tira eu ando sempre a dizer que ele está “desoculado”.</p> <p>Noutras disciplinas também lemos e compreendemos. Cada livro tem um texto adaptado à nossa idade. Temos de ir por etapas: temos de ler livros adaptados à nossa idade para depois lermos os outros.</p> <p>“Nas outras disciplinas também melhorámos, acho eu...”</p> <p>“Acho que lendo muito melhorámos a nossa autoestima.”</p> <p>Gostámos de ouvir ler em voz alta e depois gostámos de dramatizar as cenas.</p> <p>“Gostei de dramatizar e fazer de conta que era uma das personagens. Dá muito trabalho...”</p> <p>Gostámos de criar histórias de banda desenhada sobre os capítulos no Pixton.</p> <p>“Gostei do Pixton. Teria gostado de tirar fotos para fazermos uma fotonovela mas, como era complicado...podemos tirar no próximo ano?”</p> <p>Gostámos de fazer as fichas. Era mais fácil fazer a banda desenhada lendo por ali.</p>
---	--

A animação deste espaço e tempo de leitura trouxe algumas vantagens ao desenvolvimento de competências que foram identificadas pelos alunos: estimularam a imaginação, recriaram, aprenderam a ler melhor e a sentir o que estavam a ler, aprenderam a utilizar uma ferramenta da Web 2.0, aprenderam palavras e significados novos, compreenderam textos mais complicados, melhoraram a pontuação e a expressividade, melhoraram o vocabulário na escrita, melhoraram a sua autoestima, melhoraram no estudo porque compreendem melhor, aprenderam a sintetizar a informação pelo recurso a fichas de leitura e de apoio à recriação de situações, desenvolveram habilidades de representação.

Não identificaram qualquer atividade da qual tivessem gostado menos⁶⁶, o que nos leva a concluir que o desenvolvimento das competências identificadas aconteceu num ambiente que lhes agradou: um espaço livre e múltiplo de possibilidades de interação e, por isso, também de aprendizagens.

3.2 Diário de campo - atividades desenvolvidas no Clube de leitura

Todos os dados da observação em Clube de Leitura, suscetíveis de serem interpretados, foram registados em Diário de Campo. Neste Diário, foram registados a data, o horário, o tipo de atividade desenvolvida e os procedimentos (o modo como decorreu a sessão). Contém todas as informações resultantes da observação direta e registos de algumas impressões ou conclusões. Estas impressões ou conclusões não foram inscritas, na sua totalidade, na altura do registo da observação. Resultaram, também, de reflexões posteriores e da comparação de informações registadas em momentos diferentes.

As atividades desenvolvidas em Clube de Leitura foram predominantemente de leitura individual/leitura em voz alta, leitura dramatizada, de discussão/reflexão sobre as obras da coleção “Era uma vez...outra vez”, incidindo no imaginário sugerido pela autora, de recriação, utilizando a ferramenta Web 2.0, de síntese da informação com o recurso a fichas de apoio e de leitura. No debate dos temas sugeridos nas diversas obras, que promoveu a construção de novos sentidos, foram usadas algumas estratégias de leitura, tais como as que a seguir se enunciam:

- Ativar conhecimentos prévios – sobre a estrutura do texto, sobre o tema, sobre leituras anteriores;
- Fazer inferências e deduções – ler nas “entrelinhas”;
- Colocar hipóteses, fazer antecipações, predições;
- Confirmar, reformular as expectativas ou hipóteses criadas;
- Questionar o texto/fazer perguntas sobre o texto;

⁶⁶ No entanto, notou-se que atividades de leitura em voz alta, de dramatização, de recriação em ambiente digital e elaboração de fichas de leitura foram as suas preferidas.

- Representar visualmente o texto;
- Sintetizar ou resumir a informação.

Pretendeu-se envolver ativamente os alunos na compreensão literária, isto é, na compreensão do(s) sentido(s) do(s) texto(s), dando ênfase às suas experiências pessoais e às suas interpretações. Tal como se pode ler no guião de implementação dos novos programas de Língua Portuguesa (2011:11) referente à Leitura, “implicar os alunos na comunicação literária significa ainda a realização de actividades que suscitem interrogações sobre o porquê dos textos, sobre a realidade e o imaginário para os quais reenviam, sobre as perguntas a que pretendem responder”.

No entanto, após o debate, foram ainda propostas actividades de escrita diversificadas que também previram a interação no clube de leitura virtual. No desenrolar destas actividades, esteve implícita uma abordagem qualitativa aplicada pedagogicamente que, segundo Bogdan e Biklen (1994:291), “dá sentido ao que lhes está a acontecer, encoraja uma compreensão empática dos diferentes pontos de vista (...) oferece uma oportunidade para fazer emergir pontos de vista díspares e habitualmente desconhecidos”.

As actividades distribuíram-se por 22 sessões tal como a seguir se descreve, tendo todas decorrido no espaço da Biblioteca Escolar, com exceção da última. Apresentamos igualmente alguns comentários referentes à forma como cada sessão decorreu, a partir dos registos que realizámos na altura.

1. ^a sessão
<p>Data: 26 de outubro de 2011</p> <p>Atividade: Apresentação dos elementos do Clube de Leitura. Apresentação das seis obras de Ana Saldanha da coleção “Era uma vez ...outra vez”.</p> <p>Objetivo: fazer antecipações e predições; ativar conhecimentos prévios.</p> <p>Horário: 13:30- 15:00</p>
<p>Procedimentos:</p>

Todos se apresentaram.

Os alunos (18) escolheram os livros a ler entre os seis títulos disponíveis, tendo as escolhas ficado distribuídas da seguinte forma:

DM – quatro alunos

GV – quatro alunos

NPNC – dois alunos

CMD – três alunos

PS – três alunos

ESM – dois alunos

A partir das capas dos livros e dos respetivos títulos, os alunos fizeram antecipações e predições. Ativaram-se conhecimentos prévios sobre os contos tradicionais e revelou-se alguma da sua magia.

A maioria dos alunos conhecia os contos tradicionais que inspiraram estas atualizações.

A maior dificuldade centrou-se em torno da atualização *Dentro de mim*, por isso leu-se o conto tradicional *A cabreirinha e o mal*. Antecipou-se, a propósito de *Dentro de mim*, que a Carla engravida e ninguém se apercebe disso, apesar dos indícios mais ou menos explícitos. Os quatro alunos (um rapaz e três raparigas) que escolheram este livro são todos do 8.º ano. Um dos elementos do sexo feminino já tinha lido o livro na íntegra. Os restantes estavam motivados para iniciar a sua leitura. Todos requisitaram o livro para (re)ler em casa.

Em *O gorro vermelho*, a Sofia teima em atravessar um parque para ir levar o jantar à avó. No caminho será perseguida por um lobo. Uns antecipam que será o vizinho, outros afirmam ser um desconhecido. Os quatro alunos (dois rapazes e duas raparigas) que escolheram ler este livro são todos da mesma turma. Dois deles (um rapaz e uma rapariga) já tinham lido o livro antes. Todos requisitaram o livro para ler em casa.

Em *A princesa e o sapo* a intriga passa-se maioritariamente de noite, num acampamento, o que já é prenúncio de uma mudança que acompanhe o amanhecer. O sapo está apaixonado pela Diana e vai transformar-se. Como se desenvolverá essa transformação? Das três alunas que escolheram ler este livro, duas são da mesma turma.

Nenhuma conhecia esta atualização de Ana Saldanha. Duas tinham visto o filme da Disney/Pixar. Todas requisitaram o livro para ler em casa.

Em *Um espelho só meu* a Clara, que é vaidosa, quer ir à discoteca. Conseguirá ir, apesar da oposição do pai, mas correrá alguns perigos. A droga é um deles. As duas alunas que escolheram este livro para ler não são da mesma turma. Não conheciam esta atualização e estão curiosas e motivadas para iniciar a leitura em casa.

Em *Uma casa muito doce* a Maria e o João vivem com a Dulce, patroa da madrasta deles. Engordam com tantos doces. A Dulce será uma bruxa? As três alunas que escolheram ler este livro são todas da mesma turma. Uma delas já tinha lido esta atualização, por isso garantiu às colegas que a Dulce era boa pessoa. Todas requisitaram o livro para ler em casa.

Nem pato, nem cisne centra-se na vida de Eugénio, um menino ruivo que é diferente de todos os membros da família. Até que um dia viaja até à Irlanda e vive uma aventura impressionante nas águas da ria. As duas alunas que escolheram o livro ainda não o tinham lido. Uma delas tem um amigo ruivo e foi esse facto que a fez interessar-se por esta leitura. Isso e o facto de gostarem do conto tradicional. Requisitaram o livro.

Nesta sessão, foram requisitados 18 livros de Ana Saldanha. Possuímos no fundo documental da Biblioteca Escolar doze exemplares de cada título desta coleção para fomentar a leitura autónoma e em sala de aula. Deste modo, no fim da sessão, todos prometeram avançar nas leituras escolhidas. Se, por um lado, demos ênfase à leitura como ato social, consideramos que a leitura como ato pessoal, quase íntimo e solitário, serve os nossos propósitos de primeira apropriação: Hoje apropriaram-se do objeto: levaram um livro para casa.

2.^a sessão
Data: 9 de novembro de 2011
Atividade: Fazer antecipações e predições; descobrir novos sentidos.
Horário: 13:30- 15:00

Procedimentos:

Os alunos observaram as capas dos livros e relacionaram novos significados com as antecipações e predições formuladas na sessão anterior. Recorre-se ao dicionário de língua portuguesa e ao dicionário de símbolos.

Os alunos demonstraram capacidade de identificação de elementos paratextuais úteis, isto é, que se relacionam de alguma forma com o(s) sentido(s) que retiraram das leituras individuais que alguns fizeram⁶⁷. No entanto, os alunos perceberam melhor o que se pretendia depois de darmos um exemplo: consideremos os seis grupos de trabalho. Procurámos no dicionário e o número seis não tem qualquer significado simbólico. Consideremos agora que a professora bibliotecária também constitui um grupo que trabalha com os outros seis: teremos o número sete. O número sete, no dicionário de símbolos, está repleto de significados. Não são sete as cores do arco-íris? Não são sete os dias da semana? Não são sete as notas musicais? Sete significa a totalidade, a perfeição. Da mesma forma, o nosso clube é “perfeito”, pois é esta a conclusão que nos é possibilitada pela simbologia.

Na biblioteca escolar, na zona de leitura informal, os alunos foram “divididos” em seis grupos⁶⁸ e todos observaram as capas e contracapas dos respetivos livros. Para descodificação desses elementos paratextuais utilizaram o dicionário de língua portuguesa e o dicionário de símbolos⁶⁹. Dessa observação deviam, no final, registar numa folha as suas conclusões para discussão entre todos.

Do diálogo desenvolvido, surgiram as seguintes leituras:

DM - A espiral no canto superior direito da capa do livro pode significar ritmos repetidos da vida, fertilidade. É a avó que lhe abre a porta naquele dia de chuva em que se sente só e desamparada? Só pode ser a avó porque é ela que adivinha o que anda a preocupar Carla. O conselho da avó é sábio: “Sei o que não deves fazer (...) Não deves

⁶⁷ Seis alunos “esqueceram-se” de ler e não trouxeram o livro nesta sessão. Sete alunos já acabaram de ler. Cinco alunos ainda estavam a ler.

⁶⁸ De acordo com as escolhas iniciais.

⁶⁹ A utilização dos dicionários de LP não levantou problemas, pois existiam mais que os necessários. No entanto na utilização do dicionário de símbolos gerou-se alguma confusão pois só existia um. Teve de ser o professor a confirmar se determinado conceito estava registado com valor simbólico ou não.

fazer nada por receio do que possam pensar os outros. Não deves ter medo.” A chuva que se vê através da porta aberta sugere uma regeneração pela água.

GV – O gorro vermelho identifica o herói? É vermelho querendo simbolizar força e poder, ou porque é feminino e misterioso? Na contracapa, a síntese apresentada não deixa antever se a Sofia consegue libertar-se do “homem-lobo”. As sombras refletidas no chão, como mostra a capa do livro, sugerem medo e algum perigo para Sofia.

PS - A lua significará transformação simbolizada nas suas quatro fases? Quem se transformará? A Princesa ou o sapo? Alguns alunos que já iniciaram a leitura afirmaram que a Diana não corresponde à descrição feita na contracapa “bonita, bondosa e muito, muito sensível”. Porque se esgotará a paciência do sapo? A cor roxa da capa sugere mistério, assim como a noite. As imagens representam uma tempestade.

ESM – A abóbora simboliza regeneração? Faz-nos reviver o conto da Cinderela. No entanto, a caracterização de Clara, logo no 1º capítulo, afirmou um dos alunos, também relembra a Branca de neve e os Sete anões. Pela leitura do excerto na contracapa, sente-se uma ameaça no ar: afinal o que é que toda a gente toma? A capa é predominantemente verde: sinal de esperança?

CMD - O rebuçado embrulhado em papel e a caixa de bombons significarão um presente? Serão presentes para a Maria e o João? A cor da capa, vermelho alaranjado, terá alguma relação com o conteúdo? Poderá significar fogo? Um dos alunos adianta que sim, que Maria faz explodir a cozinha da Dulce.

NPNC - O ovo faz pressentir um renascimento. O renascimento de Eugénio? Consistirá esse renascimento na passagem à idade adulta, tal como no conto *O patinho feio*? A personagem que vemos na capa, a nado, será o Eugénio? Conseguirá ele superar o desafio? A imagem envolta em névoa que se vê na capa será um barco? Ou uma ilha? Uma ilha é um sítio ao qual se chega depois de uma navegação ou de um voo.

Sem desconsiderarmos a figura do mediador neste percurso de descoberta de novos significados, consideramos bastante positivo o empenho dos alunos na identificação deste tipo de simbologias.

Data: 16 de novembro de 2011

Atividade: Leitura em voz alta do capítulo 2 de *Dentro de mim*

Horário: 13:30- 15:00

Procedimentos:

Todos se oferecem para ler e é necessário arranjar uma regra que sirva a todos: lê quem escolheu o livro, à vez.

Confirmação das hipóteses criadas sobre a gravidez de Carla.

Dois alunos faltaram, um rapaz e uma rapariga.

Na distribuição dos papéis, porque queríamos que cada aluno do grupo interpretasse uma personagem (Henrique, Rosarinho, Afonso e Carla), existiu alguma agitação na atribuição do papel de Carla, pois ninguém queria interpretá-lo. Resolveu-se com a professora a interpretar a Carla e o quarto aluno a ler as passagens do narrador.

Todos acompanharam a leitura com muita atenção, mesmo nos momentos de maior riso pois o rapaz do grupo interpretou a personagem Henrique com voz grossa (de pai) e a personagem Rosarinho ganhou alguns tiques de *Jet set*.

Após a leitura, pedimos a todos (com os livros que ainda havia disponíveis na biblioteca escolar) que indicassem, fazendo uma leitura transversal, alguns indícios da gravidez da Carla. Rapidamente se elaborou esta lista, apresentada com recurso ao computador e videoprojetor, tendo os alunos demonstrado bastante perspicácia na identificação dos indícios mais pertinentes. Os alunos verificaram que Carla:

- está irritada
- não come nada
- está enjoada
- vai vomitar à casa de banho
- tem o rosto pálido
- tem um olhar de mágoa
- a mãe olha-lhe para a barriga e acha-a saliente como “uma barriguinha de bebé balofo”
- a Carla começou a engordar
- a Carla diz “isto são enjoos matinais”

A adesão dos alunos a esta atividade foi muito positiva, pelo que ficou prometido que voltaríamos a ler em voz alta outros capítulos.

4. ^a sessão
Data: 23 de novembro de 2011 Atividade: Leitura dramatizada do capítulo 1 de <i>O gorro vermelho</i> . Ler nas entrelinhas. Sintetizar informação. Horário: 13:30- 15:00
Procedimentos: Os alunos que escolheram a obra escolheram também este capítulo. Gostaram do diálogo entre os colegas, riram-se das anedotas e das alcunhas. Resolveram fazer uma leitura dramatizada do texto.

Os papéis foram distribuídos com alguma agitação. Ao ler, tentaram representar as personagens. Facilmente as interpretam: A Sofia, o Joel, a Susana, a Mimi, a Teresinha e o Romeu. Conhecem os tiques, os olhares, o tom de cada afirmação. Um dos elementos deste grupo não tem comparecido. Assim, o Joel foi interpretado pelo outro rapaz do grupo e as duas raparigas interpretaram a Sofia e a Teresinha. O Romeu foi interpretado pelo rapaz do 8.º ano. A Susana e a Mimi foram interpretadas por mais duas alunas do clube, no entanto, um pouco ao engano, pois tanto a Susana como a Mimi não primavam por ser muito inteligentes. Engraçada esta “recusa” quase automática dos alunos em ler falas / em interpretar personagens que não correspondem ao herói. A professora leu as partes atribuídas ao narrador.

Esta sessão foi muito divertida e arrancou muitas gargalhadas. Apesar disso, refletiu-se ainda sobre as próprias relações dos alunos, uns com os outros, tomando consciência de que, por vezes, à semelhança do excerto lido, são muito cruéis com os colegas.

Esta sessão comprovou, tal como já tínhamos sentido na anterior, que a utilização de estratégias variadas para desenvolver uma compreensão mais profunda do

texto deve ser tida em atenção. De facto, para que o processo de dramatização seja bem sucedido, é necessário que os alunos tenham antecipadamente compreendido as dinâmicas textuais e os sentidos que o texto pretende construir, de forma a poderem transmitir de forma adequada esses sentidos, nomeadamente através das atitudes das personagens e de uma dicção e tom apropriados.

5. ^a sessão
Data: 30 de novembro de 2011 Atividade: Leitura do capítulo 1 de <i>Uma casa muito doce</i> . Formulação de hipóteses sobre Maria. Horário: 13:30- 15:00
Procedimentos: Fez-se a leitura dramatizada do capítulo. Posteriormente, divididos em grupos, foram anotando algumas hipóteses/impressões sobre a personagem Maria. As conclusões foram apresentadas com recurso ao computador e videoprojetor na zona de leitura informal.

As alunas que escolheram esta atualização dividiram entre si as personagens Ivone, Dulce e Maria. Uma outra aluna ofereceu-se para ser a Zulmira. Quiseram que a professora fosse o narrador, porque diz a maioria, o ritmo do texto fica mais interessante.

Numa segunda leitura já realizada em pequenos grupos, foram registadas as seguintes hipóteses sobre a caracterização de Maria:

- Maria não gosta de estar em casa da Dulce.
- terá sido a Maria que empurrou a Dulce nas escadas do prédio?
- terá sido a Maria que colocou um vidro no bolo?
- Maria tem 12/13 anos
- é boa aluna
- tem ar sério
- é pálida e sem cor

- é só cotovelos e joelhos
- é impassível – não se lhe consegue arrancar um sorriso
- não come – parece um passarinho a comer
- tem tido problemas com os dentes
- “depois de amanhã”, numa segunda-feira, Maria e João irão passar os 15 dias de férias da Páscoa com o pai.
- “Um vidro no bolo”- que sentido teria esse descuido de Maria?

No final, a discussão centrou-se na seguinte questão: seria Maria anorética? A maioria dos elementos do clube⁷⁰ argumentou, baseando-se nos indícios recolhidos, que a Maria o era. E que isso era resultado de não gostar de estar longe do pai e de ter perdido a mãe verdadeira. Por esse motivo ainda, não gostava de Dulce e queria fazer-lhe mal. Todos os alunos demonstraram competências na formulação de hipóteses de caracterização de Maria. Leram nas entrelinhas. Conseguiram-no através do texto mas notou-se uma grande empatia pela personagem, apesar desta demonstrar alguma revolta em relação aos que a rodeavam. A reação geral à personagem foi muito emotiva.

6.ª sessão
Data: 7 de dezembro de 2011 Atividade: Leitura do capítulo 2 de <i>Nem pato, nem cisne</i> . Formulação de hipóteses sobre Eugénio. Horário: 13:30- 15:00
Procedimentos: Leitura dramatizada. Formulação de hipóteses/expetativas sobre Eugénio e sua confirmação no texto.

Nesta sessão, as alunas que tinham selecionado este livro propuseram uma abordagem diferente. Assim, iniciámos o trabalho com uma leitura silenciosa em

⁷⁰ Agora reduzido a 16 elementos.

pequenos grupos para identificar todos os “nomes” que Eugénio já tivera e que foram partilhados com recurso ao vídeo projetor. A listagem foi a seguinte:

- Eugénio foi cenoura na roda dos alimentos
- Eugénio foi girafa em O maravilhoso reino animal
- Eugénio foi tijolo na casa do terceiro porquinho
- Eugénio foi labareda numa fogueira de s. João
- Eugénio foi ferrugem numa peça de teatro
- Eugénio foi contador indo-português de mogno numa dramatização dos descobrimentos
- Eugénio foi marte, o planeta vermelho, numa festa
- aos dez, onze, doze anos, passou a ser conhecido por fanta
- Eugénio era alto e forte – praticava basquetebol, futebol, natação e ténis
- Eugénio é desajeitado, trapalhão, poltrão

De seguida, as duas alunas representaram um pequeno diálogo entre Eugénio e a mãe em que Eugénio se mostrava preocupado com o modo de reagir aos “nomes” que lhe chamavam e a mãe o aconselhava a “não ligar”, embora concluísse que talvez fosse melhor ir à escola falar com a diretora de turma.

Para a maioria dos alunos, o facto de Eugénio ser tão diferente dos outros elementos da família não era preocupante. Quanto ao ser desastrado e poltrão, ele mudaria para melhor, tal como o patinho feio, mesmo continuando a distinguir-se com as suas características próprias no seio desta família. Alguma mudança era, portanto, esperada.

A capacidade dos alunos na identificação de implícitos e na reação, por vezes bastante emotiva, às personagens e aos acontecimentos experimentados na leitura, foi um dos fatores que mais nos impressionou. Experimentamos, assim, uma abordagem do texto literário um pouco mais complexa porque ultrapassava a receção passiva do texto, com algum sucesso no desenvolvimento de raciocínios que, à partida, não estavam explícitos e exigiam por parte do aluno um envolvimento mais ativo na sua compreensão.

7. ^a sessão
<p>Data: 4 de janeiro de 2012</p> <p>Atividade: Leitura do capítulo 1 de <i>Um espelho só meu</i>. Confirmação de expectativas sobre Clara.</p> <p>Horário: 13:30- 15:00</p>
<p>Procedimentos:</p> <p>Leitura dramatizada.</p> <p>Confirmam-se expectativas sobre a personagem Clara: Branca de Neve ou Gata borralheira?</p>

No seguimento das atividades anteriores, começámos com a leitura dramatizada do capítulo escolhido pelas alunas que o haviam selecionado inicialmente. A professora continuou como narrador. A aluna que representou o pai manteve sempre um “ar” de pessoa mais velha. A aluna que representou a Clara (filha) adquiriu um tom choramingas e suplicante sempre que pedia ao pai autorização para ir à discoteca, tom que intercalava com gestos de amuo e “resposta pronta” de menina mimada.

Apesar de ser já uma tarefa repetitiva, todos gostavam de presenciar mais uma leitura. Relativamente às tarefas posteriores é que alguns já “torciam o nariz”.

- Clara tem “cabelo negro, pele de neve (...), de uma brancura cheia de luz. Os lábios: uma ferida sangrenta.” Pela descrição física parece-se com a Branca de Neve.
- O pai chama-lhe Gata borralheira. Clara vive com o pai e a madrasta que tem duas filhas. O que a aproxima da Cinderela ou Gata borralheira.

As alunas que leram este livro argumentam que Clara vive as aventuras da Gata borralheira: Vai ao baile, isto é, à discoteca, e é a madrinha que lhe dá a roupa e o calçado. Infelizmente, afirmam, não existe um príncipe.

Partilham ainda com os colegas a existência de dois finais alternativos e “provocam” os que não os conhecem a prever o que vai acontecer na discoteca. São

diversas as hipóteses apontadas, entre as quais se adianta também a já conhecida do conto tradicional. Depois de desvendado o final feliz, prontificámo-nos a ler em voz alta o final alternativo, aquele que nos revela o que teria acontecido à Clara “se ela continuasse a precisar dos outros como espelho”. Foi necessário explicar esta expressão. No final da leitura, ninguém fez comentários. E deixámos que esta experiência de leitura ficasse no foro pessoal.

8. ^a sessão
Data: 11 de janeiro de 2012 Atividade: Leitura do capítulo 11 de <i>A princesa e o sapo</i> . Confirmação de expectativas sobre Afonso, o sapo. Horário: 13:30- 15:00
Procedimentos: Leitura dramatizada. Confirmam-se as expectativas sobre a transformação do sapo, o Afonso.

Contrariamente ao realizado no que diz respeito aos capítulos anteriores, o capítulo escolhido, neste conto, é o último. Curiosamente, é o capítulo em que o sapo se metamorfoseia.

A metamorfose é, segundo os alunos, um processo de transformação próprio dos sapos (tal como das rãs), por isso todos esperam que seja Afonso a sofrer uma transformação, aliás, como acontece no conto tradicional.

Afonso sempre adorou a sua princesa Diana. E fazia tudo por tudo para lhe agradar, mesmo que ela o tratasse com arrogância e desdém. Neste capítulo, porém, a conselho do sr Reinaldo, pai de Diana, Afonso começa a fingir-se indiferente relativamente aos mimos e amuos de Diana e é aqui que começa a sua metamorfose: indiferente a Diana, Afonso encontra, enfim, a sua verdadeira princesa: Camila.

Foi a professora fez a leitura do capítulo. Alguns alunos questionaram por que razão teria sido o pai de Diana a dar aquele conselho a Afonso. Várias hipóteses foram adiantadas:

- O pai conhecia a filha, sabia que já a “tinha estragado” com mimos e queria dar-lhe uma lição.
- O sr. Reinaldo gostava muito do Afonso.
- O Afonso cansou-se das “fitas” da Diana e afastar-se-ia da Diana quer o sr. Reinaldo o aconselhasse a isso ou não.
- O amor é assim, um dia gostamos de uma pessoa, outro dia gostamos de outra.

Este diálogo final permitiu expressar ideias e pensamentos sobre o amor e sobre o relacionamento entre pais e filhos que iremos abordar de forma global nas seis obras desta coleção, na próxima sessão. Todos se mostraram interessados quando lhes foi distribuída a tarefa de confirmar em cada obra da coleção, como era a natureza da relação existente entre pais e filhos.

9.^a sessão
<p>Data: 18 de janeiro de 2012</p> <p>Atividade: Ativar conhecimentos prévios sobre as temáticas abordadas nas obras da coleção <i>Era uma vez...outra vez</i></p> <p>Horário: 13:30- 15:00</p>
<p>Procedimentos:</p> <p>Centrámo-nos, inicialmente, numa temática geral e percorremos todas as obras da coleção: Autoridade parental/desobediência dos filhos</p> <p>Registámos ainda que em alguns dos contos existe:</p> <ul style="list-style-type: none">- afastamento dos pais das vivências dos filhos- anuência dos pais a todos os desejos dos filhos

Com esta atividade pretendeu-se que os alunos avaliassem de modo crítico e fundamentado a ideia que cada um construiu sobre os diferentes tipos de relação pais/filhos. Situámo-nos, inicialmente, entre dois extremos: de um lado a autoridade dos pais, do outro a desobediência dos filhos. Todos os alunos quiseram falar para anunciar ou corroborar as ideias formuladas sobre o assunto em questão. Na comunicação individual foram orientados no sentido de fundamentarem os seus pontos de vista com evidências do texto.

Registou-se que:

- Autoridade parental/desobediência dos filhos – tema confirmado em *Um espelho só meu* e *O gorro vermelho*. Nestas, existe autoridade parental e, no entanto, os filhos (Clara e Sofia) desobedecem. Este tema é ainda confirmado em *Nem pato nem cisne* embora de modo diferente das duas obras citadas anteriormente, pois a mãe e a família ajudam Eugénio a vencer os seus problemas. Neste último, a tónica recai, portanto, para a autoridade parental.

Mas confirmámos ainda que poderíamos subdividir as restantes obras da coleção, nas quais não existe autoridade parental declarada e, conseqüentemente, não existe desobediência, em dois pólos:

- Afastamento dos pais das vivências dos filhos – tema confirmado em *Uma casa muito doce* e *Dentro de mim*.
- Anuência dos pais a todos os desejos dos filhos – tema confirmado em *A princesa e o sapo*.

De notar que chegámos a estas conclusões por mútuo acordo e depois de acesa discussão e argumentação sobre as evidências recolhidas nas obras. É cada vez mais notório o conhecimento que os alunos vão adquirindo sobre as personagens e os acontecimentos e mesmo sobre a relação entre estes dois eixos: o carácter das personagens influencia muitas vezes o desenrolar dos acontecimentos. Do mesmo modo, o tipo de relacionamento dos pais com os filhos influencia o comportamento de todos.

Estávamos preparados para avançar para outras temáticas. A compreensão e reflexão sobre “o outro” abria caminho ao diálogo, hesitante no início porque receoso de críticas ou desaprovação, mas agora cada vez mais confiante porque apoiado em factos que aprendiam a conhecer cada vez melhor.

10.ª sessão
<p>Data: 25 de janeiro de 2012</p> <p>Atividade: Ativar conhecimentos prévios sobre as temáticas abordadas nas obras da coleção <i>Era uma vez...outra vez</i>.</p> <p>Horário: 13:30- 15:00</p>
<p>Procedimentos:</p> <p>Outras temáticas identificadas pelos alunos:</p> <ul style="list-style-type: none">- O amor adolescente (arrogância vs submissão)- A adolescência (transformação)- A gravidez na adolescência- As drogas- A anorexia- A pedofilia- O alcoolismo

Nesta sessão, partimos em busca das temáticas abordadas nas obras desta coleção. Quisemos lançar esse desafio aos alunos em vez de sermos nós a identificá-las. Cada grupo se debruçou sobre a obra escolhida, preparando-se para o debate. Registámos as seguintes temáticas que também situámos em função da obra respetiva:

- O amor adolescente (arrogância vs submissão) – tema identificado em *A princesa e o sapo* e *Dentro de mim*. Este tema está relacionado com a gravidez na adolescência, identificado em *Dentro de mim*.

- As drogas – tema identificado em *Um espelho só meu*.
- A anorexia - tema identificado em *Uma casa muito doce*.
- A pedofilia – tema identificado em *O gorro vermelho*.
- O alcoolismo – tema identificado em *Dentro de mim*.
- A adolescência – tema identificado em todas as obras, com maior incidência em *Nem pato, nem cisne*, no que se reporta às “transformações “que lhe dizem respeito e à simbologia de passagem ao mundo adulto.

De facto, todas as obras possuem alguma mensagem a transmitir aos jovens adolescentes: a adolescência constrói-se entre três pólos de ação – os pais, os jovens e o mundo.

Nesta sessão, os alunos demonstraram que sabiam fundamentar os seus pontos de vista com argumentos válidos e foram perspicazes na identificação de temas fundamentais. Não houve tempo de os ouvir a todos pormenorizadamente pelo que definimos para as próximas sessões um debate mais específico, agrupando as obras duas a duas, conforme os temas em debate.

11. ^a sessão
<p>Data: 1 de fevereiro de 2012</p> <p>Atividade: Confirmar as expectativas e hipóteses criadas sobre <i>Um espelho só meu</i> e <i>O gorro vermelho</i></p> <p>Horário: 13:30- 15:00</p>
<p>Procedimentos:</p> <p>Falámos dos dois contos e salientámos a desobediência aos pais.</p>

Segundo os alunos, ao desobedecerem aos pais esperava-se que algo de mau acontecesse. Concluem ainda que as drogas e a pedofilia são perigos que podem atingir os jovens apesar da vigilância/autoridade dos pais.

Em *Um espelho só meu* são apresentados dois finais alternativos: o capítulo oito apresenta um final trágico; o capítulo nove apresenta um final feliz. Tal como os leitores, os jovens podem escolher o caminho certo e o caminho errado.

Em *O gorro vermelho* sugere-se a existência de dois lobos: o homem do parque e o senhor Guará. Mesmo atenta, Sofia ia fugindo de um para se “entregar” a outro: estes lobos são quem menos se espera.

Leram-se algumas passagens das duas obras, escolhidas pelos alunos e ilustrativas do que se havia concluído. Os alunos manifestaram bastante interesse na discussão e apresentação das suas conclusões, que foram ouvidas e corroboradas pelos restantes.

Alguns alunos, no entanto, mantêm-se um pouco afastados da discussão. Pensámos que são mais ativos os líderes de cada um dos grupos de trabalho. Mesmo em relação a estes, nota-se algum desenvolvimento em termos de estruturação do que vão dizer ou partilhar, relativamente às sessões iniciais.

12ª sessão
<p>Data: 8 de fevereiro de 2012</p> <p>Atividade: Confirmar as expectativas e hipóteses criadas sobre <i>Uma casa muito doce</i> e <i>Dentro de mim</i></p> <p>Horário: 13:30- 15:00</p> <p>Procedimentos:</p> <p>Falámos dos dois contos e salientámos o afastamento dos pais das vivências dos filhos.</p>

Do mesmo modo que na sessão anterior, os alunos apresentaram as suas conclusões:

- Em *Uma casa muito doce* o afastamento da mãe e do pai, e até da madrasta, transformou Maria numa menina com ímpetos de malvadez e com dificuldades de alimentação: pelos indícios, Maria é anorética.
- Como à cabreirinha, também à Carla de *Dentro de mim* ninguém a ouvia.

Conclusão: Maria e Carla estavam sós e embora de modo diferente, as suas vivências de (pré) adolescentes não eram entendidas pelas respetivas famílias. Assim como as mudanças familiares podem ser obstáculos ao desenvolvimento normal dos jovens, a sexualidade deve ser falada em família, fazendo parte da educação.

Neste último caso, considerou-se ainda que o amor adolescente não pode ser irresponsável. A este respeito ficou a saber-se que quer a avó, quer a mãe da Carla também tinham ficado grávidas na adolescência. Daí a elipse que figura no canto superior direito da capa do livro poder significar “repetição cíclica”.

No debate deste último assunto foram os alunos do 8.º ano que lideraram as discussões. Este tema da sexualidade e a sua discussão em grupo alargado “intimidou” um pouco a participação.

13.ª sessão
<p>Data: 15 de fevereiro de 2012</p> <p>Atividade: Confirmar as expectativas e hipóteses criadas sobre <i>A princesa e o sapo</i> e <i>Nem pato, nem cisne</i>.</p> <p>Horário: 13:30- 15:00</p>
<p>Procedimentos:</p> <p>Falámos dos dois contos e salientámos o tema da mudança /transformações na adolescência.</p>

Iniciámos o debate falando das mudanças na adolescência, partindo das duas obras: metamorfoseiam-se Afonso e Eugénio.

Conclusões:

- Segundo alguns alunos, seria a princesa (Diana), em *A princesa e o sapo* que deveria ter mudado: continuou autoritária, arrogante e mimada e, por isso, perdeu o seu sapo.
- A mudança na adolescência é uma etapa necessária para a passagem a adulto. Nessa mudança, tal como Eugénio, precisamos de nos sentir integrados num grupo, seja a família ou os amigos.

Alguns alunos indicaram como muito importante na adolescência o apoio dos amigos. Outros disseram que era na adolescência que começavam a existir os problemas, tal como a Diana, Afonso ou Eugénio. Falavam com conhecimento de causa e sem dar conta estavam a falar de outras coisas, estavam a conversar uns com os outros de assuntos “particulares”. Deixámo-los estar.

14. ^a sessão
<p>Data: 21 de fevereiro de 2012</p> <p>Atividade: Sintetizar ou resumir informação</p> <p>Horário: 13:30- 15:00</p>
<p>Procedimentos:</p> <p>Organizaram-se os grupos anteriormente definidos de acordo com a obra escolhida e preencheu-se uma das fichas de leitura (cf. anexo III) construída para apoio à síntese e organização dos elementos e informações que serão necessários no trabalho subsequente de representação visual.</p>

Identificou-se o título do livro, o autor, a editora, o género. Relativamente ao género, fixou-se como novela/livro de aventuras. Os alunos identificaram ainda o

capítulo escolhido para representar visualmente e, sobre ele, fizeram o levantamento das personagens, do espaço, do tempo e da ação (principais acontecimentos).

Alguns alunos reagiram com contrariedade à tarefa de escrita (síntese). Realizaram-na, no entanto, após discussão no grupo da importância que teria no trabalho seguinte. Os capítulos trabalhados foram os que haviam sido já debatidos. Notou-se uma tendência para seguir o que já era conhecido. Não se registaram dificuldades maiores, apenas algumas correções de frases sem pontuação ou demasiado longas.

15. ^a sessão
<p>Data: 14 de março de 2012</p> <p>Atividade: Representar visualmente o texto com recurso a ferramentas Web 2.0 – O Pixton</p> <p>Horário: 13:30- 15:00</p>
<p>Procedimentos:</p> <p>Os alunos ouviram atentamente o tutorial sobre o pixton e as orientações para o trabalho: elaboração de uma banda desenhada que representasse um capítulo ou uma situação presente nas obras lidas.</p> <p>Em grupo, debruçaram-se de novo sobre o capítulo que já havia sido lido em voz alta numa das sessões do primeiro período e do qual haviam preenchido, na última sessão, a ficha de leitura.</p>

Nesta sessão, os alunos demonstraram as suas habilidades tecnológicas e digitais. Instintivamente descobriram as potencialidades da ferramenta; após efetuarem o registo⁷¹ e experimentaram-no com grande excitação.

Adoraram a inclusão da representação visual do texto com o Pixton nas atividades do clube. No entanto, não houve tempo para representar de modo completo qualquer situação, esquecidos que estavam, por momentos, do trabalho a realizar. Cada

⁷¹ Apenas um elemento de cada grupo se registou no Pixton nesta sessão de experimentação.

grupo queria partilhar as descobertas com os outros grupos e existiu alguma agitação na Biblioteca Escolar.

16. ^a sessão
<p>Data: 4 de abril de 2012</p> <p>Atividade: Representar visualmente o texto com recurso a ferramentas Web 2.0 – O Pixton</p> <p>Horário: 13:30- 15:00</p>
<p>Procedimentos:</p> <p>Organizaram-se os grupos anteriormente definidos de acordo com a obra escolhida. Iniciou-se o preenchimento da grelha de apoio à construção da BD. Definiu-se o que representar em cada quadradinho organizando-se a informação da seguinte forma:</p> <p>nº do quadradinho / espaço / gestos e atitudes das personagens / texto (diálogo).</p>

Passou cerca de um mês desde a sessão anterior. Todos os alunos haviam já experimentado o Pixton durante este intervalo. Reiniciámos então o trabalho com cada grupo a organizar-se quanto às tarefas a desempenhar. Nos grupos de dois, por exemplo, um dos alunos ia preenchendo a grelha e o outro representava a situação no Pixton, à vez⁷².

Não havia forma de os “separar” do computador e as tarefas eram executadas em simultâneo. Um quadradinho completo e chamavam todos para ver o resultado.

A utilização das grelhas otimizou o trabalho dos grupos, estruturando-o. Nos grupos, todas as tarefas foram realizadas com autonomia.

⁷² Notou-se que dois alunos possuíam menos competências de âmbito tecnológico e digital, o que impacientava os outros membros do grupo.

Como o limite de utilização gratuita do Pixton era de trinta dias, e o link de publicação no Facebook da Biblioteca Escolar, permitido pelo Pixton, poderia deixar de funcionar, gravámos todos os quadradinhos como imagem no Paint.

17. ^a e 18. ^a sessões
<p>Datas: 11 e 18 de abril de 2012</p> <p>Atividade: Representar visualmente o texto com recurso a ferramentas Web 2.0 – O Pixton</p> <p>Horário: 13:30- 15:00</p>
<p>Procedimentos:</p> <p>Os alunos trabalham em grupo na ferramenta Pixton e na completção das grelhas de apoio.</p>

Por vezes, a interação não é pacífica. Cada um tem o seu modo de representar visualmente a passagem escolhida e essa diferença de “visões” gera discussão entre eles. Se nos debates já realizados cada um já tinha aprendido que muitas opiniões são válidas, desde que bem fundamentadas, tivemos, também neste caso, de moderar as opiniões e arranjar consensos.

Verificou-se a impossibilidade de representar alguns objetos, por não estarem previstos na aplicação informática, tal como eles eram descritos nas obras. Ultrapassou-se esse imprevisto com o recurso zoom. Em espaços que não pudessem ser representados todos os objetos recorria-se ao aumento do zoom para apresentar essencialmente as personagens. Esta dificuldade permitiu, no entanto, descobrir outras potencialidades. Os alunos descobriram que com o Pixton conseguem representar as emoções das personagens: a palidez da Carla, o ar traquina da Sofia, o ar trapalhão do Eugénio, a antipatia da Diana...O Pixton permite alterar as feições das personagens segundo o seu estado de espírito. Acrescentou-se alguma profundidade ao que se queria representar. Muitos dos quadradinhos elaborados até ao momento foram alterados; pelo menos quando acharam importante representar emoções.

19.^a e 20.^a sessões

Data: 9 e 23 de maio de 2012

Atividade: Representar visualmente o texto com recurso a ferramentas Web 2.0 – O Pixton.

Horário: 13:30- 15:00

Procedimentos:

Os alunos trabalham em grupo na ferramenta Pixton e na completação das grelhas de apoio.

Tal como nas sessões anteriores, os alunos trabalharam em grupo com três “ferramentas” essenciais – o Pixton, o livro e a grelha de apoio. Nesta fase, alguns grupos tinham já 6 quadradinhos completos, percebendo-se a situação a que se reportam. Outros grupos ainda estavam no terceiro quadradinho. De qualquer forma, todos estavam envolvidos nas suas tarefas. As interrupções que fizemos nas atividades do Clube de Leitura não os desmotivaram.

Como tarefa complementar tinham, nesta sessão, de ir ao Facebook, ao grupo⁷³ do Clube de Leitura, construir um PowerPoint com as fotos que cada grupo de alunos aí “armazenou”. Na sessão seguinte, em que se avaliou o trabalho desenvolvido, todos os grupos partilharam o que haviam feito.

21.^a sessão

Data: 6 de junho 2012

Atividade: Avaliação do trabalho desenvolvido

Horário: 13:30- 15:00

⁷³ Grupo fechado.

Procedimentos:

Na sua vez, cada grupo falou sobre o trabalho desenvolvido.

Apesar do seu entusiasmo, nenhum grupo concluiu a representação visual de um capítulo na totalidade. Cada aluno considerou terem sido interessantes e motivadoras as atividades do clube. Salientaram a leitura em voz alta e dramatizada, o debate e a utilização do Pixton como aquelas que tinham sido mais úteis para a compreensão do texto literário. Com as aulas a terminar, recolhemos sugestões de como partilhar com os outros alunos o que tinham realizado.

A sugestão preferida propunha a realização de um encontro entre todos os clubes existentes na escola: clube de música, clube de expressões/arte, clube de dança, clube de história. O objetivo seria juntarem-se a nós numa partilha alargada das atividades desenvolvidas e trabalhos realizados. E assim se concretizou.

22.^a sessão

Data: 13 de junho 2012

Atividade: Partilha de experiências entre clubes

Horário: 15:00 – 17:00

Procedimentos:

Partilha de experiências entre os clubes.

Sorteio de três livros de Ana Saldanha oferecidos pela Biblioteca Escolar.

Participação do Clube de música da EB 2,3 de Santa Marinha do Zêzere com o reconto musicado de “A cidade e as serras”, de Eça de Queirós.

O encontro iniciou-se pelas 14:00, no auditório da escola. Os quatro alunos do 8.º ano encarregaram-se da receção dos participantes e da apresentação do programa da tarde. Nessa altura, já tinham chegado os nossos convidados especiais: o professor e três

alunos do Clube de música da EB 2,3 de Santa Marinha do Zêzere e o pequeno palco do auditório quase não chegava para os instrumentos e os apresentadores. Alunos e professores dos Clubes do Agrupamento estiveram presentes. No total, cerca de quarenta pessoas.

Apresentaram-se os trabalhos, assistiu-se ao reconto musicado de “A cidade e as serras”, sortearam-se os livros entre os presentes e reunimo-nos num lanche apetitoso. Era o epílogo da nossa história.

Ler, seja um livro, uma pauta de música, um filme ou uma imagem não é incompatível com momentos bem passados. A partilha é importante e enriquece-nos. Saber interpretar palavras, frases, sons, símbolos e emoções revela-se fundamental.

Conclusões

Ao longo dos capítulos anteriores apresentámos alguns factos e desenvolvemos algumas ideias que pretenderam fundamentar o modo como as características específicas da escrita de Ana Saldanha poderiam cativar o leitor adolescente. Verificámos depois que a visualidade patente nas seis narrativas que constituem o “corpus” deste estudo, a expressividade e o ritmo fluido que a caracterizam, envolveram desde o início estes jovens leitores num percurso de descoberta que os ajudou a compreender a complexidade de que se reveste, afinal, a vida humana.

Abordando temáticas que se constituíram como desafios à reflexão e ao questionamento, comparando modos de contar e narrar, implicámo-los numa participação ativa e criativa com o texto literário. Neste percurso, visitámos símbolos e sentidos plurais, representações de comportamentos observáveis de personagens, textos e paratextos, deixámos aos jovens a função de as interpretar e de lhes dar sentido. Os universos familiares abordados, as relações entre o grupo de amigos, as emoções e as tensões familiares e/ou sociais, absorveram a atenção destes jovens também pela sucessão vertiginosa de factos, de cenas, de manipulações de som, de luz ou de cor (tal como no cinema) numa tentativa de reforçar valores reais ou psicológicos. Em suma, este leitor defrontou-se com uma rede alargada de temas indutores de valores socioculturais, estéticos e morais que, uma vez compreendidos, contribuíram para o exercício de uma cidadania verdadeiramente responsável e interventiva.

Numa espécie de jogo dual entre autora e leitor, é este último impelido a agir na construção de novos sentidos filtrando-os pelo seu “olhar” e, conseqüentemente, comprometendo-se na resolução dos problemas apresentados. A inovação produzida não residiu, no entanto, apenas no modo como pretendeu atualizar temáticas e valores mas, sobretudo, na visualidade que imprimiu aos diálogos, utilizando inferências textuais próprias do texto cinematográfico, aproximando estas narrativas de um registo facilmente identificável pelos seus leitores. Assim soube Ana Saldanha arquitetar as pontes que, partindo dos contos tradicionais, a ligariam ao universo adolescente, partilhando com eles perspetivas diversas e impelindo-os a olhar o mundo de forma enriquecedora.

Tal como os protagonistas, estes jovens adolescentes levaram a cabo uma demanda, um ritual de maturação pessoal que passou pela leitura de imagens e

símbolos, pelo reconhecimento de sentimentos e emoções, pelo reconto e recriação de personagens e situações, ao mesmo tempo que tomavam consciência de muitos aspetos relacionados com a sua identidade pessoal e social. Alguns deles foram partilhados connosco e suscitaram as conclusões que se seguem.

A análise dos dados recolhidos, sobre todo o processo desenvolvido em Clube de Leitura, adiantou já algumas hipóteses que tentaram “dar sentido” a uma série de atitudes, comportamentos e opiniões destes jovens adolescentes face à leitura destas obras. Por tudo o que observámos, podemos afirmar que a relação destes adolescentes com a leitura é múltipla: tanto pessoal, como social; tanto diversão como aprendizagem; tanto jogo, como trabalho; tanto introspeção como atuação; tanto verbalização, como sentimento; tanto fantástica como real...

O caminho que percorremos juntos até ao imaginário simbólico destas seis obras permitiu um conhecimento mais aperfeiçoado sobre os seus gostos de leitura, sobre os modos como leem, sobre os fins para que leem e sobre as ideias que associam à leitura. Não foram raras as afirmações do tipo “eu gosto de ler”, reforçadas ainda por uma outra “eu gosto é de ler”. Prazer, curiosidade, emoção, divertimento, aprendizagem, são ideias que estes jovens relacionam instintivamente com o ato de ler. Falar de leitura por prazer não é descabido e, tal como Seixas (2011) afirmou, muitos destes alunos já haviam sido “inoculados pelo vírus”. Pensamos que isso é contagiante, tal como a energia que estes jovens demonstram quando falam ou escrevem sobre textos e temas que lhes interessam, próximos das suas “enciclopédias”.

As obras de Ana Saldanha foram, assim, o mote para a aventura de experienciar outras formas de ler, num percurso de descoberta de si próprios e do mundo. Refletiram sobre problemas atuais carregados de simbologia e ancestralidade. Fizeram-no desenvolvendo competências (que, segundo alguns dizem, já possuíam), valorizando a imaginação que colocaram ao serviço da recriação de realidades conhecidas mas ditas de outros modos. A estes jovens, para quem a leitura se distingue de uma obrigação, permitimos a maturação de sensibilidades e capacidades estéticas do texto literário, orientando-os para atitudes ativas de compreensão e fruição literária, propondo-lhes a recriação de situações em Banda Desenhada, género que, pelas respostas ao questionário, se afastava até das suas preferências de leitura.

Este projeto de investigação previa a aplicação de um questionário aos sujeitos envolvidos, logo no início da investigação, que incluía um conjunto de variáveis como: comportamentos e motivações de leitura, leitura em família, práticas de leitura na escola e a leitura como aprendizagem. Por sua vez, a entrevista coletiva, realizada no final do trabalho de campo e aplicada ao grupo, incluía questões de confirmação/clarificação sobre o desenrolar das atividades previstas que incidiam sobre quatro pontos fulcrais que precisávamos conhecer: a relação dos jovens com a leitura literária, a receção das obras de Ana Saldanha por este público, a sua importância no aprofundamento do conhecimento do mundo e de si mesmos, os contributos do desenvolvimento deste Clube de Leitura, na Biblioteca Escolar, no desenvolvimento de competências associadas à leitura.

Considerámos ainda neste estudo outras variáveis importantes: o sexo e a idade. Relativamente ao sexo, o Clube de Leitura foi constituído, como referimos na caracterização da amostra, maioritariamente por raparigas, o que nos leva a concluir desde já que estas gostam mais de ler e que, por isso, gostam mais de experimentar novos desafios ligados à prática da leitura. No entanto, esta questão de género associada à leitura, que aqui se pode colocar, é explicada por estudos mais abrangentes em termos do número de inquiridos. Questionámo-nos apenas sobre a possibilidade, adiantada por Lages et al. (2011: 174), “de haver diferenças na intensidade do gosto pela leitura em função de género” e se, no nosso caso, os resultados gerais positivos agora identificados se deverem ao facto do grupo de estudo ser constituído essencialmente por raparigas. Neste âmbito, no que diz respeito aos dois alunos do sexo masculino que frequentaram o Clube de Leitura não notámos, no entanto, falta de motivação ou de interesse no decorrer das atividades propostas. A sua participação foi, aliás, das mais empenhadas e ricas de todo o grupo.

Relativamente à idade, confirma-se a tendência também identificada por Lages et al. (idem: 164): “os alunos mais velhos gostam menos de ler que os mais novos.” – no Clube de Leitura não se inscreveu qualquer aluno do 9.º ano. Inscreveram-se catorze alunos do 7.º ano e quatro alunos do 8.º ano, evidenciando-se assim uma maior motivação dos mais novos.

Atentemos, por agora, na análise das respostas dos alunos ao questionário, para tentarmos perceber quais eram os comportamentos e motivações que explicavam o gosto pela leitura ou afastamento destes jovens adolescentes de práticas sistemáticas

neste domínio. Começamos pela primeira variável, comportamentos e motivações de leitura, e pela interpretação dos seus hábitos. Embora possamos admitir que existe uma forte componente individual, considerámos e auscultámos sobre algumas influências exteriores, nomeadamente da família e da escola, mais precisamente da Biblioteca Escolar. Estes alunos, cuja maioria encara a leitura como um prazer, recebem o principal incentivo na família dado pela mãe, mas com uma presença significativa de outros elementos da família: pai, avós e irmãos; gostam preferencialmente de livros de aventuras, contos/histórias e teatro; dão especial importância às sugestões de leitura indicadas pelos professores, assim como a autores e coleções que já conhecem.

Curioso é, por um lado, o facto de quatro alunos terem exposto razões pessoais ligadas ao prazer e emoção que sentem com a leitura ou à curiosidade que lhes desperta utilizando outras opções além das enumeradas e, por outro lado, terem-se dividido nas respostas mais frequentes entre os autores e coleções que já conhecem e as sugestões do professor. Além dos três fatores já salientados no ponto 3.1., suportes destas três razões para ler um livro novo, queremos ainda referir a importância do papel da Biblioteca Escolar na oferta de atividades regulares de animação e/ou aprofundamento da leitura. Acreditamos que no contexto económico-social em que nos inserimos, agora globalizado pela “crise” que todos vivem, o papel de promotora da leitura em contexto escolar é ainda mais pertinente, tanto mais que o acesso a livros em casa – existentes ou a adquirir – é manifestamente fraco. A existência de mais de 30 livros em casa não é frequente e a compra de livros de literatura acontece duas vezes por ano. Concluimos, no entanto, que o reduzido número de livros em casa não influencia, por si só, o *gosto de ler*, nem as práticas a ele associadas. É que a questão relativa às preferências de leitura (2.3.) pode ser indiciadora do gosto de ler destes alunos: *adoraram* e *gostaram* de grande número dos nove itens propostos⁷⁴.

Identificámos os tipos de livros que gostam de ler: livros de aventuras, contos/histórias e teatro; tal como identificámos os que menos gostam de ler: banda desenhada, ficção científica/terror, livros científicos e livros informativos. A distribuição a que aludimos é notoriamente positiva, com o enfoque na ideia de que os alunos “gostam de ler”, confirmada pelo reduzido número de ocorrências de *Não gosto*

⁷⁴ 34 ocorrências para *adoro*; 70 ocorrências para *gosto*; apenas se registaram 34 ocorrências para *gosto pouco*; 5 ocorrências para *não gosto nada*.

nada. Metade dos alunos do Clube de Leitura requisita livros na Biblioteca Escolar com alguma regularidade⁷⁵.

Quanto aos hábitos de leitura em família, segunda variável, resta-nos acrescentar, em termos de conclusão, que os jovens inquiridos leem pouco jornais, têm alguma prática de leitura de revistas, leem frequentemente livros de literatura, na mesma medida em que acedem à Internet. Segundo o raciocínio desenvolvido por Lages et al. (2011) quando afirmam que “a relação entre o tempo despendido na Internet e o tempo dedicado à leitura em suporte papel é algo que seguramente preocupa os pais” pois “poderia ser esperada uma correlação negativa”, verifica-se afinal, também aqui, que “não existe uma relação única entre o tempo dedicado à Internet e o tempo dedicado à leitura de livros, mas que a associação entre as duas práticas deverá depender dos conteúdos procurados na Internet” (p. 136). Os dados recolhidos por nós confirmam também que não existe a supremacia de um sobre o outro no que diz respeito à frequência com que realizam cada uma das práticas. Na verdade, os alunos que mais utilizam a Internet são os que dedicam mais tempo à leitura em casa.

Antes de nos debruçarmos sobre a terceira variável tida em consideração – práticas de leitura sistemáticas na escola – convém lembrar que da maioria dos sujeitos em estudo se pode afirmar que gostam de ler e que leem em casa com alguma regularidade, o que é conotado, no seu conjunto, com uma ideia positiva sobre a leitura. Recordamos ainda que estes jovens frequentemente acedem à Internet e, mesmo que não tenhamos recolhido dados para especificar as características das suas leituras em ambiente digital, poderiam ler ou escrever outro tipo de textos.

Quando auscultámos a sua opinião sobre as práticas de leitura na escola, designadamente as que eram obrigatórias, esperávamos que fosse visível algum descontentamento. Apesar da maioria afirmar *gostar de escolher as obras que vai ler*, o que denota uma certa ênfase na autonomia e conhecimento próprios sobre os autores e as obras, uma quantidade significativa de respostas indicam que também gostam da maior parte dos livros que leem na escola que os direcionam, afinal, para as obras que interessa ler. Gostam ainda que o professor dê sugestões de livros ou de o ouvir ler para a turma.

Este gosto mais ou menos generalizado por diferentes leituras – obrigatórias, escolhidas pelo próprio ou sugeridas pelo professor – espelham-se nas diferentes

⁷⁵ *Todos os dias ou todos os meses.*

atividades que os alunos mais gostam de realizar: em primeiro lugar, o Clube de Leitura que treze alunos já haviam experimentado no ano anterior; depois os encontros com escritores que têm sido prática constante; em terceiro lugar sessões de leitura dramatizadas. A dramatização de textos lidos é também uma das atividades de pós-leitura mais apreciada, no mesmo grau que o gosto pela realização de fichas de leitura e seguidas pelo debate presencial sobre as leituras realizadas ou falar com o escritor através do Skype ou redes sociais.

A conclusão que retirámos destas tendências e gostos é a de que os alunos escolheram em maior número as atividades com as quais estão mais familiarizados, isto é, as que mais frequentemente lhes são propostas quer em atividades do Clube de Leitura, quer outras do domínio de ação exclusivo da Biblioteca Escolar ou do trabalho colaborativo que desenvolve com os professores e a sala de aula. Ainda neste âmbito, é de salientar que estes dezasseis alunos do Clube frequentaram assiduamente a Biblioteca Escolar e que, pelo menos, metade requisitou livros regularmente. Aconteceu ainda estarem na Biblioteca, fora do horário do Clube, a “trabalhar” para este, principalmente a partir do momento em que experimentámos a ferramenta da web 2.0, o Pixton. Nestas alturas, frequentavam a Biblioteca Escolar autonomamente. Sublinhámos que algumas das técnicas que encontrámos para potenciar a leitura neste ciclo foram, efetivamente, a leitura em voz alta, o debate, a dramatização, a utilização de ferramentas Web 2.0. e a realização de fichas de leitura. Todas elas previam atividades de aprofundamento da leitura ainda que uma permitisse também a recriação.

Por último, relativamente à quarta variável proposta, a leitura como aprendizagem, é notória a dimensão de benefício pessoal na forma de enriquecimento do modo como se compreendem os textos. As dificuldades diagnosticadas e vivenciadas *às vezes* ou *raramente* pelos próprios são motivadas pela estrutura complicada dos textos, pela sua extensão e pela falta de memorização experimentada, podendo influenciar os resultados escolares. Esta ideia transmitida pelos resultados apurados denota que para estes alunos ler não é muito fácil, pois eles próprios confessaram as suas dificuldades. Tornar a leitura mais fácil seria, portanto, uma das condições para que se lesse mais e, conseqüentemente, se obtivessem melhores resultados escolares.

Concluimos assim, porque o verificámos ao longo de todo o processo, que os alunos do 3.º ciclo que frequentaram o Clube de Leitura estavam recetivos a propostas diversas, embora com menos ênfase para as propostas de escrita tradicionais, que

necessitavam de incentivo quer a nível familiar, quer do professor, quer da Biblioteca Escolar para de imediato se empenharem e desenvolverem diversas dinâmicas de abordagem do texto literário com prazer. A estes jovens, é imprescindível que lhes seja proporcionado um tempo e um espaço de contacto com os livros, com os escritores, com os professores em atividades de leitura, que se constituam como estímulos positivos do gosto de ler, experiências orientadas por um mediador que os inclua num processo dinâmico de apropriação do texto literário e de disseminação do prazer de ler. É este leitor ativo, plural e multifuncional que Ana Saldanha pressente e estimula a olhar o mundo (interior e exterior) através das suas obras.

Esta é, de facto, a grande conclusão retirada deste estudo, a Família, a Escola e a Biblioteca Escolar não podem alhear-se desta responsabilidade de promoção de autores e textos literários implicando os jovens na sua receção ativa. Se o fizerem, os jovens experimentam e desenvolvem as suas capacidades de leitores críticos e exigentes; se o não fizerem os jovens encontram outros modos de se ocupar. Conhecer as suas necessidades de leitura, seja em que formato ou suporte for, envolve-los numa multiplicidade de tarefas pertinentes e, por isso, motivadoras, eis o trabalho que nos propomos continuar.

Por último, não resistimos em partilhar que os alunos que percorreram este caminho connosco e foram, afinal, os heróis desta nossa aventura, todos concluíram com sucesso o seu ano escolar.

Bibliografia

1- Bibliografia ativa

SALDANHA, Ana (2002a). *Um espelho só meu*. Lisboa: Caminho.

SALDANHA, Ana (2002b). *O gorro vermelho*. Lisboa: Caminho.

SALDANHA, Ana (2003a). *Uma casa muito doce*. Lisboa: Caminho.

SALDANHA, Ana (2003b). *Nem pato, nem cisne*. Lisboa: Caminho.

SALDANHA, Ana (2004). *A princesa e o sapo*. Lisboa: Caminho.

SALDANHA, Ana (2005). *Dentro de mim*. Lisboa: Caminho.

2- Bibliografia passiva

ANDERSEN, Kirsten (2008). *Canada's Teen Reading Club*. Comunicação IFLA.

Acedido a 6 de fevereiro em: <http://www.docstoc.com/docs/79186315/1-Date--09062008-Canadas-Teen-Reading-Club-Kirsten-Andersen>

AZEVEDO, Fernando (1995). *A teoria da cooperação interpretativa de Umberto Eco: entre a ordem e a aventura*. Porto: Porto Editora.

AZEVEDO, Fernando (2002). *Texto Literário e Ensino da Língua. A escrita surrealista de Mário Cesariny*. Braga: Centro de Estudos Humanísticos da Universidade do Minho.

AZEVEDO, Fernando (2004). "A literatura Infantil e o problema da sua legitimação". In Carlos Mendes de Sousa; Rita Patrício [org.] *Largo mundo alumiado : estudos em homenagem a Vítor Aguiar e Silva*, Braga: Centro de Estudos Humanísticos da Universidade do Minho, vol. 1. p. 317-323. Acedido em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/2854>

AZEVEDO, Fernando (2006). *Literatura infantil e leitores: Da teoria às práticas*. Braga: Universidade do Minho.

AZEVEDO, Fernando (2009). “Literacias: Contextos e práticas”. In Fernando Azevedo & Maria da Graça Sardinha (Coords.), *Modelos e práticas em literacia*. Lisboa: Lidel, pp. 1-16.

AZEVEDO, Fernando; MARTINS, Jorge (2011). “Formar leitores no Ensino Básico: a mais-valia da implementação de um Clube de Leitura”. In *Da Investigação às Práticas*, 1 (1), p. 24-35. Acedido a 15 de novembro de 2011 em http://www.eselx.ipl.pt/cied/publicacoes/revista/Fernado_Azevedo.pdf

BASTOS, Glória (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.

BARROCO, José Alves (2004). *As bibliotecas escolares e a formação de leitores*. Dissertação de mestrado, Universidade do Minho, Braga. Acedido a 8 de Março de 2010 em [http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/3400/2/Disserta%
%c3%a7%c3%a3o_Vers%c3%a3o_final.pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/3400/2/Disserta%c3%a7%c3%a3o_Vers%c3%a3o_final.pdf)

BARTHES, Roland (1988). *Aula*. São Paulo, Editora Cultrix.

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

CALVO, Blanca (2004). “Clubes de Lectura”. In *Peonza*, n.º 68, p. 21-29.

CAMPOS, Susana Alice Certo (2006). *Ecos do passado pela voz de Ana Saldanha. Revisitar a memória de alguns contos dos Irmãos Grimm e de Hans Christian Andersen*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho.

CARMO, Hermano e FERREIRA, Maria Manuela Malheiro (1998). *Metodologia de Investigação. Guia de auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

CERRILLO, Pedro (2006). “Literatura infantil e mediação de leitura”, in Fernando Azevedo (Coord). *Língua Materna e Literatura Infantil. Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico*. Porto: Lidel.

CHEVALIER, Jean, GHEERBRANT, Alain (1994). *Dicionário dos Símbolos*. Lisboa: Teorema.

CLARK, Christina e RUMBOLD, Kate (2006). *Reading for pleasure: a research overview*. London: National Literacy Trust. Acedido a 20 de novembro de 2012 em: http://www.scholastic.com/content/collateral_resources/pdf/i/Reading_for_pleasure.pdf

COLOMER, Teresa (2001). « La enseñanza de la literatura como construcción del sentido ». In *Lectura y Vida*, ano 22, n.º 1, p. 6-23.

DELORS, Jacques et al. (2003). *Educação um Tesouro a Descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. Acedido em: <http://ftp.infoeuropa.eurocid.pt/database/000046001-000047000/000046258.pdf>

ECO, Umberto (1994). *Seis passeios pelos bosques da ficção*. São Paulo: Companhia das letras.

ELZO, Javier (2000). *El adolescente en la sociedad actual: una visión sociológica*. Acedido a 10 de setembro de 2010 em: <http://www.svnp.es/Documen/Elzo.htm>

FOLLOS, Alison (2007). “Teens take time to listen when you make time to read aloud”. In *Voya*, February, p. 499-503.

GOMES, José António [2001]. *Multiculturalismo, identidades permeáveis e Literatura Infanto-juvenil. Comentário com vista à formação leitora de Uma Questão de cor de Ana Saldanha*. Lisboa: Casa da Leitura.

ISER, Wolfgang (1971). “Indeterminacy and the Reader’s Response”, in *Aspects of Narrative*, Selected Papers from the English Institute, Columbia University Press.

LAGES, Mário *et al* (2007). *Os Estudantes e a Leitura*. GEPE. Lisboa: Ministério da Educação.

MATEUS, Ana Maria Catambas Figueira (2009). *A promoção da leitura no 3º ciclo. Um projecto dinamizado pela Biblioteca Escolar*. Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta.

MURRAY, T. Scott; DESJARDINS, Richard; COULOMBE, Serge ; TREMBLAY, Francois (2009). *A Dimensão Económica da Literacia em Portugal: Uma análise*. Lisboa: GEPE. Acedido a 9 de Março de 2010 em: http://www.minedu.pt/np3content/?newsId=4458&fileName=645_09_Miolo_Port_EM_3.pdf

NINA, Isabel Feliz Andrade (2008). *Da Leitura ao Prazer de Ler. Contributos da Biblioteca Escolar*. Dissertação de Mestrado. Universidade Aberta.

PEREIRA, Rosa de Fátima Curado Figueiredo (2009). *Um contributo para o estudo da personagem e do leitor em escrito na parede e em O romance de Rita R. de Ana Saldanha*. Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta.

PINDADO, Julián (2004). “El desencuentro entre los adolescentes y la lectura”. In *Revista Científica de Comunicación y Educación*, n.º 23, p. 167-172.

PINNA, Manuel Moreira de Sousa (2005). *Curta a narrativa: Contos, curtas e personagens animados*. Trabalho académico, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro.

PIRES, Maria da Natividade (2005). *Ana Saldanha – Linhas cruzadas nos contos Era uma vez... Outra vez*. Comunicação. Lisboa: Casa da Leitura.

RAMOS, Maria Raquel Medeiros Oliveira (2011). *As novas tecnologias na Biblioteca Escolar ao serviço da promoção da leitura recreativa*. Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta.

RICOEUR, Paul (1986). *A simbólica do mal*. Porto: Réis.

SEIXAS, Heloísa (2011). *O prazer de ler*. [s.l.]: Casa da Palavra.

SILVA, Encarnação et al (2011). *Leitura: Guião de implementação do programa de Português do ensino básico*. ME: DGIDC.

SILVA, Gisela; DIOGO, A. L.; AZEVEDO, F. (2008). “Mitos e Temas revisitados na Literatura Infanto-juvenil contemporânea: uma literacia de (re)criação”. In CONGRESSO INTERNACIONAL EM ESTUDOS DA CRIANÇA, 1 - “Infâncias Possíveis, Mundos Reais”. Braga : Instituto de Estudos da Criança- Acedido a 10 de setembro de 2010 em:

http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/8009/1/Gisela_20Silva.pdf

SOUSA, Sérgio Paulo Guimarães de (2001). *Relações Intersemióticas entre o Cinema e a Literatura: A adaptação cinematográfica e a Recepção Literária do Cinema*. Braga: Universidade do Minho.

TALPIN, Jean-Marc (2003). «Quels enjeux psychiques pour la lecture à l'adolescence ». In *Bulletin des bibliothèques de France*. T. 48, n.º 3, p. 5-10.

TODOROV, Tzvetan (1981). *Introdução à literatura fantástica*. Versão brasileira. Acedido a 17 de dezembro de 2012 em: http://www.fecra.edu.br/admin/arquivos/Tzvetan_Todorov_Introducao_a_literatura_Fantastica.pdf

VASCONCELOS, Teresa (2006). “Etnografia: Investigar a experiência vivida”. In *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.

VIEIRA, Cristina M. C. (2004). “A investigação participativa. Algumas considerações em torno desta metodologia qualitativa”. In *Investigação e educação. Abordagens conceptuais e práticas*. Porto: Porto Editora.

VILLAS-BOAS, António José (2005). *Oficinas de Leitura Recreativa. Criar e Manter Comunidades de Leitores na Escola*. Porto: Edições Asa.

YABAR, Luis (2007). « Plan lector: lineamientos y formulación ». Acedido a 20 de novembro de 2012 em: <http://www.slideshare.net/teseoperu/plan-lector-lineamientos-y-formulacin-anexo-l-yabar>

Anexos

Anexo I - Questionário

Agrupamento de Escolas de Mesão Frio

Questionário realizado a alunos do *Clube de Leitura*, no âmbito do projeto:
Visualidade e (re)criação do imaginário com Ana Saldanha

1. Identificação / Caracterização

1.1 Nome _____

1.2 Idade _____ 1.3 Sexo: Masculino _ Feminino _ Ano de escolaridade _____

2. Hábitos de leitura dos alunos

(Assinala com um X a opção que melhor corresponde à tua opinião. Podes indicar mais do que uma hipótese.)

2.1 Para ti, ler é:

- a) um prazer _____
- b) uma obrigação _____
- c) um aborrecimento _____
- d) um divertimento _____
- e) descobrir novas coisas _____
- f) uma forma de aprender _____
- g) uma forma de viajar _____
- h) uma forma de sonhar _____.

2.2 Durante a infância quem te leu ou contou histórias?

- a) pai _____
- b) mãe _____
- c) avô/avó _____
- d) irmão/irmã _____
- e) professores _____
- f) amigos _____
- g) outra pessoa _____ Quem? _____
- h) ninguém _____

2.3 Quais as tuas preferências em relação aos seguintes tipos de livros:

- a) contos/histórias – Adoro_____ Gosto_____ Gosto Pouco _____ Não gosto nada_____
- b) poesia - Adoro_____ Gosto_____ Gosto Pouco _____ Não gosto nada_____
- c) aventuras - Adoro_____ Gosto_____ Gosto Pouco _____ Não gosto nada_____
- d) teatro - Adoro_____ Gosto_____ Gosto Pouco _____ Não gosto nada_____
- e) banda desenhada - Adoro_____ Gosto_____ Gosto Pouco _____ Não gosto nada_____
- f) ficção científica/terror - Adoro_____ Gosto_____ Gosto Pouco _____ Não gosto nada_____
- g) policiais - Adoro_____ Gosto_____ Gosto Pouco _____ Não gosto nada_____
- h) livros científicos - Adoro_____ Gosto_____ Gosto Pouco _____ Não gosto nada_____
- i) livros informativos - Adoro_____ Gosto_____ Gosto Pouco _____ Não gosto nada_____

2.4 Qual a razão que te leva a ler um livro novo?

- a) Indicação de uma/um colega_____
- b) conheço o autor ou a coleção_____
- c) indicação do professor_____
- d) livro recomendado pela biblioteca_____
- e) leitura obrigatória para a escola_____
- f) oferta de familiares_____
- g) outra situação_____ Qual? _____

2.5 Quantos livros tens em tua casa (aproximadamente)?

- a) Até 5 livros_____
- b) 5-10 livros_____
- c) 10-20 livros_____
- d) 20-30 livros_____
- e) mais de 30 livros._____

2.6 Com que frequência requisitas livros na Biblioteca da Escola:

- a) Todas as semanas_____
- b) todos os meses_____
- c) duas vezes por ano_____
- d) uma vez por ano_____
- e) raramente _____
- f) nunca _____

3. Hábitos de leitura da família

(Assinala com um X a opção que melhor corresponde à tua opinião)

3.1 Com que frequência lêes livros de literatura em tua casa?

- a) todos os dias_____
- b) de três em três dias_____
- c) uma vez por semana_____
- d) uma vez por mês_____
- e) raramente _____
- f) nunca _____

3.2 Com que frequência lêes jornais e revistas em tua casa?

- a) todos os dias_____
- b) de três em três dias_____
- c) uma vez por semana_____
- d) uma vez por mês_____
- e) raramente_____
- f) nunca_____

3.3 Com que frequência se compram livros em tua casa?

- a) Todas as semanas_____
- b) todos os meses_____
- c) duas vezes por ano_____
- (por exemplo, no aniversário e no Natal)
- d) uma vez por ano_____
- (por exemplo, no aniversário ou no Natal)
- e) raramente _____
- f) nunca _____

3.4 Com que frequência acedes à Internet em tua casa?

- a) todos os dias_____
- b) de três em três dias_____
- c) uma vez por semana_____

d) uma vez por mês _____

e) raramente _____

f) nunca _____

4. A escola e a leitura

4.1 Já pertenceste a algum clube de leitura ?

Sim _____ Não _____

(Assinala agora com um X a opção que melhor corresponde à tua opinião. Podes indicar mais do que uma hipótese)

4.2 Caracteriza a leitura que é feita na escola.

a) A maior parte dos textos que lemos não interessa _____

b) só lemos o manual escolar _____

c) os textos que lemos são difíceis de compreender _____

d) gosto da maior parte dos textos que lemos _____

e) gosto muito de ouvir o professor ler para a turma _____

f) gosto de escolher os livros que vou ler _____

g) gosto que o professor dê sugestões de livros _____

4.3 Que atividades de leitura gostarias de desenvolver com a biblioteca escolar?

a) Sessões de leitura dramatizadas _____

b) apresentação de livros _____

c) encontros com escritores _____

d) clube de leitura _____

c) sessões de leitura de poemas _____

d) sessões de leitura com os pais _____

e) outras. _____ Quais? _____

4.4 Que atividades de pós leitura preferes?

a) realização de ficha de leitura _____

b) debate presencial sobre as leituras realizadas _____

c) debate virtual – no blogue da BE – sobre as leituras realizadas _____

- d) dramatização de textos lidos _____
- e) apresentação de PPT sobre as leituras realizadas _____
- f) produção de artigos sobre as leituras para o jornal da escola _____
- g) Falar com o escritor através do skype ou redes sociais _____
- f) outra. _____ Qual? _____

5. A leitura e a aprendizagem

(Assinala com um X a opção que melhor corresponde à tua opinião. Na questão 5.2 podes indicar mais do que uma opção)

5.1 Sentes dificuldades em compreender/interpretar os textos, quando lês/estudas?

- a) frequentemente _____
- b) às vezes _____
- c) raramente _____
- d) nunca _____

5.2 Que motivos explicam essas dificuldades?

- a) falta de vocabulário _____
- b) a estrutura complicada do texto _____
- c) não consegues relacionar as frases _____
- d) falta de memorização ao longo da leitura _____
- e) os textos são demasiados longos _____
- f) outros motivos: _____

5.3 Consideras que o teu aproveitamento escolar é afetado pela dificuldade em interpretar os textos?

- a) frequentemente _____
- b) às vezes _____
- c) raramente _____
- d) nunca _____

O questionário termina aqui. Agradeço a tua colaboração.

Anexo II - Questionário – recolha e análise de dados

1. Idade e sexo dos alunos inscritos no clube

Gráfico nº1

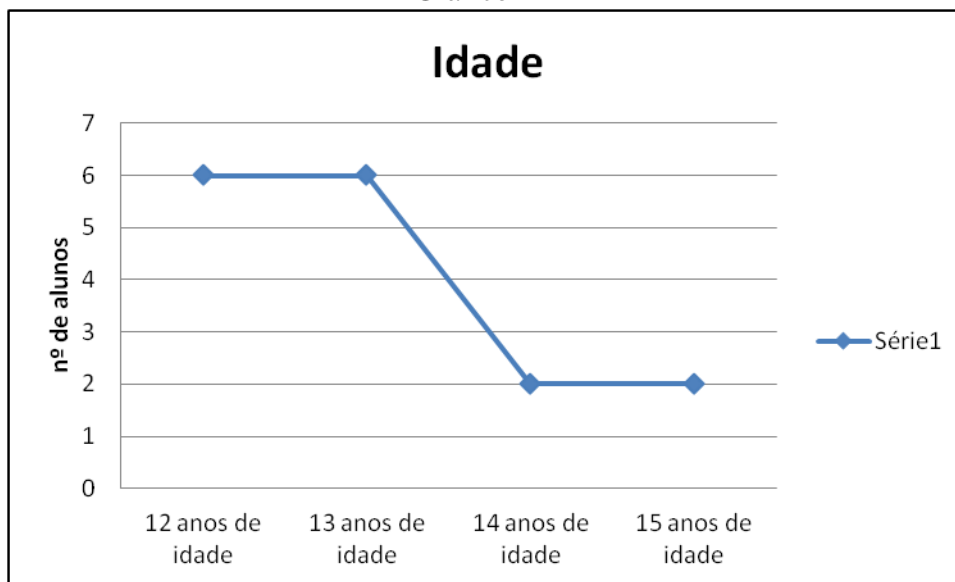


Gráfico nº 2



2. Hábitos de leitura

Gráfico nº 3

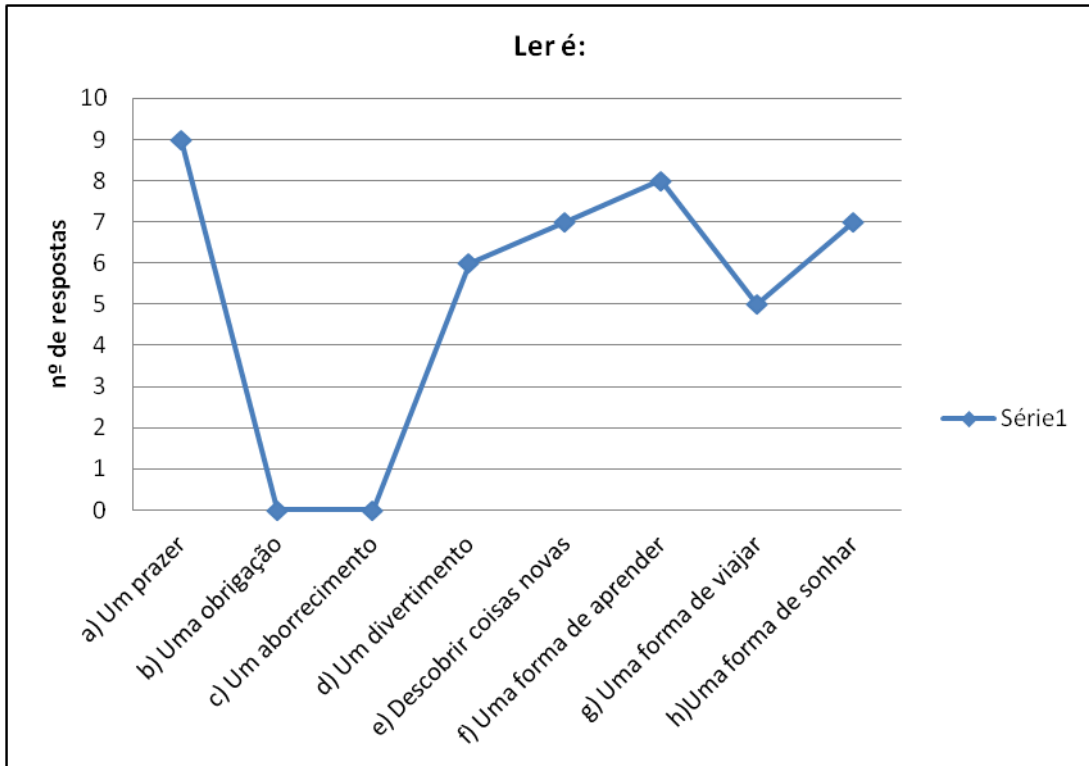


Gráfico nº4

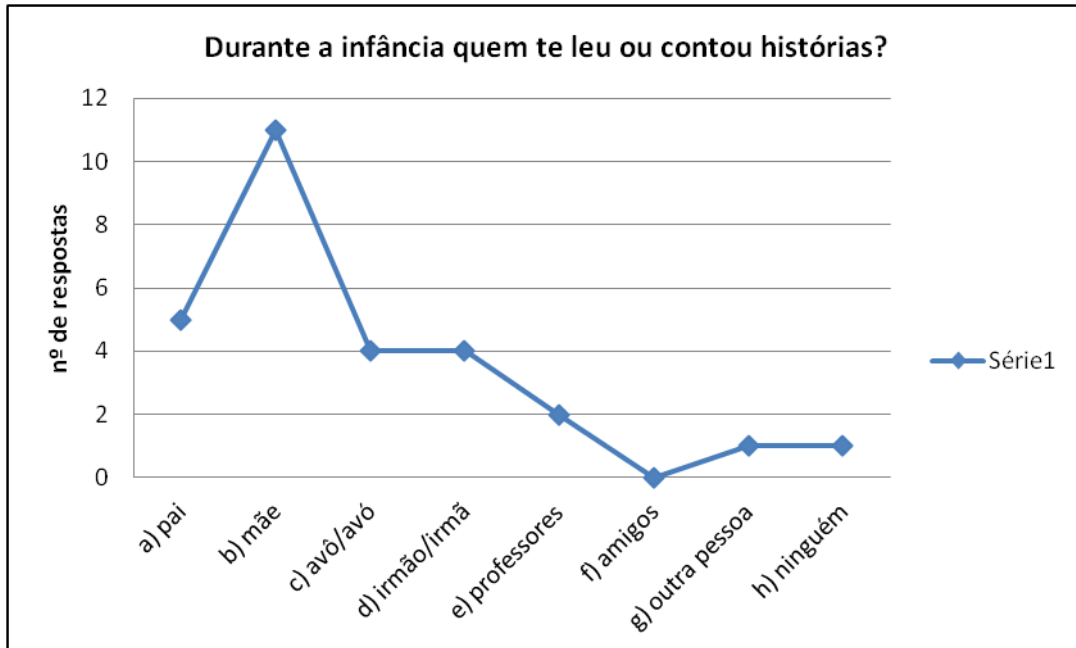


Gráfico nº5

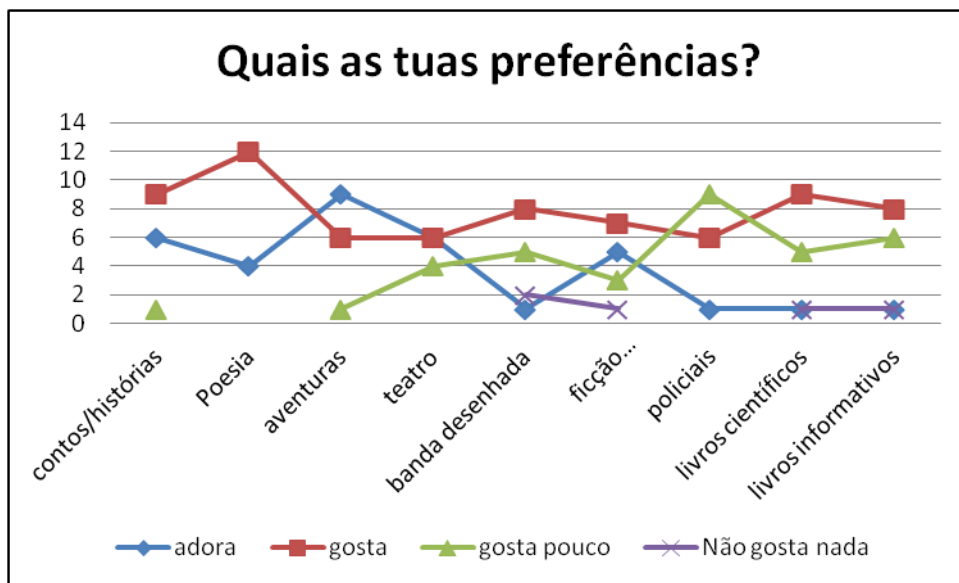


Gráfico nº 6



Gráfico nº 7

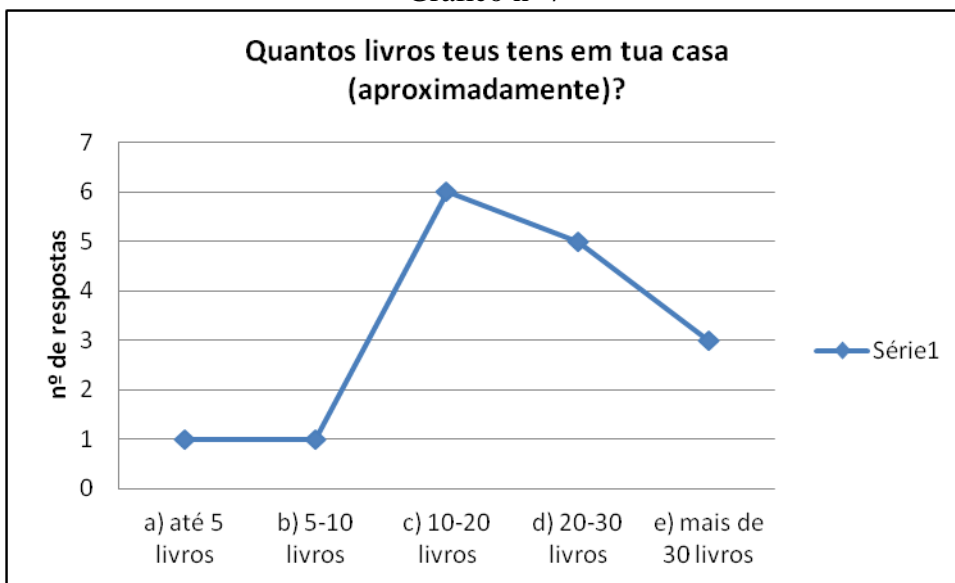
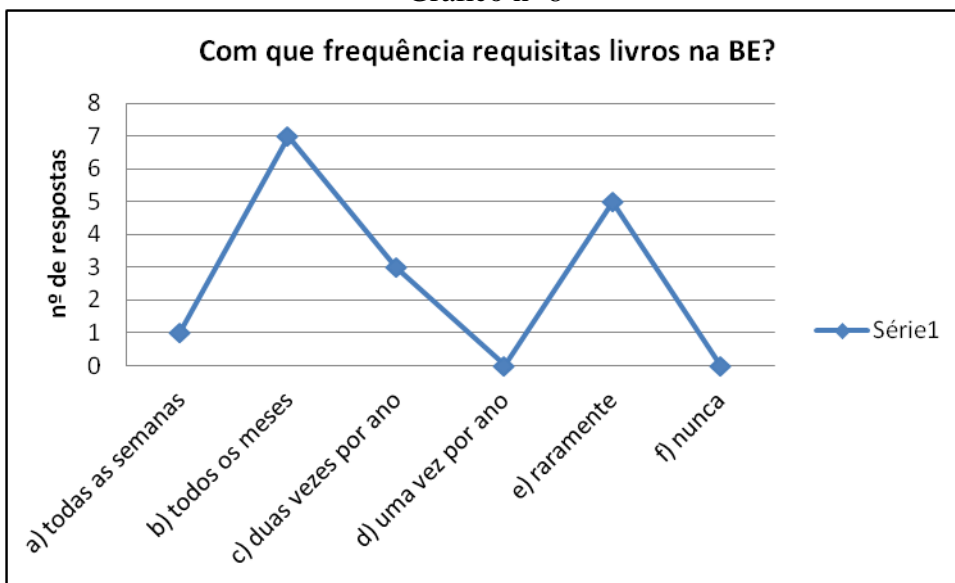


Gráfico nº 8



3. Hábitos de leitura em família

Gráfico nº 9

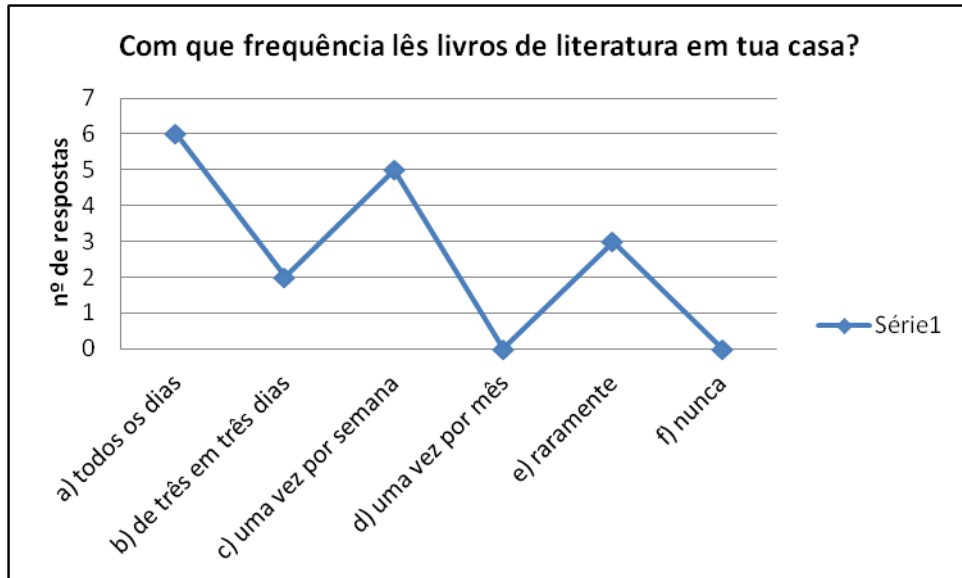


Gráfico nº 10

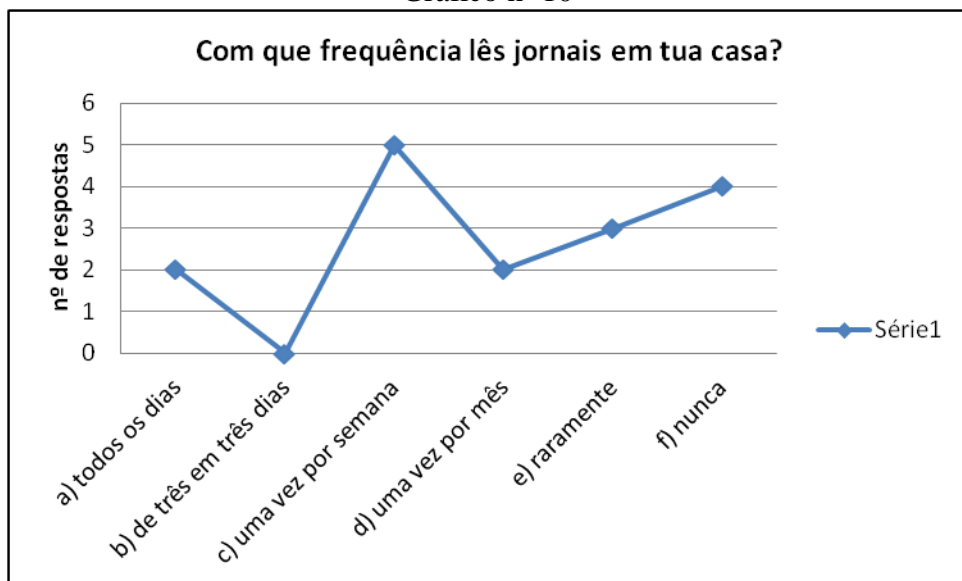


Gráfico nº 11

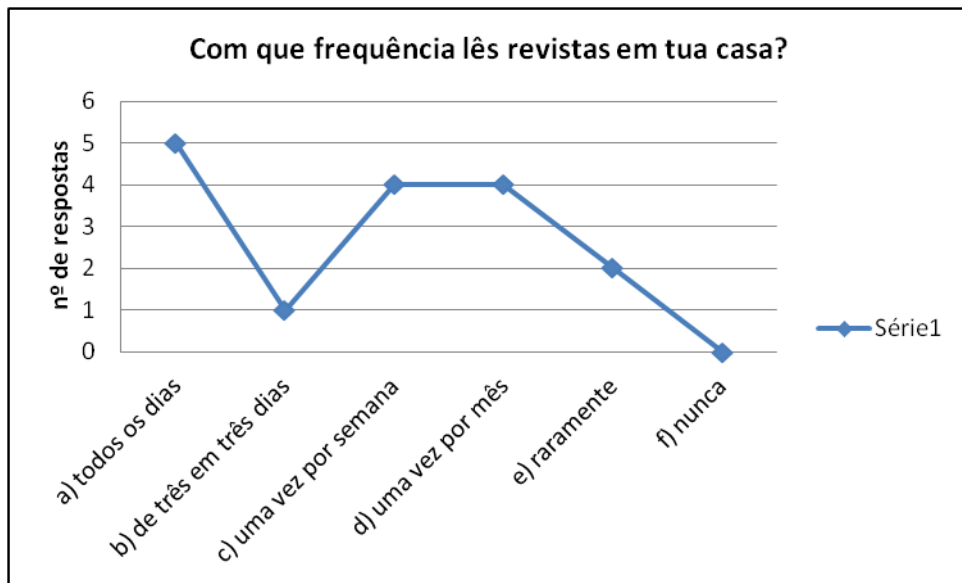


Gráfico nº 12

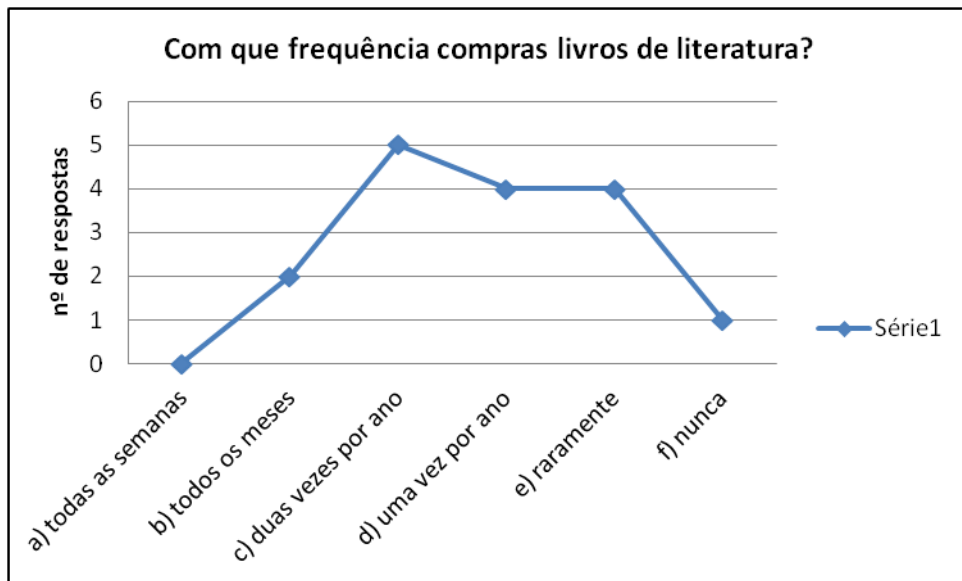
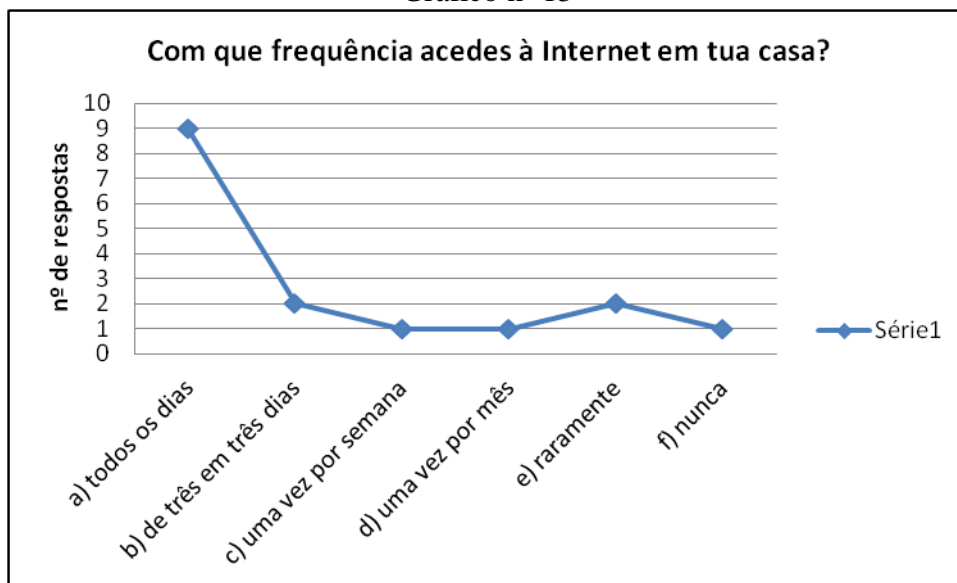


Gráfico nº 13



4. A escola e a leitura

Gráfico nº 14

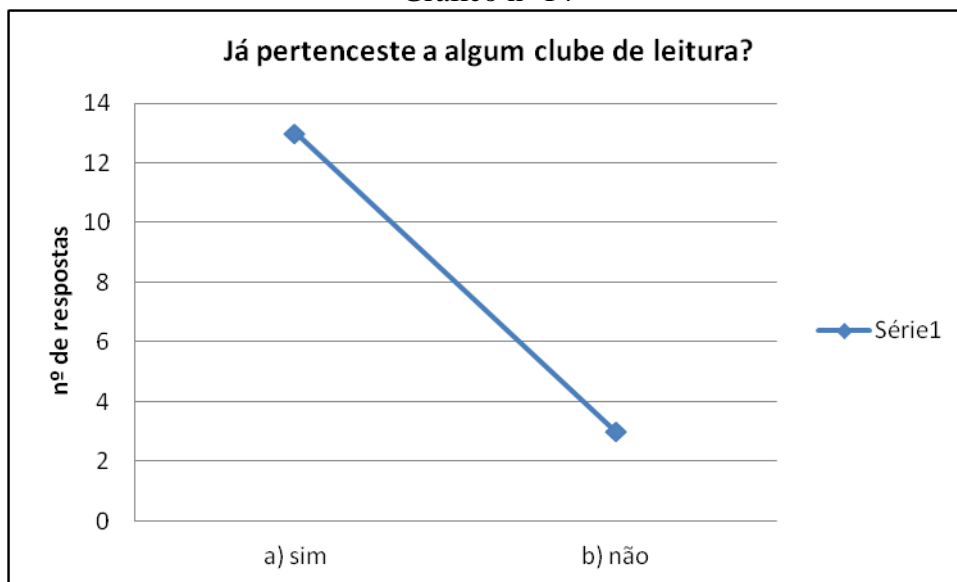


Gráfico nº15

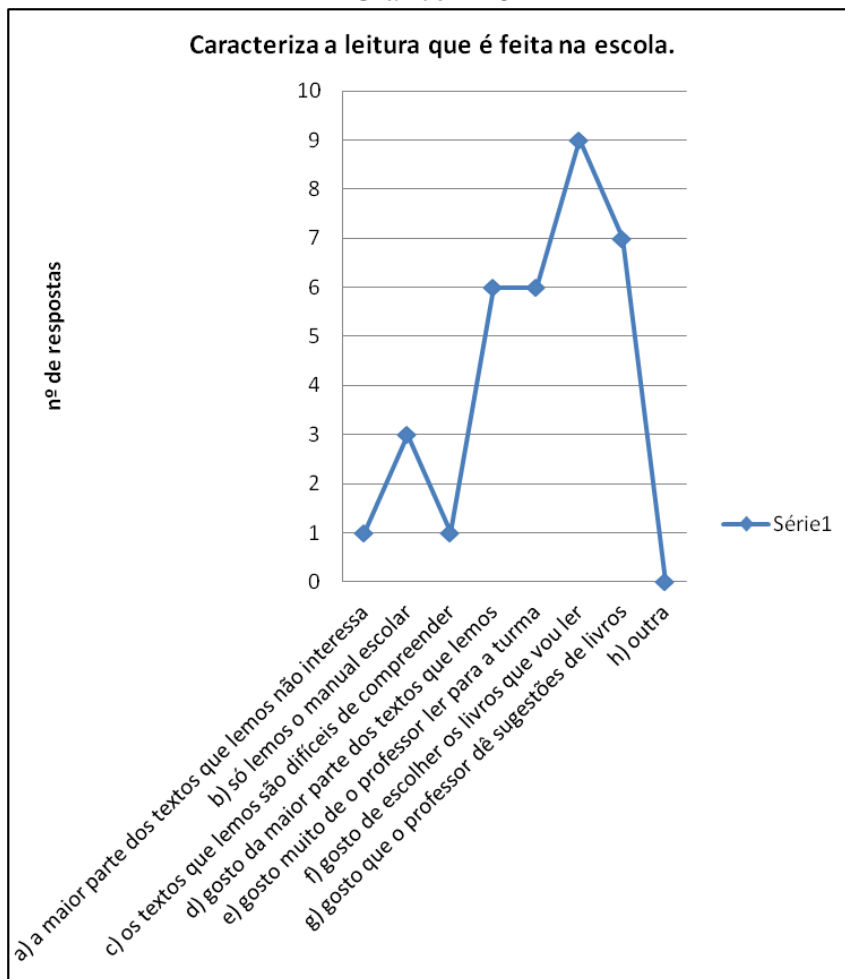
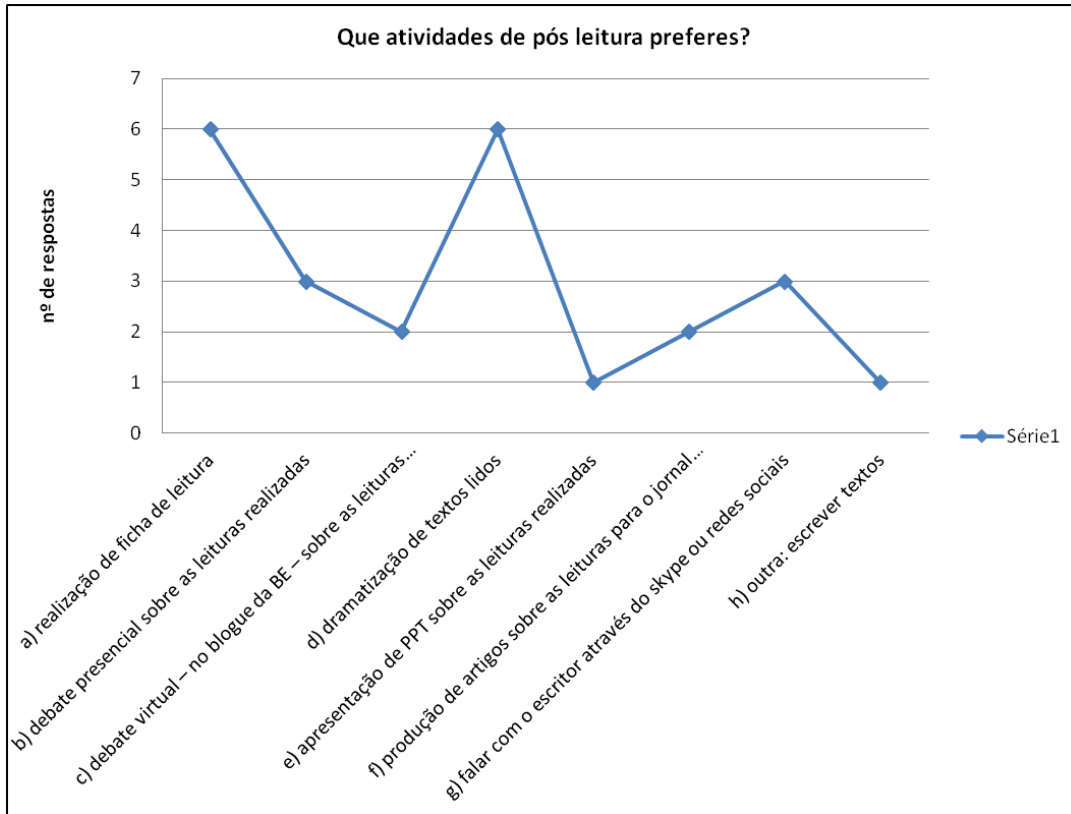


Gráfico nº16



Gráfico nº 17



5. A leitura e a aprendizagem

Gráfico nº18

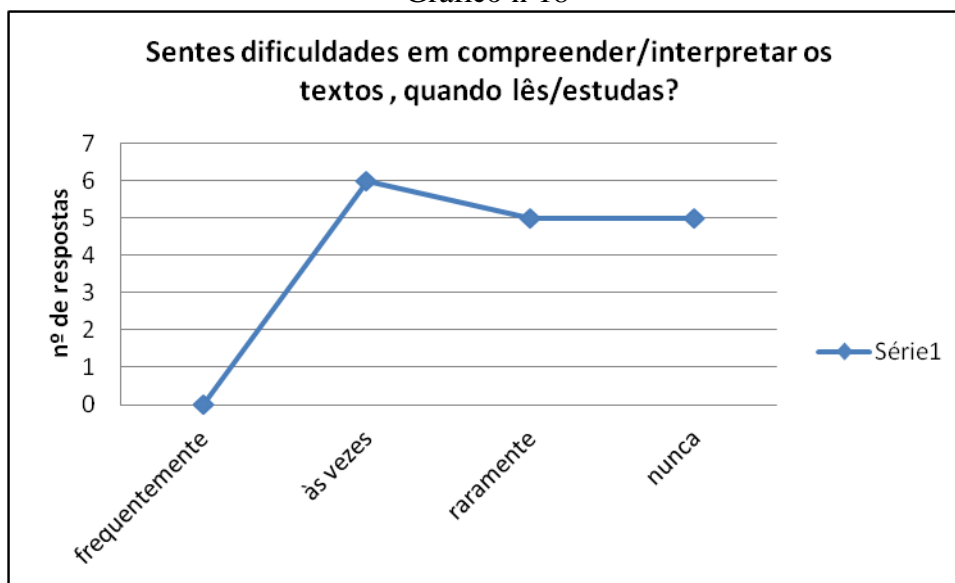


Gráfico nº 19

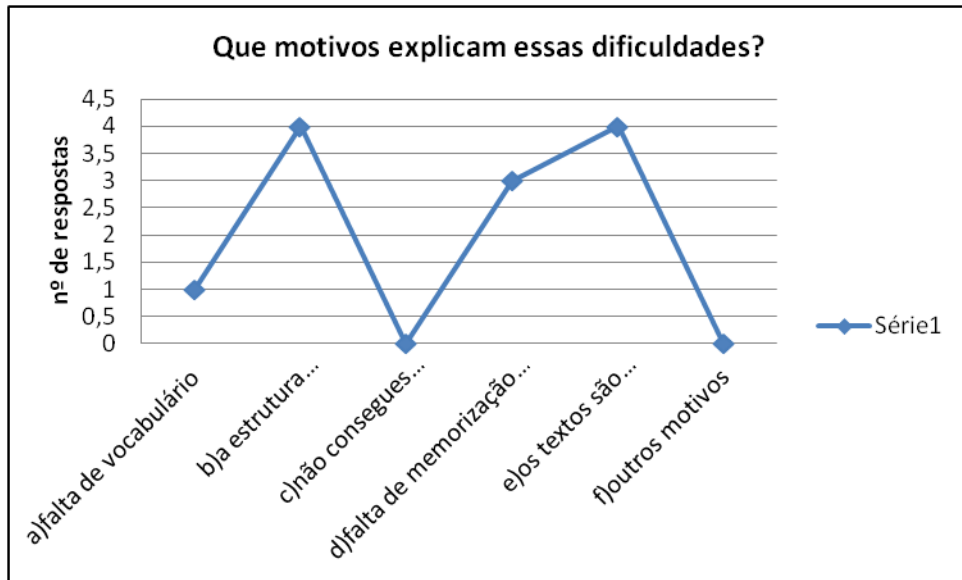
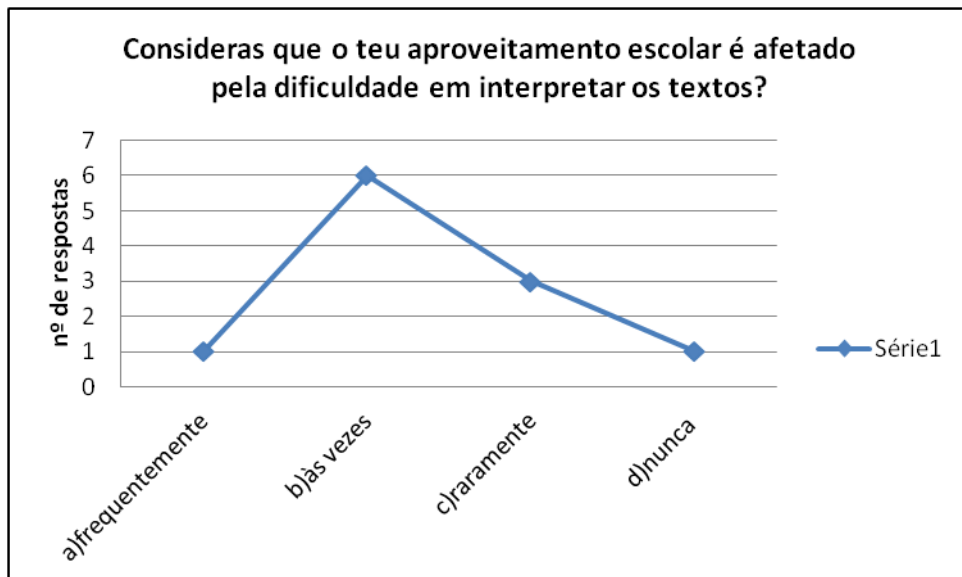


Gráfico nº 20



Anexo III – Ficha para leitura da obra integral ou por capítulos⁷⁶

Título do livro: _____
Autor: _____
Editora: _____
Género: _____
Capítulo: _____

PERSONAGENS

Principais	Outras

AÇÃO

Onde se passa	Quando se passa	Acontecimentos principais

⁷⁶ Ficha adaptada de editorial Caminho.

Anexo IV - Grelhas de apoio à construção da banda desenhada (incompleta) / recriação com recurso à ferramenta Pixton

a) O gorro vermelho - Situação vivida no capítulo 9 – *Pelo parque não*

Quadrado n.º	1
Espaço	Na porta do apartamento.
Personagens	Carolina (Mãe), Sofia
Gestos/atitude	Ordem/ ignorância
Texto	Carolina: Olha, não vás pelo parque. Não vás pelo parque, ouviste?

Quadrado n.º	2
Espaço	Na porta do apartamento
Personagens	Carolina, Sofia
Gestos/atitude	Ar de gozo
Texto	Carolina: Tu hoje estas implicativa! Sofia: Implicativa, moi? Não, a sério, porque é que não queres que vá pelo parque?

Quadrado n.º	3
Espaço	Na porta do apartamento
Personagens	Carolina, Sofia
Gestos/atitude	Hesitar, Preocupação
Texto	Carolina: Porque ... Olha já não e a primeira vez que há lá assaltos. E outras coisas assim. Ainda outro dia a dona Marisa disse que o primo de um amigo deles foi assaltado. Levaram-lhe o dinheiro todo e o relógio. E o telemóvel. Até o quiseram obrigar a despir o blusão de cabedal!

- Recriação da situação com recurso à ferramenta Pixton.



b) Uma Casa muito doce - Situação vivida no capítulo 1 - *Estilhaços*

Quadrado n°	1
Espaço	Sala de estar
Personagens	Dulce, Ivone, Maria
Gestos/atitude	Estão a tomar chá, a Maria está a entrar na sala
Texto	-Que sorte Dulce! – Diz a Ivone

Quadrado n°	2
Espaço	Sala de estar
Personagens	Dulce, Ivone, Maria
Gestos/atitude	A Ivone levanta-se e quer ajudar a Maria.
Texto	-Nem toda a gente tem a sorte de ter uma colaboradora assim prestável! Posso ajudar? – Diz a Ivone. - Não – diz a Maria.

Quadrado n°	3
Espaço	Sala de estar
Personagens	Dulce, Ivone, Maria
Gestos/atitude	A Dulce revolta-se / Maria desculpa-se / Ivone responde.
Texto	-Então, Maria? O que é que se diz à Ivone?- pergunta Dulce. - Obrigado – diz Maria. -Ora, Maria! Não estejas com essas cerimónias comigo. Eu não sou para essas cerimónias. - Responde Dulce.

- Recriação da situação com recurso à ferramenta Pixton.



c) A Princesa e o sapo – Situação vivida no capítulo 11 – *Aparência e realidade*

Quadrado n.º	1
Espaço	Sala de aula da escola primária onde se abrigaram nessa noite.
Personagens	Diana, Sapo (Afonso)
Gestos/atitude	Diana apoia-se no braço e olha à sua volta.
Texto	Diana – Sapo! Ó Afonso! Narrador – A trovoada parou, mas a chuva continua a cair e as portadas das janelas estremecem com o vento.

Quadrado n.º	2
Espaço	Sala de aula da escola primária onde se abrigaram nessa noite.
Personagens	Diana, Sapo (Afonso)
Gestos/atitude	Afonso chega nesse momento à porta.
Texto	O que é? O que foi? – Diz o Afonso em voz baixa. Nada, era só para saber onde estavas – responde a Diana.

Quadrado n.º	3
Espaço	Sala de aula da escola primária onde se abrigaram nessa noite.
Personagens	Diana, Sapo (Afonso)
Gestos/atitude	Afonso volta as costas a Diana e afasta-se.
Texto	----

- Recriação da situação com recurso à ferramenta Pixton.



d) Nem pato, nem cisne – situação vivida no capítulo 2 – *Cenoura e Fanta*

Quadrado n°	1
Espaço	Sem espaço definido
Personagens	Eugénio, irmã, família.
Gestos/atitudes	Pessoas a verem fotos do Eugénio.
Texto	Lá que não é nada como a irmã, não é.

Quadrado n°	2
Espaço	sem espaço definido.
Personagens	Eugénio (foto)
Gestos/atitudes	Comentários de quem vê as fotos.
Texto	Não sai à mãe. Não atira à avó. Nem dá ares do avô. Não puxa à família da mãe. Nem do pai.

Quadrado n°	3
Espaço	Sem espaço definido.
Personagens	Eugénio (foto)
Gestos/atitudes	Comentários
Texto	A quem sai o Eugénio?

- Recriação da situação com recurso à ferramenta Pixton.



e) Dentro de mim – Situação vivida no capítulo 2 – *Enjoos matinais*

Quadrado n.º	1
Espaço	Cozinha recentemente remodelada.
Personagens	Henrique, Rosarinho, Carla e Afonso.
Gestos/atitude	Tomam o pequeno-almoço. Henrique está de costas para a Rosarinho, a fazer torradas. Carla e Afonso estão sentados à mesa. Nota-se a má disposição da Carla.
Texto	- É que não estava mesmo para essa brincadeira! É já este fim-de-semana? – diz Henrique.

Quadrado n.º	2
Espaço	Cozinha recentemente remodelada.
Personagens	Henrique, Rosarinho, Carla e Afonso.
Gestos/atitude	Tomam o pequeno-almoço. Henrique está de costas para a Rosarinho, a fazer torradas. Carla e Afonso estão sentados à mesa. Nota-se a má disposição da Carla.
Texto	-Então não te lembras? A festa de anos é sempre no fim-de-semana a seguir. Ora, ela fez anos ontem...- lembra Rosarinho. - E eu que não lhe telefonei!

Quadrado n.º	3
Espaço	Cozinha recentemente remodelada.
Personagens	Henrique, Rosarinho, Carla e Afonso.
Gestos/atitude	Tomam o pequeno-almoço. Henrique está de costas para a Rosarinho, a fazer torradas. Carla e Afonso estão sentados à mesa. Nota-se a má disposição da Carla. E o ar de remorsos de Henrique.
Texto	Narrador. O que vale ao Henrique é a Rosarinho. Ela telefonou à mãe dele, deu-lhe os parabéns em nome de todos, inventou uma desculpa para o Henrique. - E eu cantei-lhe os parabéns a você – diz o Afonso.

- Recriação da situação com recurso à ferramenta Pixton.



f) Um espelho só meu – situação vivida no capítulo 1 – *Sempre a mesma coisa*

Quadrado n.º	1
Espaço	no carro
Personagens	Clara, Gonçalo
Gestos/atitude	Clara pede ao pai para ir à discoteca. O pai não está de acordo.
Texto	Clara – Também! É sempre a mesma coisa! Sempre o mesmo! Nunca me fazes as vontades!

Quadrado n.º	2
Espaço	no carro
Personagens	Clara, Gonçalo
Gestos/atitude	Clara pede ao pai para ir à discoteca. O pai não está de acordo.
Texto	Gonçalo – Este cruzamento de Santa Cruz é um verdadeiro pandemónio! Ainda por cima, estes semáforos são dos que demoram imenso tempo a mudar para verde.

Quadrado n.º	3
Espaço	no carro
Personagens	Clara, Gonçalo
Gestos/atitude	Clara pede ao pai para ir à discoteca. O pai não está de acordo.
Texto	Clara – Não desvies a conversa. Gonçalo – Parece que tens razão de queixa. Até parece que tens razão de queixa!

- Recriação da situação com recurso à ferramenta Pixton.

