

**Marta Sofia Matos da Encarnação**

**Os Abre-te Sésamo da Imaginação**



**UNIVERSIDADE DO ALGARVE**

Escola Superior de Educação e Comunicação

**2016**

**Marta Sofia Matos da Encarnação**

## **Os Abre-te Sésamo da Imaginação**

**Relatório da Prática de Ensino Supervisionada realizado  
para a obtenção do grau de Mestre em Ensino do 1.º e do 2.º  
Ciclo do Ensino Básico**

**Trabalho efetuado sob a orientação  
Professor Doutor Artur Henrique Ribeiro Gonçalves**



**UNIVERSIDADE DO ALGARVE**

**Escola Superior de Educação e Comunicação**

**2016**

## **Os Abre-te Sésamo da Imaginação**

### **Declaração de autoria do trabalho**

Declaro ser a autora deste trabalho, que é original e inédito. Autores e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam na listagem de referências incluída.

Marta Sofia Ramos Encarnação

---

Marta Encarnação

Copyright  
Marta Encarnação

Marta Sofia Ramos Encarnação

---

A Universidade do Algarve reserva para si o direito em conformidade com o disposto Código do Direito de Autor e dos Direitos Conexos, de arquivar, reproduzir e publicar a obra, independentemente do meio utilizado, bem como de a divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição para fins meramente educacionais ou de investigação e não comerciais, conquanto seja dado o devido crédito ao autor e editor respetivos.

## Agradecimentos

Primeiramente, agradeço ao meu orientador, professor doutor Artur Henrique Ribeiro Gonçalves, por toda a orientação e incentivo que me prestou na construção deste relatório e pelo seu tempo dispensado. Foi sem dúvida a pessoa mais importante neste processo. Sem ele, este relatório nunca teria sido redigido. Por tudo, o meu muito obrigada.

Quero agradecer à Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve que me formou. Agradeço, também, a todos os docentes e colegas que me enriqueceram pessoal e profissionalmente durante o meu percurso académico. Todos eles me marcaram e transformaram, cada um à sua maneira. A pessoa que sou hoje devo, em grande parte, a este grupo de pessoas, à minha passagem por esta «segunda casa».

Um agradecimento especial a todos os alunos que foram participantes fundamentais para a elaboração deste relatório, professores-cooperantes e agrupamentos escolares que me aceitaram e receberam para realizar a minha Prática de Ensino Supervisionada.

Um obrigada repleto de amizade e carinho, à Suse Sobral, por ter sido mais que uma irmã e por nunca ter duvidado de mim. Sem o apoio dela incondicional, este percurso tinha sido menos fácil e suportável.

Grata ao Nuno Coelho, por me ter feito recuperar o foco quando pensei em desistir de tudo e por me ter acompanhado e apoiado em diversas fases da minha vida, inclusive a académica.

Finalmente, um agradecimento muito especial à minha mãe, Maria José, que sempre acreditou em mim e nunca me deixou desistir, independentemente das minhas fases mais complicadas. Se hoje cheguei a este patamar é devido a ela, à minha grande motivadora. Desde que me conheço, oiço os seus conselhos sábios repletos de amor genuíno. Apesar do meu mau feitio e teimosia, teve sempre o dom de me encaminhar na direção correta sem nunca me deixar «baixar os braços». Se hoje estou aqui, devo-o a ela. Para ela um «suficiente» não era bom e um «bom» não era excelente. «Tu és capaz de fazer melhor», dizia ela quando a informava em relação às minhas notas.

Hoje termino o meu percurso estudantil, por mim, mas também por ela. O meu desmedido obrigada à minha mãe, à mulher que me criou e que fez de mim o que sou hoje.

*- A realidade é o ponto de partida.*

## Resumo

Este relatório pretende verificar a aceitação do Maravilhoso por parte de dezanove alunos, do 2.º Ciclo do Ensino Básico, inseridos numa turma do 6.º ano de escolaridade com idades compreendidas entre os 11 e os 13 anos. Para a aplicação do meu tema central de intervenção educativa, foi utilizada a história tradicional, previamente selecionada pela escola e recomendada pelo Plano Nacional de Leitura, *Ali Babá e os quarenta ladrões*, adaptada por Luc Lefrort e traduzida para a língua portuguesa por António Pescada.

Tenho como objetivo compreender como é que as narrativas com momentos de maravilhoso puro, através da leitura integral em contexto de sala de aula, contribuem para o desenvolvimento da imaginação, bem como da capacidade cognitiva, pessoal e emocional dos alunos que são convidados a testemunhar esteticamente esse universo protagonizado pelos heróis da imaginação.

O estudo foi realizado durante a Prática de Ensino Supervisionado, no âmbito da disciplina de Língua Portuguesa. Realizei várias estratégias de leitura e interpretação para cada um dos momentos de narrativa.

As estratégias de abordagem da obra adotadas ajudaram-me a dar uma melhor entoação à história e compreensão pelos alunos, permitindo-me, ainda, um maior e melhor envolvimento de todos nos momentos prévios de preparação, interpretação e dramatização. Momentos houve, também, de reflexão sobre as leituras expressivas efetuadas, levando a turma a participar ativamente na compreensão integral da obra e no seu reconto crítico, não assumindo o papel passivo de ouvinte.

**Palavras-Chave:** Educação, literatura, insólito, maravilhoso, tecnologia.

## Abstract

This academic work intends to study the acceptance of the Amazement by a group of nineteen students, from second Cycle of basic education, inserted in a class of the sixth year of schooling between the ages of eleven and thirteen. For the purposes of my central theme of educational intervention, a traditional story was used, previously selected by the school and recommended by the National Reading Program (*Plano Nacional de Leitura*), Ali Baba and the Forty Thieves adapted by Luc Leffort, translated into Portuguese by António Pescada.

My goal is to understand how the narratives with «pure moments of the amazement», the reading of the full story, contributes to the development of creativity, as well as the personal, emotional and cognitive abilities of students who are invited to aesthetically witness this universe led by imaginary heroes. The study was conducted during the Teacher Training Period under the subject of Portuguese Language. I used multiple reading and interpreting strategies for each storytelling moment.

The work strategies adopted gave the story a better tone and helped students understand. This allowed students to get more involved in the previous preparation periods, interpretation and in role-playing. There were also reflection moments on the expressive readings that made the group to actively participate in the total acknowledgement of the book and its critical retelling, not just assuming the passive role of a listener.

**Keywords:** Education, literature, extraordinary, amazement, technology.

# Índice geral

AGRADECIMENTOS	i
RESUMO	ii
ABSTRACT	iii
ÍNDICE GERAL	iv
ÍNDICE DE SIGLAS	v
ÍNDICE DE APÊNDICES	vi
1. INTRODUÇÃO	1
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	5
2.1. <i>Ali Babá e os quarenta ladrões</i> por António Pescada	5
2.2. <i>Ali Babá e os quarenta ladrões</i> noutras edições	10
2.2.1. Versão da editora Teorema	155
2.2.2. Versão da editora Edinter	177
2.2.3. Versão da editora ULISSEIA Infantil	188
2.3. A origem de <i>Ali Babá e os quarenta ladrões</i>	22
2.4. Maravilhoso vs. Tecnologia	23
2.5. A imaginação e desenvolvimento cognitivo, pessoal e emocional	25
3. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO	29
3.1. Objetivos do estudo	31
3.2. Participantes do estudo	32
3.3. Aplicação do estudo	32
4. ANÁLISE DOS DADOS	33
4.1. Reflexão sobre os resultados	35
5. CONCLUSÃO	38
6. REFLEXÃO FINAL	40
BIBLIOGRAFIA REFERENCIADA	440
APÊNDICES	42
ATIVIDADES/TAREFAS DESENVOLVIDAS EM SALA DE AULA	43
Área curricular de Português	44
Apêndice I - Guião da primeira aula assistida	44
Apêndice II - Relato da aula assistida	47
Apêndice III- Reflexão da aula	49
Apêndice IV - Guião da segunda aula assistida	53
Apêndice V - Relato da aula assistida	56
Apêndice VI - Reflexão da aula assistida	58

## Índice de siglas

**EB** - Ensino Básico

**ESEC-UAlg** - Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve

**LEB** - Licenciatura em Educação Básica

**MC** - Metas Curriculares

**ME1/2CEB** - Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico

**PES** - Prática de Ensino Supervisionada

**PNEBP** - Programa Nacional do Ensino Básico de Português

**PNL** - Plano Nacional de Leitura

**UC** - Unidade Curricular

## Índice de Apêndices

ATIVIDADES/TAREFAS DESENVOLVIDAS EM SALA DE AULA	43
Área curricular de Português	44
Apêndice I - Guião da primeira aula assistida	44
Apêndice II - Relato da aula assistida	47
Apêndice III- Reflexão da aula	49
Apêndice VI - Guião da segunda aula assistida	53
Apêndice V - Relato de aula assistida	56
Apêndice VI - Reflexão da aula assistida	

58

## 1. Introdução

O presente relatório final de Prática de Ensino Supervisionada (PES) foi elaborado para que me fosse permitida a aquisição do grau de mestre em **Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico (ME1/2CEB)**. Foi uma batalha árdua, mas que, certamente, valerá todo o esforço e tempo que lhe foram dedicados.

No início da minha vida estudantil, tencionava ingressar noutra licenciatura, numa área de conhecimento distinta. A possibilidade de seguir o curso de Licenciatura em Educação Básica (LEB) surgiu mais tarde. O meu objetivo era o curso de Gestão de Empresas. Em toda a minha vida, devo ter pensado meia dúzia de vezes em ser professora e a maioria delas ocorreram quando estava na escola primária.

Quando tive de concorrer a uma universidade, as minhas dúvidas e medos vieram ao de cima. Gestão de Empresas é uma área que abre muitas vagas, o que podia estar interligado com uma elevada taxa de empregabilidade. Além disso, duvidava ser capaz de iniciar o curso, visto que na secundária nunca tive formação a nível económico e contabilístico, por ter vindo de Ciências e Tecnologias. Perante esta dúvida, surgiram as minhas lembranças de criança, do sonho de um dia ser uma professora.

Sei que a colocação de professores pelo concurso nacional está caótica e os tempos estão difíceis, mas acredito ser um curso que me permite trabalhar de forma independente, como, por exemplo e em última instância, no auxílio de alunos com aulas particulares de apoio ao estudo. Candidatei-me, por isso, à LEB e hoje não me imagino noutra área. Amo a educação. Leio tudo o que consigo e que a ela se relaciona, vou a palestras, conferências, congressos e demais encontros científicos. Depois oiço com alguma bonomia as «piadas» que muitas vezes passam nas notícias e nos programas televisivos.

Após a conclusão da LEB, os finalistas têm de ingressar num dos mestrados: Educação Pré-Escolar ou de Ensino em 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico. O pré-escolar nunca me cativou. As crianças são demasiado pequenas. São pouco desenvolvidas cognitivamente. Os alunos de 2.º ciclo estimulam mais o docente, na minha modesta opinião. A relação aluno-professor é mais interessante, o que cria no segundo elemento do binómio uma empatia com a turma e um maior interesse e entusiasmo, conduzindo ao sucesso pretendido de ambas as partes consideradas: discentes e docentes.

A escolha para mim foi fácil. Desde que me candidatei à licenciatura, só pensava em ser

professora de Matemática e Ciências, no 2.º Ciclo do Ensino Básico. A escolha pelo segundo mestrado era, por conseguinte, certa. O 2.º ciclo é mais fascinante e motivante, porque é mais exigente tanto para os docentes como para os discentes. O facto de o professor ter a seu cargo várias turmas é mais desafiante, porque todas as turmas são diferentes e, nessas circunstâncias, o profissional de educação é obrigado a desenvolver múltiplas estratégias pedagógicas para que todas possam ter sucesso. Como tem um maior número de discípulos, acredito que não exista tanta monotonia que poderia criar algum desinteresse profissional. Além disso, acredito que há uma maior troca de experiências de vida, visto conhecer mais alunos e, por isso, mais vivências e realidades diferenciadas. Acho mais simples criar laços com os alunos de 2.º ciclo, porque já conseguem ter uma conversa madura e coerente. E, sem dúvida, que cativar a turma, é a chave do sucesso.

O ME1/2CEB contempla três momentos distintos de PES, distribuídos por outros tantos trimestres. Cada período dura cerca de oito semanas, repartidas pelos seguintes escalões de ensino:

- 1.º Ciclo do EB (2.º Trimestre);
- 2.º Ciclo do EB, no âmbito de Matemática e Ciências da Natureza (4.º Trimestre);
- 2.º Ciclo do EB, no âmbito de História e Geografia de Portugal e Português (6.º Trimestre).

O presente relatório final, *Os Abre-te Sésamo da Imaginação*, foi realizado no âmbito da unidade curricular (UC) de Prática de Ensino Supervisionada (PES), inserida no plano curricular do curso de mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico (ME1/2CEB), ministrado na Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve (ESEC-UAAlg). Tem por base a prática pedagógica realizada na escola Neves Júnior, pertencente ao Agrupamento de Escolas Pinheiro e Rosa, do concelho de Faro.

Este relatório final da PES refere-se a uma das áreas de ensino supracitada. Contém pouca informação relativamente aos momentos de PES, porque durante as oito semanas tive de gerir duas disciplinas diferentes (Português, História e Geografia de Portugal) em simultâneo na mesma turma (6.º B).

No entanto, embora tenha estado oito semanas com o 6.º B, pude utilizar apenas duas delas (5 tempos de 50 minutos semanais) para estudar a obra seleccionada para leitura integral, visto que a professora-titular tinha optado pela lecionação de mais conteúdos programáticos, de modo a que esta turma não ficasse atrasada em relação às restantes da escola.

Sempre pensei que a temática do meu relatório final da PES incidisse sobre uma intervenção educativa comum à Língua Portuguesa e à Matemática. Contudo, durante a UC de Análise Literária do ME1/2CEB, elaborei um relatório de leitura sobre *O Romance da Raposa* de Aquilino Ribeiro. A obra era interessante e as atividades passíveis de serem desenvolvidas pedagogicamente em sala de aula eram uma mais-valia assegurada, dado relacionarem duas áreas de estudo distintas: Ciências da Natureza e Língua Portuguesa. Através da abordagem completa do texto, seria possível explorar sistemática e continuamente as características científicas, *habitats* e alimentação dos animais convocados pelo *romance*, bem como, o género literário da fábula, os tipos de personagens, o discurso direto e indireto, entre outros. A área das expressões também poderia ser desenvolvida ao longo da exploração pedagógica da obra. Teria tido a oportunidade de solicitar aos alunos que ilustrassem alguns momentos da história, os dramatizassem de forma oral ou com recurso a fantoches, construídos por eles com base nas características apresentadas pelo autor.

Durante a UC, fiz um guião de várias tarefas que seriam aplicadas numa sala de aula durante a PES. Porém, quando me reuni pela primeira vez com a professora-cooperante da disciplina de Português, ela informou-me que a obra, previamente estudada por mim, não seria lida pelos alunos do 6.º B, porque não constava nos planos de atividades elaborados pela Escola EB 2,3 Dr. Neves Júnior, do agrupamento de Escolas Pinheiro e Rosa em Faro. Em contrapartida, informou-me que deveríamos trabalhar o conto tradicional *Ali Babá e os quarenta ladrões*, na versão adaptada para a língua portuguesa por António Pescada.

A obra imposta pela força das circunstâncias está recomendada pelo Plano Nacional de Leitura (PNL), sendo referida tanto no Programa Nacional do Ensino Básico de Português (PNEBP) como nas Metas Curriculares (MC). De maneira que teria de ser obrigatoriamente abordada, de forma integral, em contexto de sala de aula.

Quando li pela primeira vez o texto selecionado, julguei que os alunos sentiriam alguma estranheza face aos costumes aí veiculados ou nas punições corporais drásticas aplicadas ao longo da tessitura narrativa, visto que são comportamentos e hábitos completamente distintos da nossa cultura. Contrariamente ao expectável, tal não se verificou. Não se interrogaram *de per se* sobre nenhum desses momentos em particular, só o fizeram quando foram questionados e levados a refletir sobre a sua natureza de hipotético insólito.

A presença dos corretivos físicos violentos documentados no relato não causou burburinho especial na turma. O único acontecimento inusitado identificado na história – o *Abre-te Sésamo*

maravilhoso concebido pelas «1001 noites» multisseculares – foi rapidamente explicado sem hesitações de espécie alguma. Para minha surpresa, a turma justificou a presença de todos os acontecimentos mágicos convocados pela diegese como produto da tecnologia concebida na atualidade.

Considereei que este seria um ponto importante a ser explorado. Testar como os alunos de 2.º ciclo, com idades compreendidas entre os onze e treze anos, reagiam ao maravilhoso e o interpretavam, à luz dos conhecimentos científicos dos nossos dias.

Para além disso, visto que é um texto com os costumes e hábitos religiosos muito vincados e constantemente abordados, confrontar em termos complementares as diversas culturas e convicções religiosas postas em cena, tanto a nível sincrónico como diacrónico.

O relatório está estruturado por seis secções, sendo a introdução a primeira. Na segunda, redijo o enquadramento teórico, onde fundamento alguns conceitos e informações sobre o tema do relatório. Na terceira, descrevo a metodologia utilizada, efetuando uma breve contextualização do meio onde se realizou o estudo, identificando os participantes e objetivos, e apresentando a sequência de intervenção. Posteriormente, procedo à análise e interpretação dos dados recolhidos, para finalizar o enquadramento metodológico apresento as conclusões a que cheguei. Termino o relatório com uma reflexão final sobre o meu desenvolvimento pessoal e profissional durante a PES.

No final deste relatório, em apêndice, poderão ser encontrados os guiões, relatos e as reflexões de algumas aulas em que foi explorada a obra *Ali Babá e os quarenta ladrões*, tal como, outros documentos que considere pertinentes.

## 2. Fundamentação teórica

### 2.1. *Ali Babá e os quarenta ladrões* por António Pescada

O *Ali Babá e os quarenta ladrões*, explorada com a turma 6º B, é uma adaptação de António Pescada para a língua portuguesa, ilustrada por Daniel Fabbri que conta com algumas alterações, mormente nos nomes de algumas personagens. Apresento, de seguida, um resumo da história com as denominações atribuídas aos intervenientes desta nova versão, para que se perceba as respostas dadas pelos alunos.

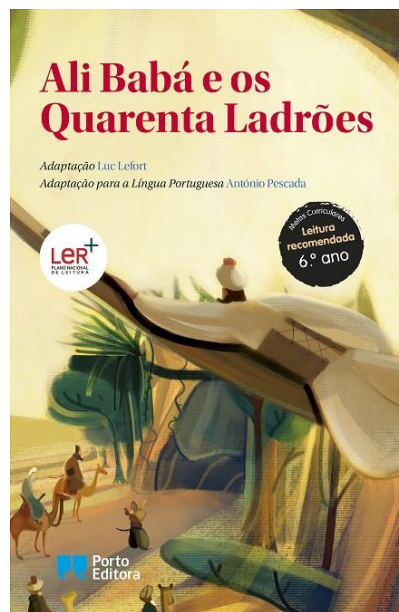


Fig. (2. 1): Edição da Porto Editora (2014)

Nesta versão da história publicada avulso, são relatadas as aventuras de Ali Babá que morava numa cidade do Oriente, tal como referido na obra. Ganhava a vida a comprar e a vender coisas nas aldeias das redondezas. Numa bela tarde, quando regressava a casa, avistou quarenta homens carregados com grandes caixas, perto duma montanha. Curioso, viu o chefe do grupo a aproximar-se duma grande pedra e gritar:

- Abre-te, Sésamo!

Após serem pronunciadas as palavras, parecia que se fazia magia: abriu-se uma grande entrada para uma gruta. Os homens entraram e guardaram lá as caixas que transportavam.

- Fecha-te, Sésamo! - exclamou o chefe, quando saíram.

A montanha fechou-se e foram-se todos embora. Quando os homens se afastaram, Ali Babá aproximou-se da rocha e gritou:

- Abre-te, Sésamo!

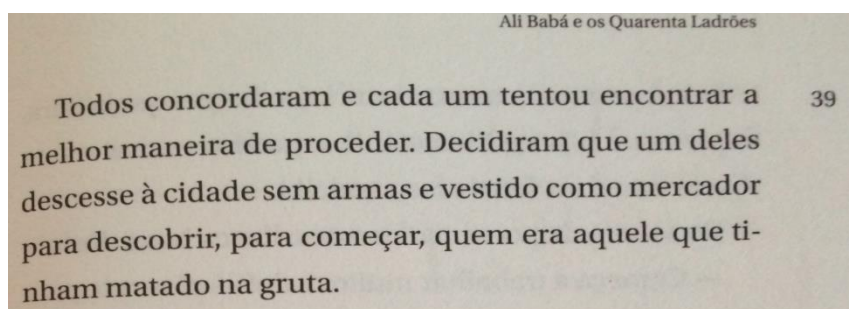
Entrou na gruta e verificou que estava lá um precioso tesouro, acumulado através dos furtos que os homens vinham praticando nas cidades da região. Decidiu encher um saco com algumas riquezas e voltou para casa.

No dia seguinte, contou ao seu irmão mais velho, Qassem, que dominado pela ganância visitou a gruta sozinho. Depois de pronunciar as palavras mágicas e entrar na gruta e ficar rodeado de joias preciosas, esqueceu-se quais eram as palavras para sair da gruta e ficou lá preso.

Quando os ladrões regressaram, degolaram Qassem, sem piedade. A esposa deste e Ali Babá sentiram a sua ausência e Ali decidiu procurá-lo e acabou por encontrá-lo morto na gruta dos ladrões.

O chefe dos ladrões enviou um dos seus submissos à procura de Ali Babá. Quando o encontraram, entraram em sua casa com o intuito de o assassinar mas Morjana, criada de Ali Babá, matou todos os ladrões com azeite fervendo e esfaqueou o chefe da quadrilha perante Ali Babá e o seu respetivo filho.

Após a análise da obra, pude verificar que as ilustrações não estão em sintonia com o texto em alguns momentos da narrativa. Os tons são semelhantes, escuros e monótonos, resultando um produto pouco definido e apelativo. Os alunos, por diversas vezes, comentaram esse facto. Por exemplo, na página 39, como se pode observar nas imagens seguintes, apesar de no texto se referir que os ladrões iam à cidade sem armas, nas ilustrações as personagens aparecem munidas com sabres.





**Figs. (2.2 e 2.3): Excerto da obra que não coincide com a ilustração (páginas 39 e 40)**

Considero condenável a inexistência duma perfeita articulação entre o que é narrado e o que é ilustrado numa obra inserida no PNL e com a etiqueta LER<sup>+</sup>. Estamos perante um livro direcionado para alunos de uma faixa etária que valoriza essencialmente a conjugação estabelecida entre as gravuras apresentadas e o texto documentado na mancha gráfica, o desenho é algo que não lhes passa despercebido. O que acabei de referir comprova-se com a reação deles quando se depararam com as discordâncias entre narrativa e ilustrações presentes na obra estudada. Foi algo que os perturbou, não os tendo deixado indiferentes. Tiveram a necessidade de comentar a irregularidade.

A palavra «ilustração», que significa, de acordo com o *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa* (DPLP) [em linha], parte artística de um texto; gravura ou desenho, deriva da palavra «ilustrar» que, nesse mesmo dicionário, tem um leque de definições que enfatizam a importância dos desenhos nos livros direcionados para crianças: «1. Tornar ilustre. | 2. Esclarecer, elucidar. | 3. Instruir. | 4. Adornar com gravuras ou desenhos.».

Se as ilustrações têm como objetivo esclarecer, elucidar e instruir, é necessário que o façam de forma correta. As histórias devem estar adornadas com gravuras que esclareçam o leitor e não o contrário, *i.e.*, que lhe causem dúvida, incerteza e distração do mais importante, a história. As ilustrações devem funcionar como um aspeto visual atrativo para o público mais juvenil, servem para despertar a curiosidade e incentivar a criança à leitura. Além disso, são um auxiliar no reconto da história, por isso, os medidores de histórias nunca as menosprezam. Numa obra, as

gravuras enriquecem a leitura da história portanto devem estar em harmonia com o código escrito, nenhuma se deve sobrepor aos caracteres mas sim articular-se de forma perfeita, facilitando ao leitor a compreensão total do texto.

Como sugere Eduarda Coquet,

Jean-Luc, um dia, definiu assim esta relação: “Palavras e imagem é como cadeira e mesa: para estar à mesa necessitamos das duas”. Esta analogia é particularmente perspicaz, pois reconhece cada uma das duas coisas – mesa e cadeira – como distintas, autónomas, com finalidades diferentes, mas no entanto as duas necessárias quando da realização do acto de “estar à mesa”. (Coquet & *et al*, 2002: 179)

Além disso, esta narrativa descreve punições físicas de uma barbaridade extrema. Este género de repreensões desvia-se muito do nosso padrão cultural atualmente vigente de justiça e sistema de penalizações considerados inadmissíveis, à luz da *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*. Neste documento, consultado na *Biblioteca Virtual de Direitos Humanos (BVDH)*, é decretado, resumidamente, que todos temos o direito à vida e só os órgãos da lei podem julgar e penalizar. Na obra, a vida é retirada aos ladrões por Morjana (que não tem o direito de julgar nem penalizar) sem qualquer piedade, reflexão ou julgamento. Além disso, estão ali definidos os três artigos abaixo transcritos, que considero pertinentes para percebermos a injustiça que Morjana cometeria nos nossos dias:

**Art. 7.º)** Ninguém pode ser acusado, preso ou detido senão nos casos determinados pela lei e de acordo com as formas por esta prescrita. Os que solicitam, expedem, executam ou mandam executar ordens arbitrárias devem ser punidos; (...)

**Art. 8.º)** A lei apenas deve estabelecer penas estrita e evidentemente necessárias e ninguém pode ser punido senão por força de uma lei estabelecida e promulgada antes do delito e legalmente aplicada.

**Art. 9.º)** Todo acusado é considerado inocente até ser declarado culpado e, se julgar indispensável prendê-lo, todo o rigor desnecessário à guarda da sua pessoa deverá ser severamente reprimido pela lei. (BVDH)

A *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*, a *Declaração Universal do Direitos Humanos (DUDH)*, adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 10 de dezembro de 1948 (Combesque, 1998:13), que contém trinta artigos que definem os direitos políticos, civis, económicos e fundamentais, entre os quais:

Artigo 3.º: direito à vida e à segurança pessoal.

Artigo 5.º: proibição de tortura e das penas e tratamentos cruéis, desumanos ou degradantes. (Bouchet-Saulnier, 1998: 148)

Nós, leitores, através do narrador onisciente, sabemos de antemão o objetivo da quadrilha. Contrariamente, Morjana não. Ela extraiu as suas conclusões, tendo em atenção a sua memória e a pergunta de um dos ladrões escondidos e, sem julgar, aniquilou toda a quadrilha de forma bárbara. Aplicou a pena de morte sem ter motivos nem poder legislativo.

Na época em que a história de *Ali Babá e os Quarenta Ladrões* foi criada, era comum as pessoas «fazerem justiça pelas próprias mãos», recorrendo muitas vezes à violência que, por vezes, conduzia a fins fatais. Ainda assim, na atualidade, a pena de morte não é uma opção no nosso país. «Na Europa, nos Estados Unidos e na América Latina, a era da abolição começa no século XIX. E ainda não terminou.» (Combesque, 1998: 60). No nosso país, a extinção da pena de morte foi um processo demorado. Iniciou-se em 1867 e fomos dos primeiros países a terminar com esta punição irreversível.

Numa carta de Vítor Hugo, conhecido ativista da causa da abolição da pena de morte, enviada a Brito Aranha, a 15 de Junho de 1867, é expressa a felicitação a Portugal pela aprovação da Lei: «*Portugal acaba de abolir a pena de morte. Acompanhar este progresso é dar o grande passo da civilização. Desde hoje, Portugal é a cabeça da Europa. Vós, Portugueses, não deixastes de ser navegadores intrépidos. Outrora, íeis à frente no Oceano; hoje, ides à frente na Verdade. Proclamar princípios é mais belo ainda que descobrir mundos.*» (ANTT)

Desde 1976 que foi abolida totalmente em Portugal, por isso, esse tipo de punições é completamente descabida e descontextualizada para os nossos alunos. Contudo, a pena de morte ainda é mantida no direito e na prática em alguns estados, tais como: Afeganistão, Arábia Saudita, Arménia, Cazaquistão, Emirados Árabes Unidos, Estados Unidos, Índia, Iraque, Irão, Líbano, Líbia, Síria, entre outros. (Bouchet-Saulnier, 1998: 335).

A pena de morte é um castigo exemplar? “Ao dar aos homens o exemplo de crueldade, a pena de morte não é senão mais um mal para a sociedade”, escreveu Beccaria. (...) A justiça humana é infalível? Nos Estados Unidos, desde o início do século XX e depois de um inquérito realizado pela Amnistia Internacional, pelo menos 23 pessoas foram executadas e posteriormente inocentadas. (...) Ora a pena capital é um castigo irreversível (Combesque, 1998: 59, 60)

Por a pena de morte não ser opção, tendo em conta que não permite ao culpado a reflexão e a

correção da sua conduta, é essencial que o professor faça uma boa abordagem deste instante da narrativa e, se possível, o articule com marco histórico de abolição da pena de morte que é lecionado na disciplina de História e Geografia de Portugal também no 6.º ano, no capítulo do Liberalismo, convidando, quando possível, os alunos ao debate.

A obra sugerida pelo PNL deve ser abordada em grande grupo com uma orientação reforçada por parte do professor para que estes episódios mais violentos sejam objeto de reflexão e discussão com a turma com o objetivo de colmatar as falhas anacrónicas, *i.e.*, explicar aos alunos que na época em que a história foi contada pela primeira vez, este género de comportamentos era comum, mas que com a evolução humana já não são aceites. O docente deve aproveitar estas diferenças temporais e torná-las em algo positivo e significativo.

## **2.2. *Ali Babá e os quarenta ladrões* noutras edições**

Como já dei a entender anteriormente, a versão da história *Ali Babá e os quarenta ladrões*, adaptada por Luc Lefort e vertida para a língua portuguesa por António Pescada, usada nas escolas portuguesa, recomendada pelo PNL, apresenta alguns fatores que podem ser entendidos como menos adequados para as faixas etárias que frequentam o 2.º ciclo do EB, se forem analisados à luz duma leitura ingénuo e anacrónica dos factos convocados pelo relato, porque contém episódios considerados muito violentos, como, por exemplo; a decapitação e desmembramento do corpo do irmão de Ali Babá e o homicídio bárbaro dos 38 ladrões com azeite a ferver, entre outras situações.

Na minha opinião, este tipo de desfechos pode provocar alguns traumas e insegurança nos alunos devido à sua violência brutal e distanciamento civilizacional. A morte dos ladrões com azeite a ferver é um momento medonho se os estudantes tentarem imaginar o cenário enquanto a história é lida. O docente deve lembrar aos alunos que este tipo de desfechos se verificava numa época em que tais punições eram consideradas normais, de modo a tranquilizá-los.

Uma abordagem descuidada dessas sequências diegéticas mais intensas poderá interferir com o subconsciente dos alunos, levando-os a comportamentos violentos ou provocando-lhes medos/traumas ou insegurança. Urge, por conseguinte, introduzir momentos de debate sobre a violência observada na narrativa, com o objetivo de dissipar angústias que a leitura possa ter provocado.

Para além disso, como já referi anteriormente, durante a leitura integral da obra, conjuntamente com a turma, os alunos verificaram alguns desencontros entre a narrativa e as ilustrações presentes no livro. O facto de as divergências terem sido detetadas pelos alunos, revela que

estes as utilizam como suporte à leitura. Assim, comprovam a importância das ilustrações que acompanham a obra para a interiorização da narrativa.

Supondo que estamos perante um aluno que não gosta de ler. Possivelmente, se ele conseguir, observará apenas as ilustrações do livro e tentará fazer um pequeno resumo da obra através do que observou nas imagens. Talvez porque foi assim que as histórias lhes foram apresentadas tradicionalmente. As primeiras histórias contadas a uma criança, no pré-escolar, *v.gr.*, mostram-se-lhes primeiramente por norma as imagens e só depois se revela a mensagem contida na mancha gráfica. O aluno adquire esse hábito (analisar as imagens antes do texto) porque foi esse método que lhe foi apresentado nos seus primeiros contactos com a literatura.

Um aluno que tenha hábitos deficientes de leitura tentará sempre reter a narrativa através das imagens, visto serem mais apelativas e mais simples de decifrar, por isso, é fundamental que exista uma perfeita articulação entre as ilustrações da obra e a respetiva narrativa.

Durante a PES, pude observar essa estratégia dos alunos em diversas situações. No âmbito da língua portuguesa, após ver que um título referia uma personagem feminina e a ilustração que acompanhava o texto representava uma criança do sexo masculino, o aluno não hesitou em exclamar e interrogar:

- Professora, o texto fala duma menina, isto (apontando para a imagem) é um menino ou uma menina? Parece um menino mas deve ser menina...

O aluno deduziu que a imagem devia estar relacionada com a suposta personagem principal do texto – a menina citada no título. Ou seja, o aluno retirou uma ideia pela imagem, valorizou primeiramente a imagem em vez da história. Tentou prever a história através da gravura e ignorou o que tinha lido anteriormente.

Tive a oportunidade de observar na PES anterior, de Matemática e Ciências Naturais, que esses momentos também decorrem inúmeras vezes quando se trata de problemas matemáticos. Por exemplo, se o exercício falar de uma caixa de oito bombons e na imagem aparecer uma caixa com doze, o aluno confunde, não sabe que é o valor apresentado no enunciado que deve considerar válido ou utiliza o desenho para resolver a questão e erra porque o valor não corresponde ao do enunciado. Quando os problemas matemáticos se fazem acompanhar de desenhos meramente decorativos, os alunos consideram a ilustração como um dado complementar ao exercício. Aliás, dão mais ênfase ao que está ilustrado do que ao que foi lido na interpretação-resolução do problema.

Na minha opinião, se as imagens estão próximas de textos, devem ser coerentes com o que é

tratado na macha gráfica ou é preferível a sua inexistência, visto que só causaram confusão no pensamento dos alunos. Digo isto para qualquer unidade curricular, desde a Língua Portuguesa à Matemática.

Considerando esta obra imperfeita para ser estudada numa sala de aula, pelos dois fatores referidos anteriormente (excesso de violência e discrepância entre o texto e as ilustrações presentes no livro), decidi verificar se existiam mais versões na área residencial dos alunos e se, no meu ponto de vista, eram melhores.

Por tudo isto, decidi verificar na biblioteca do concelho da escola, visto ser uma infraestrutura que pode ser facilmente visitada por qualquer aluno da escola onde foi realizada a PES.

Durante a pesquisa que realizei na Biblioteca Municipal de Faro, encontrei três edições diferentes da obra recomendada pelo PNL:

- *Ali-Babá e os quarenta ladrões*, Teorema;
- *Ali Babá e os 40 ladrões dos Contos de Sempre*, 4.<sup>a</sup> edição, Edinter;
- *Ali Babá e os 40 ladrões*, Clássicos de Todo o Mundo, ULISSEIA Infantil.

Pude atestar, com as leituras integrais das obras anteriormente referidas, que todos os nomes das personagens são diferentes à exceção do de Ali Babá.

Para facilitar a consulta e examinar, de forma mais eficiente e prática, a alteração dos nomes, recorri a uma tabela onde organizo os dados. Classifiquei as obras pelas suas editoras.

As edições estão ordenadas tal como são enumeradas no relatório.

Personagens \ Editora	Porto Editora	Teorema	Edinter	Ulisseia
Protagonista	Ali Babá	Ali-Babá	Ali Babá	Ali Babá
Irmão de Ali Babá	Qassem	Cassim	Yusef	Kassim
Chefe da quadrilha	Qoja Hussein	Cogia Hussain	SN	SN
Esposa de Ali Babá	Feiruz	SN	Zoraida	SN
Cunhada de Ali Babá	Xainaz	SN	Ø	SN
Criada de Ali Babá	Morjana	Morgiana	Ø	SN
Boticário	Dubane	SN	Ø	Ø
Sapateiro	Mustafá	Babá Mustafá	Ø	Mustafá
Escravo de Ali Babá	Adbalá	Ø	Ø	Ø
Filho de Ali Babá	Nuredine	SN	Ø	Ø

Legenda: Ø – personagem não existente na história;

SN – personagem sem nome.

Ali Babá é a única personagem que não sofre qualquer alteração onomástica. Não faria muito sentido ser alterado a sua denominação, visto coincidir com o título da obra. Para além disso, é facilmente memorizado pelo leitor.

Na versão da Teorema, tanto a esposa de Ali como a cunhada não têm nome. São referidas e chamadas ao longo da história como: mulher e cunhada.

Contudo, à criada de Ali, apesar de ser uma personagem feminina, foi-lhe atribuído um nome. Considerando que ela é uma das personagens mais importantes do conto, porque é ela que resolve as situações sempre que necessário e salva a vida do amo e de sua família. Ela ganha um prestígio e mérito por parte do narrador, por isso, a criada tem nome ao contrário das outras mulheres intervenientes.

O chefe da quadrilha é chamado de capitão dos ladrões durante quase toda a história. Só quando reaparece na história com o intuito de se vingar de Ali-Babá através do filho deste, é que lhe é atribuído o nome de Cogia Hussain.

Na versão da Edinter, a mais curta, não existe a personagem da criada. É a mulher de Ali Babá, a quem é atribuído o nome de Zoraida, que atua como a criada nas outras edições, ou seja, salva a vida de Ali Babá contra o «chefe dos bandidos», como é intitulado na história.

Depois de organizados os dados na tabela consigo fazer um pequeno estudo relativamente à alteração dos nomes das personagens.

Posso concluir que a versão da Edinter, a mais direcionada para um público infantil, utiliza nomes, não têm qualquer semelhança com as outras versões, à exceção da personagem principal.

Contrariamente, as outras versões partilham de nomes muito semelhante, a grafia sofre umas ligeiras mudanças mas a realização fonética do vocábulo não se altera. Só na versão da Porto Editora, a recomendada pelo PNL, é que todas as personagens têm nome atribuído. Nas outras versões, só mesmo as mais importantes é que são nomeadas.

As outras versões também não têm um elenco tão numeroso como a narrativa que foi abordada durante a PES. A única personagem, para além de Ali Babá, que não sofre mudança no nome e que aparece em três das quatro versões, é o sapateiro Mustafá. É um dos nomes do profeta Maomé. Vejo apenas dois motivos. O primeiro, talvez, por respeito à crença religiosa Islâmica,

Mustafá não é um nome vulgar, tem fortes ligações religiosas e, por isso, o nome pode ter sido intocável. Em segundo lugar, Mustafá é facilmente pronunciado e memorizado pelo leitor.

As personagens das histórias infantis não têm nome próprio, porque são criadas para crianças e é suposto estas identificarem-se com os elementos da narrativa. Caso as personagens fossem nomeadas, as crianças não se colocariam no seu lugar e não vivenciavam as experiências protagonizadas pelas figuras. Contudo, a nova edição, a da Porto Editora, nomeia todas as personagens. Como é uma obra criada e adaptada para ser lida e analisada no 2.º ciclo, a classificação dos intervenientes da narrativa, facilita o estudo da obra em relação a interpretação. Em segundo, no 2.º ciclo, os alunos já não necessitam de um distanciamento tão grande das personagens porque, devido ao amadurecimento psicológico e social, já conseguem colocar-se no lugar do outro.

A profissão da personagem principal também é constantemente alterada. Contudo é, em todas as versões, passado ao leitor que Ali Babá pertencer à classe financeira baixa, com um trabalho de setor primário. Apesar de este ser parcialmente o protagonista da história, é em todos os desfechos, uma mulher, mais concretamente, a criada, quem descobre os ladrões e desempenha um papel fundamental durante toda a narrativa. Independentemente da sua ligação ao suposto protagonista, é sempre uma mulher a responsável pelos momentos cruciais das histórias, que permite um desenlace a favor de Ali Babá. Ele só é fulcral na narrativa, porque descobre o segredo dos ladrões, o resto do conto tradicional é conduzido e resolvido por ela.

O desfecho é o mesmo em todas as obras, ou seja, os ladrões são continuamente penalizados, de formas diferenciadas, de versão para versão, e a criada salva a vida ao amo. As punições aplicadas aos ladrões e ao chefe da quadrilha também variam de edição para edição. E há, ainda, um momento na história que varia: a forma como o irmão de Ali Babá é apanhado pelos ladrões. Numas versões, ele esquece-se do modo como pode sair da gruta e noutras, ele distrai-se e é apanhado em flagrante.

### 2.2.1. Versão da editora Teorema



Fig. (2.4): *Ali-Babá e os quarenta ladrões*, edição da Teorema (1985);

Na obra da Teorema, o livro apresenta uma maior mancha gráfica e menos ilustrações, o que, a meu ver, o torna pouco apelativo para os alunos, porque estes preferem livros repletos de imagens e que, por esse motivo, não acho o mais indicado para ser usado na sala de aula, tendo em conta que não despertará o interesse dos alunos. Contudo, reconheço que as ilustrações podem ser meras distrações mas são elas que atraem os leitores mais novos. Bettelheim comprova que:

os livros ilustrados, hoje tão preferidos por adultos e crianças, não são o melhor serviço que se pode prestar à criança. As ilustrações distraem em vez de ajudarem. O estudo dos livros ilustrados demonstra que as gravuras desviam o processo de aprendizagem em vez de o fomentarem, porque as ilustrações afastam a imaginação da criança daquilo que, por si próprias, e sem ajuda, elas sentiriam pela história. A história ilustrada perde muito do conteúdo pessoal que podia trazer à criança que lhe aplicasse somente as suas próprias associações visuais em vez das de quem desenhou.

Também Tolkien pensava que, "por melhor que sejam as ilustrações pouco bem fazem aos contos de fadas... (Bettelheim, 1985: 79 e 80)

As imagens que existem são a preto e branco e com algum descuido ortográfico o que comprova a desarticulação entre autores, ilustradores e editoras. Apesar de os livros ilustrados serem os preferidos pelos leitores, além de estagnarem a imaginação de quem lê, ainda pode induzir em

erro se não estiver de acordo com o que é relatado na narrativa.

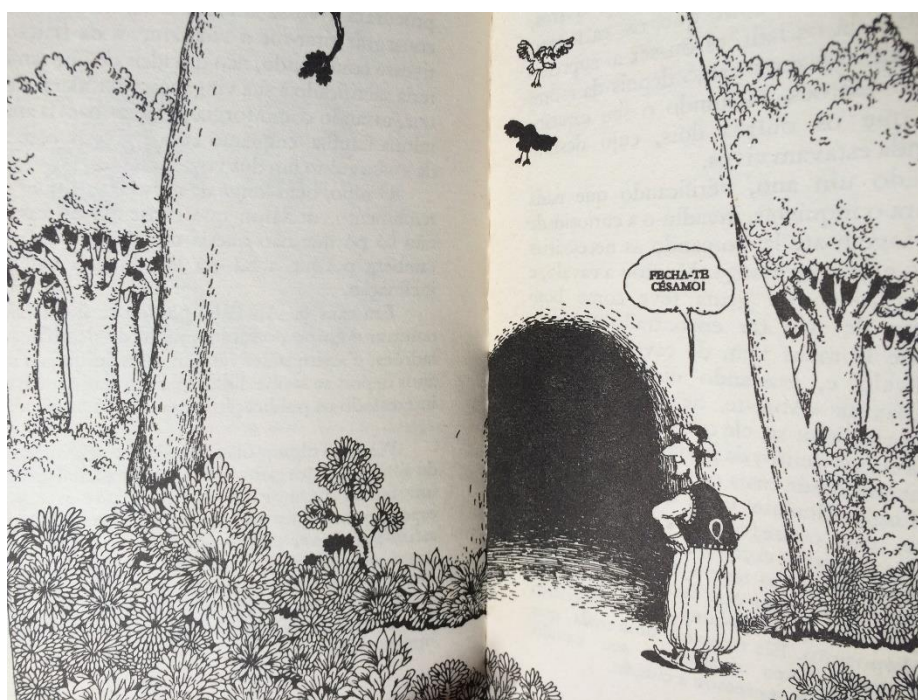


Fig. (2.5): Página 83 de *Ali-Babá e os quarenta ladrões* da editora Teorema – lapso ortográfico

Devido a esta variante ortográfica, «césamo» em vez de «sésamo», como se pode verificar na imagem acima, não utilizaria esta obra em sala de aula. Poderia dar-se o caso de na história, as palavras mágicas serem «abre-te césamo» e a segunda palavra não estar associada a um cereal, ser uma palavra inventada e, nesse caso, não seria uma incorreção ortográfica. Porém, visto que é encontrada várias vezes a palavra «sésamo», escrito corretamente ao longo do livro, como se pode verificar na imagem abaixo, considero que foi mesmo um lapso do ilustrador.

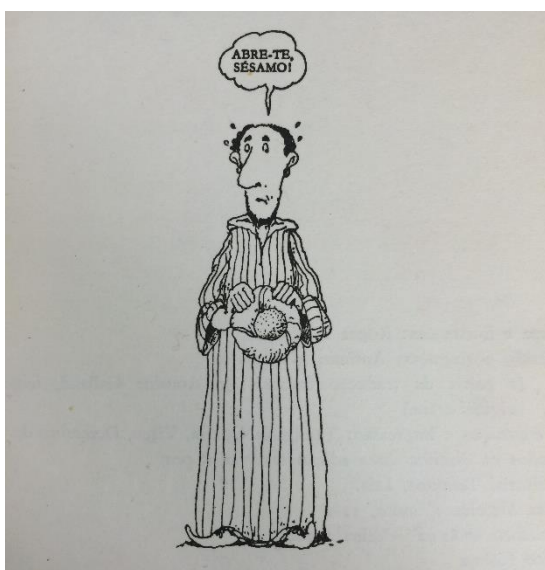


Fig.(2. 6): Página 3 de *Ali-Babá e os quarenta ladrões* da edição Teorema – palavra «sésamo» escrita corretamente

A extensão narrativa poderá ser entendida também como um elemento negativo. O facto de ser muito longa poderia provocar algum desinteresse e cansaço nos alunos. Acresce a circunstância de não estar dividida em capítulos, tornando difícil a sua abordagem segmentada que é obrigatória devido ao tempo de duração das aulas.

### 2.2.2. Versão da editora Edinter

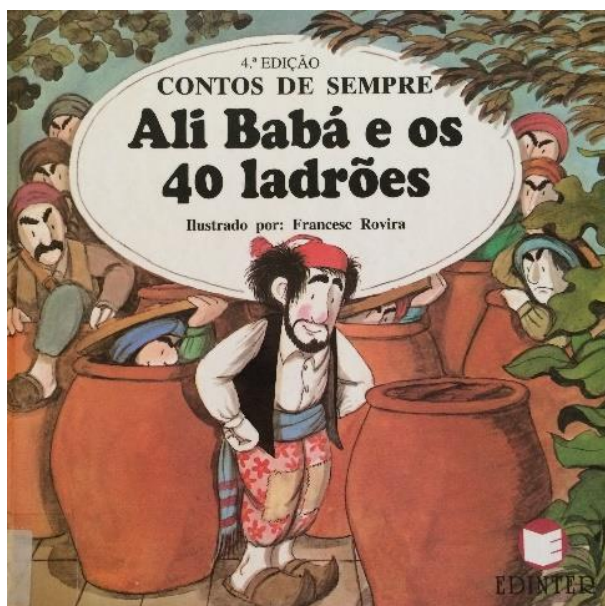


Fig. (2.7): *Ali Babá e os 40 ladrões* dos Contos de Sempre, 4.ª edição, Edinter (1992)

A 4.ª edição de *Ali Babá e os 40 ladrões* da Edinter é um formato mais direccionado para crianças de faixas etárias compreendidas entre os 7 e 10 anos. Contudo, a história está completa e bem explícita. A mancha gráfica é menor em relação à edição anterior mas suficiente. A história não tem tantas peripécias, até se chegar ao desenlace, mas contém as partes mais significativas. Relativamente à ilustração, há uma enorme melhoria. As gravuras estão de acordo com a narrativa relatada na página. São coloridas e agradáveis ao leitor.

Esta edição tem punições mais atualizadas, ou seja, são castigos que serão facilmente aceites e assimilados pelos alunos visto que coincidem, assemelham-se, aos que presenciam e conhecem do seu quotidiano. Por exemplo, os ladrões que foram descobertos pela criada, em vez de serem mortos de forma calculista e bárbara, foram julgados perante um juiz e tiveram de cumprir uma pena prisional. Nada de invulgar, portanto.

Concordo que os alunos também devem ser expostos a outras culturas e práticas civilizacionais, para que possam «expandir horizontes» e aceitem que há outras formas de pensar, de ver o mundo. Porém, acho que no momento literário, o estudante deve usufruir de bons momentos

que lhe forneçam boas sensações para que se sinta atraído pela leitura. Deste modo, penso que se evita a repulsa ou medo da leitura.

### 2.2.3. Versão da editora ULISSEIA Infantil

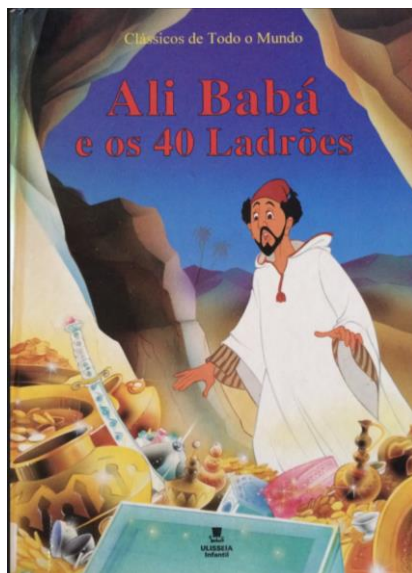


Fig. (2.8): *Ali Babá e os 40 ladrões*, Clássicos de Todo o Mundo, ULISSEIA Infantil (1997).

Por último, na edição da ULISSEIA Infantil, a história tem algumas diferenças que considero fundamentais, visto poderem influenciar as sensações que são transmitidas ao leitor juvenil.

Para iniciar, o irmão de Ali Babá, Kassim, após se esquecer da palavra mágica que permitia a abertura da gruta, quando foi descoberto pela quadrilha, foi ferozmente atacado, mas poupado ao desmembramento. Escapou a um final dramático. Ficou gravemente ferido na gruta. A esposa e o irmão estranharam a sua ausência e Ali, desconfiado da ganância do irmão, supôs que ele tivesse ido em busca do tesouro. Quando Ali encontrou o irmão, transportou-o para casa e pediu ao sapateiro Mustafá que aceitasse coser uma pessoa sem saber onde esta morava. Mustafá aceitou e Ali vendou-lhe os olhos e conduziu até sua casa.

Ao contrário das outras versões, Kassim sobreviveu. Ele e a esposa estavam quase sempre na casa de Ali.

Os ladrões, quando regressaram à gruta mágica, verificaram que o corpo do homem que atacaram tinha desaparecido. Foram à cidade na esperança de descobrir quem era a pessoa visto que sabia o segredo relativo ao tesouro deles. Em conversa com o sapateiro, souberam que este tinha cosido uma pessoa. O chefe da quadrilha subornou Mustafá para que este lhe dissesse onde era a casa da vítima, ou seja, a casa de Ali. De seguida, marcou a porta com uma cruz.

Marjaná (outro nome diferente), a criada, quando se deparou com a marca feita na porta do seu amo, decidiu marcar todas as outras portas da rua. O chefe dos ladrões quando se deparou com essa situação, furioso, subornou novamente Mustafá. Depois de ter a certeza de a casa a ser atacada, utilizou a mesma estratégia que foi citada nas outras obras: fingiu ser mercador de azeite e pediu abrigo, por uma noite, ao bondoso Ali Babá.

Marjaná foi audaciosa e suspeitou logo do falso mercador. Ao contrário das outras histórias, a criada não descobre a «verdadeira mercadoria», pois precisa de azeite e decide retirar dos potes do mercador, carregados pelas mulas, sem lhe pedir autorização. Neste caso, a criada descobre os ladrões quando vai buscar água ao poço e, um deles, ao ouvir os passos da criada, pergunta se já está na hora. Até neste ponto, acho que a história é mais correta moralmente porque a criada não vai retirar nada que não seja seu sem pedir autorização.

Contrariamente às outras versões, a criada em vez de matar os ladrões, opta por fazer uma mistura de essências e especiarias que fará adormecer profundamente os ladrões.

Semelhantemente às outras versões analisadas, Marjaná utiliza a dança para seduzir o chefe da quadrilha mas poupa-lhe a vida. Não o condena juntamente com os ladrões à prisão. Prefere convencê-lo de que é uma poderosa feiticeira e que enfeitiçou todos os seus homens e a gruta do tesouro. Deu-lhe a oportunidade de abandonar a região com o seu bando.

Gosto particularmente desta versão, porque, com este desfecho, é transmitida ao leitor a ideia de que se deve dar uma segunda oportunidade às pessoas, acredita-se na mudança, no crescimento/evolução pessoal. É esta tendência que tem orientado o pensamento europeu e ocidental desde os alvares do século XVIII, com o processo de abolição gradual da pena de morte nos diversos países em todo o continente e nas suas dependências coloniais e de se lutar nos dias de hoje pela sua extensão a todos os países do mundo. Acredita-se que as pessoas aprendam com os erros cometidos e melhorem, aproximando-se do padrão social aceite moralmente.

O tesouro manteve-se na gruta e o generoso Ali Babá decidiu repartir por toda a família não esquecendo de incluir Marjaná na distribuição. Com esta atitude, Ali mostrou gratidão pela lealdade revelada pela criada. Apesar de ter recebido uma quantia suficiente para fazer a sua vida sem ter de trabalhar, a criada preferiu continuar a trabalhar para Ali.

Devido à sua dedicação, passou a ser tratada como um membro da família. Como se fosse filha de Ali.

Nesta obra, não existe a segunda parte, onde os ladrões fazem uma segunda investida através do filho de Ali. Segundo esta editora, Ali não tem filhos.

A segunda parte é desnecessária em todas as versões, porque o momento em que o chefe da quadrilha é desmascarado perante Ali, é o momento final da história, é o desenlace, porque já se realizaram os momentos da narrativa e esse é o culminar de todo o enredo. Isto é, o primeiro momento de uma narrativa, a situação inicial, ocorre quando Ali Babá vê os ladrões a abrirem a gruta mágica através das palavras-mágicas «Abre-te, Sésamo». O desenvolvimento é toda a situação do irmão ganancioso e o planeamento e a execução da vingança dos ladrões contra Ali Babá. É neste momento da narrativa que nos são reveladas as artimanhas da criada de Ali que salvam a vida ao seu amo.

O desenlace/desfecho, a situação final, acontece quando a quadrilha é desvendada. A história entende-se por terminada quando a trama é fechada. Foi esse momento que encerrou os problemas/conflitos relacionados com a personagem principal que foram narradas durante o desenvolvimento.

A segunda parte, penso que cansa os alunos, porque já ouviram o primeiro desfecho e consideram a história como terminada/resolvida.

O único senão desta história, na minha perspetiva, é que Ali fica como dono do tesouro. Porquê? Porque merece ficar com algo que não é dele? Algo que foi obtido através do furto? Contudo, acho que este ponto merece ser debatido com a turma. Se concordam, se acham correto e que desfecho, na opinião deles, seria o mais correto, adequado ou justo.

Em suma, se tivesse a hipótese de optar por um dos livros para abordar e explorar em sala de aula, seria o último referido e não pelo recomendado no PNL pelo ME. Considero que esta versão é a mais indicada pelos diversos motivos que passo a enumerar:

- As ilustrações são as mais agradáveis ao leitor de todos os livros apreciados. São coloridas, simples mas coerentes com o texto. Ocupam as páginas na totalidade, motivando o aluno à leitura. Para uma criança, é mais agradável ler um livro com desenhos do que um livro somente com letras. Quando visualizam apenas texto tendem a ficar desmotivados. Este livro revela um excelente equilíbrio entre a mancha gráfica e as gravuras, na minha apreciação.

- A história não é tão horripilante. As punições corporais aplicadas são mais ligeiras. Não existem mortes como na versão recomendada pelo ME. Não sendo uma história tão violenta, acho que cumpre os objetivos da leitura de um conto, entre os quais: aprender a lidar com dificuldades do dia-a-dia, sentimentos como o medo, vingança, etc., Segundo Dahrendorf,

a função principal da literatura consiste em reforçar as concepções do leitor (...) e, em proporcionar-lhe a possibilidade de fugir a uma realidade frustrante,

transpondo-se para um mundo de aparências. De acordo com esta concepção de literatura, toda a literatura desempenha a mesma função e tem, em princípio, o mesmo valor (Bredella, 1989: 63).

Do meu ponto de vista, esta história permite ao aluno o transporte para um mundo imaginário, visto que, para além dos momentos onde é evidente o maravilhoso, a presença duma cultura diferente, de costumes que não estão familiarizados, faz com que o aluno crie um mundo paralelo, mas que não lhe causa sensação de insegurança porque em nenhum episódio existem situações que provoquem o medo ou sentimento de perigo. Através do desfecho final, a criança sente-se serena, pois a situação que a apavorava foi resolvida. Desde modo, compreende que os bons são sempre recompensados e que os maus são penalizados e que se quer ser beneficiado na vida, terá de ter «comportamentos bons».

Como não fica traumatizada nem ansiosa com a experiência da leitura, o aluno sente-se disposto a ler autonomamente e mais vezes. Este sentimento é uma mais-valia para a área curricular da língua portuguesa e para as suas sessões de estudo autónomo que o farão beneficiar em todo o plano curricular.

- A dimensão perfeita. Apesar de esta obra não estar fracionada em capítulos, como a que foi trabalhada durante a PES, ela é facilmente lida na totalidade numa aula de dois blocos/tempos (noventa minutos). Como se despende menos tempo para a leitura, é possível dar mais ênfase à interpretação e exploração. Fazer com a turma uma análise mais completa, incluindo momentos de resumo, debate, sugestões para finais ou alterações na narrativa. E não só, também podemos fazer conversas em torno de tópicos relacionados com a moral tendo como tópicos: a punição física, a morte, o roubo, etc.

### **2.3. A origem de *Ali Babá e os quarenta ladrões***

O «Ali Babá e os quarenta ladrões» é uma das inúmeras narrativas de *As mil e uma noites*, uma compilação de histórias e contos populares orientais contados, oralmente, por uma jovem indiana, Xerazade, ao seu marido, com o objetivo de lutar pela sua sobrevivência após o dia de seu casamento. «Este é um dos mais famosos contos das *Mil e Uma Noites*, que é ainda hoje a mais rica de todas as recolhas de histórias do património literário do Oriente.» (Massano, 1985: 1).

Um grande sultão das Índias, Shahariar, depois de ter sido traído pela esposa, ficou de tal forma enraivecido que decidiu casar todos os dias com uma virgem e, no dia seguinte, estrangulá-la, para que nunca mais nenhuma lhe fosse infiel. Até que casou com Xerazade, jovem culta, inteligente e com uma sabedoria imensa.

Xerazade sabia que seria morta na manhã seguinte ao casamento. Por isso, criou um plano. Durante mil e uma noites, contou uma história diferente ao sultão. Contudo, nunca revelava o seu final nessa mesma noite, para que ele ficasse curioso e não a matasse depois, porque ansiava conhecer o desfecho da narrativa. Os relatos estavam sempre entrelaçados, de modo que a inteligente Xerazade conseguiu manter o entusiasmo e curiosidade do sultão durante mil e uma noites e assim logrou escapar à sentença a que estava, implicitamente, destinada. Segundo Chkloski, há «dois grandes tipos de combinação entre as histórias: há, por um lado, uma forma aberta a que se podem sempre juntar novas peripécias no fim, (...) e, por outro lado, uma forma fechada que começa e acaba pelo mesmo motivo, enquanto no meio nos contam outras histórias.» Ou seja, há um encaixe de narrativas na mesma. (Todorov, 1971: 35)

Apesar de a história ter sido criada, inicialmente, para um público indiferenciado de ouvintes, maioritariamente adultos, esta é bem recebida pela perspetiva infantil, devido aos momentos insólitos que nela se encontram registados. A magia, o imaginário pertencem sobretudo ao mundo infantil. As crianças gostam desse tipo de histórias, por estarem ancoradas em temas que particularmente lhes interessam. Segundo Bettelheim, «Para que uma história possa prender verdadeiramente a atenção de uma criança, é preciso que ela a distraia e desperte a sua curiosidade.» (Bettelheim, 1985: 11)

Na leitura integral da versão adotada do *Ali Babá e os quarenta ladrões*, deparamo-nos com momentos e episódios que desafiam as noções de realidade do leitor, provocando-lhe, assim, desconforto, insegurança e estranheza que convém apaziguar no final da leitura. Para que a criança não fique traumatizada, Bettelheim defende que as histórias contadas a crianças devem «esclarecer as suas emoções», bem como, as suas angústias e aspirações, devem «sugerir soluções para os problemas que a perturbam» (Bettelheim, 1985: 11).

A história deve ter sempre um final feliz, para que a criança se sinta esperançosa. Além disso, as personagens que praticam o Bem deve ter um final recompensador, deste modo, o leitor é encorajado a praticar boas ações. Por isso, é importante que todos os insólitos sejam resolvidos durante a narrativa ou o professor deve facilitar a compreensão desses momentos aos alunos para a literatura não ser encarada como algo assustador, desassossegador, mas sim como algo que permite tranquilizar a criança e ajudá-la a desenvolver-se psicologicamente e moralmente, de forma implícita.

#### **2.4. Maravilhoso vs. Tecnologia**

Segundo a visão teórica de Todorov, o conto trabalhado em contexto de PES inclui-se no género

literário do Maravilhoso Puro, está ancorado no âmbito da explicação sobrenatural do insólito registado. (Todorov, 1977: 51), ou seja, o Maravilhoso existe quando o leitor decide aceitar os acontecimentos da história, admitindo novas leis da natureza que permitem explicar o fenómeno. (Todorov, 1977: 41)

Ocorrem situações que não correspondem à realidade objetiva, tais como a abertura de uma gruta com o pronunciamento da frase-ordem: «Abre-te, Sésamo!». As palavras produzidas pela voz no ato de falar são utilizadas como um autêntico talismã, com as mesmas virtudes ou poderes sobrenaturais atribuídos a um objeto mágico ou amuleto, tal como, a «varinha de condão» dos contos de fadas tradicionais. Por esse motivo, podemos inseri-lo mais especificamente na variante de Maravilhoso Instrumental, porque é através do instrumento-voz que se desencadeiam os fenómenos tidos no relato como sobrenaturais. (Todorov, 1977: 53)

O elemento supernatural não provoca «qualquer reacção especial nem nas personagens nem no leitor implícito» (Todorov, 1977: 51). Tanto as personagens que pronunciavam as palavras que abriam a gruta como os alunos que ouviram o efeito das mesmas não manifestaram qualquer resistência a aceitarem o efeito do talismã. O facto de as personagens acreditarem sem hesitar nos elementos sobrenaturais da narrativa induz, ocultamente, o leitor a aceitá-las sem questionar a natureza do sobrenatural convocado pela ficção.

Pertence ao Maravilhoso tudo o que em determinado momento histórico, como o atual, não tem uma explicação científica ou tecnológica precisa. Contudo, com a evolução do conhecimento humano, esta explicação sobrenatural implícita começa a perder força, a ser facilmente justificado através das leis racionais, entrando no domínio dos fenómenos que admitem uma explicação perfeitamente natural. Nestas circunstâncias, a anterior sensação de maravilhoso puro transforma-se numa sensação de estranheza pura (Todorov, 1977: 53).

Classificando, segundo Umberto Eco, a realidade em que vivemos como «mundo normal» ou «mundo real», o conto estudado insere-se na categoria teórica da Alotopia, em que se configura um «mundo alternativo», *i.e.*, aquele que permite imaginar que o nosso «mundo real» seja realmente diferente daquilo que é, que nele se passem coisas que normalmente não se passam. (Eco, 1989: 200). Em circunstância alguma do relato, é situada a região ou localidade onde decorre a ação mágica, porque ela é um simples não-lugar, um local remoto do nosso «mundo real» físico. «Não interessa grandemente a colocação e a própria possibilidade cosmológica do possível mundo narrado, mas sim o seu mobiliamento, ou melhor, o que se passa nele.» (Eco, 1989: 203), *i.e.*, a história é localizada vagamente num local imaginário, ou seja, pouco

específico, porque, na realidade, o importante é a ação que decorre no local e não o seu posicionamento. Neste caso concreto, que seja possível abrir uma montanha com o poder das palavras produzidas com a voz humana.

Apesar de ser suposto o leitor de *Ali Babá e os quarenta ladrões* acreditar nos momentos insólitos da história, os alunos renunciam o «faz de conta» e, por consequência, os caminhos tornados possíveis com o poder do sobrenatural utilizado pela imaginação.

As crianças do presente desacreditam na magia devido à tecnologia, que lhes é oferecida desde o nascimento, aos filmes de ficção a que são expostas e pelo pouco estímulo que têm para desenvolver a imaginação. Na escola, os alunos são formatados para aprenderem conceitos, conteúdos e não para imaginarem. As crianças deixam cada vez mais cedo o seu mundo infantil, o seu mundo de conto de fadas, não têm tempo para aproveitarem a tenra idade, não tem a oportunidade de serem crianças que acreditam em duendes mágicos, grilos falantes e tapetes voadores. Uma história que sirva «para enriquecer a sua vida, ela tem que estimular a sua imaginação;» (Bettelheim. 1985: 11)

Na minha opinião, as crianças devem ouvir várias histórias, de diferentes géneros literários para que se desenvolvam em vários aspetos, tais como, sociais, afetivos, cognitivos, etc., Segundo Bruno Bettelheim,

ao mesmo tempo que distrai a criança, o conto de fadas elucida-a sobre si própria e promove o desenvolvimento da sua personalidade. Tem tantas significações, em tantos níveis diferentes, e enriquece a existência da criança por tantas maneiras, que livro algum é capaz de igualar a quantidade e diversidade de contributos que estes contos traduzem para a criança. (Bettelheim. 1985: 20).

A ficção a que as crianças são expostas nos dias de hoje aniquila qualquer vestígio de maravilhoso que possa existir na sua mente criativa. O que antes era considerado maravilhoso, no presente, deixou praticamente de o ser. Como as crianças explicaram os acontecimentos sobrenaturais com explicações científicas alteraram o maravilhoso instrumental em científico. Deixam de acreditar no poder de «instrumentos mágicos» e começam a justificar o seu funcionamento através das mais modernas tecnologias.

## **2.5. A imaginação e desenvolvimento cognitivo, pessoal e emocional**

O objetivo principal de uma narrativa é a recreação por parte do leitor ou ouvinte, provocando sentimentos, tais como, medo, raiva, surpresa, ansiedade, satisfação, entre outros. Para se

explorar textos narrativos, é necessário que estes estejam adaptados à idade e interesses dos alunos, estimulando sempre a antecipação dos acontecimentos, a intenção das ações, a previsão de consequências e a análise crítica. Deste modo, a leitura é uma mais-valia, porque proporciona um crescimento pessoal e emocional. Inês Sim-Sim garante que «o grande objectivo da narrativa é a recreação de quem lê ou ouve, provocando respostas emocionais (surpresa, curiosidade, medo, satisfação) no leitor ou no ouvinte.» (Sim-Sim, 2007: 37). Uma criança ao experienciar sentimentos, ao imaginar-se no lugar do outro, cresce a nível emocional e pessoal. A imaginação é algo difícil de definir, de explicar, é algo que não se aprende. Após consultar alguns dicionários, resumi a seguinte definição: imaginação é a capacidade humana de criar imagens mentais, representações, fantasias com informações que já possui. Maria Alberta Menéres refere que «a imaginação aprende-se e desenvolve-se desde criança» e «tem muito a ver como os pontos de vista de cada um» (Menéres, 1993: 93), cada criança, tendo em conta a sua origem e as suas experiências de vida, memórias e personalidade construirá o seu mundo imaginário, usando a sua realidade como alicerces.

«A criança é criativa por natureza. Biologicamente, a sua ânsia é de desenvolvimento e ela está inteiramente voltada para a construção de si própria.» (Menéres, 1993: 22), por esse motivo, é importante que os sujeitos que orientam e potencializam a aprendizagem da criança, não coloquem obstáculos aos seus pensamentos imaginários e que não desmoralizem ou desmotivem essa ação no campo fantasioso.

Na atualidade, a escolaridade é encarada como uma ferramenta. Será que há tempo e espaço para as crianças descobrirem a imaginação? Será importante deixar o aluno fantasiar? Viver num mundo abstrato e paralelo? Ou terá de estar constantemente preso ao mundo real, contaminado com ciências exatas e línguas?

Resolvi verificar se será benéfico as crianças não terem tempo nem hipótese para divagarem no mundo da fantasia. Estou em crer que o mundo do Maravilhoso deve ser fomentado a fazer parte da essência de uma criança. Julgo que fantasiar é necessário para expandir horizontes, pensamentos, sonhos e vontades.

Segundo Bettelheim, as histórias direcionadas a crianças devem prender a sua atenção, entretê-las e despertar-lhes curiosidade, mas devem também enriquecer a sua vivência, bem como estimular a sua imaginação. Relativamente à criança, a literatura deve «ajudá-la a desenvolver o seu intelecto e esclarecer as suas emoções; tem de estar sintonizada com as suas angústias e as suas aspirações; tem de reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir

soluções para os problemas que a perturbam.» (Bettelheim, 1985:11)

Aceito que quando ensinamos algo a uma criança, devemos partir de algo concreto, visível, da sua vivência, ou seja, que seja facilmente compreendido e, só depois conseguimos encaminhá-la à abstração para que adquira um novo conceito, desta maneira, proporcionamos-lhe a evolução através da imaginação.

Apesar disso,

Bredella afirma que os textos literários «apresentam projectos de sentido capazes de aprofundar e alargar os horizontes de percepção e motivação daquele que compreende» (1988: 198). Para este autor, a realidade apresentada nesses textos desafia muitas vezes as capacidades de compreensão dos alunos, dado que lhes oferecem aspectos não observados ainda nessa mesma realidade. Enriquecem, por isso a sua experiência e alargam os seus horizontes. (Alcarão, 2005: 30)

Esta afirmação de Bredella revela, de forma muito sugestiva, como o mundo que rodeia os alunos influencia a sua forma de interpretação. As crianças de 1988 viajavam pelo mundo do imaginário. Os alunos dos dias de hoje justificam os episódios do Maravilhoso com tecnologia.

Para que uma criança compreenda uma história na sua totalidade, ela deve ser exposta durante a sua vida pessoal e escolar, a narrativas que lhe causem sentimentos e que lhe especifiquem, claramente, noções morais, tais como, bem/mal, correto/errado, etc.

Como esclarece B. Bettelheim, é um mito considerar-se que as crianças, independentemente das regras de convívio social, são naturalmente boas. Sem lhes serem mostradas as consequências das suas más acções, a tendência inata para a violência e os comportamentos anti-sociais irão sendo reforçados com os anos, durante o longo percurso escolar. (Albuquerque, 2000: 49)

Hoje, concebe-se antes que o leitor cria o sentido do texto, servindo-se simultaneamente dele, dos seus próprios conhecimentos e da sua intenção de leitura.» (Giasson, 1993: 19). E esta situação nem sempre é proveitosa a nível escolar, pois o aluno fica com muita liberdade relativamente à interpretação. Por vezes, no ensino, nós, os docentes, somos obrigados a conduzir os alunos a interpretarem o que o autor deseja, isto é, tem como objetivo transmitir porque essa é a considerada interpretação aceite. «O que se passa, com efeito, é que o autor utiliza certas convenções e põe de lado as informações que supõe serem conhecidas pelo leitor. Se esta suposição não se verificar, a mensagem do autor será evidentemente mal compreendida.» (Giasson, 1993: 19). E, nesse momento, o professor deve interferir no processo

de compreensão do texto e auxiliar o aluno a alcançar a interpretação pretendida.

Segundo Giasson, a compreensão está relacionada com três componentes intimamente relacionadas: leitor, texto e contexto. Em relação ao primeiro, a compreensão tem a ver «com o que o leitor é (os seus conhecimentos e as suas atitudes) enquanto os processos dizem respeito ao que ele faz durante a leitura (habilidades a que recorre).» (Giasson, 1993: 21). O texto está estreitamente relacionado com a intenção do autor, tendo em atenção que é ele que decide e seleciona quais são os conceitos, conhecimentos e vocábulos que vai utilizar e, conseqüentemente, transmitir ao leitor.

O contexto são os fatores externos ao texto que influenciam a interpretação do leitor. «Podemos distinguir três contextos: o contexto psicológico (intenção da leitura, interesse pelo texto...), o contexto social (as intervenções dos professores, dos colegas...) e o contexto físico (o tempo disponível, o barulho...).» (Giasson, 1993: 22).

O leitor, neste caso específico, o aluno, é, sem dúvida alguma, a componente mais complexa porque é movido por várias estruturas. Nenhum aluno interpreta de igual forma, pois todos têm bases cognitivas e afetivas distintas. Apesar do esforço feito pelo docente, para que os discípulos estejam todos no mesmo nível de aprendizagem/ensino, com as mesmas capacidades cognitivas, essa realização é quase inalcançável. Contrariamente ao desejado, nem todos detêm os mesmos conhecimentos sobre a língua, mundo ou realidade.

As estruturas afetivas nem têm relação possível. Cada um vem de um meio, de um seio familiar diferente, com experiências variadíssimas, logo tem outras perspetivas, sensações e formas de encarar a vida. O contexto de cada aluno é o que mais influencia a compreensão de um texto. Psicologicamente, a sua intenção e motivação para a leitura determina a maneira como o leitor aborda o texto, compreende e retém dele. (Giasson, 1993: 40). O meio que é envolvente também tem bastante significado no processo de compreensão. Variáveis como a temperatura ambiente, o ruído e o conforto podem ser fatores que influenciam o desempenho do aluno.

Em suma, antes de se abordar uma obra, o professor deve ter o cuidado de verificar se a turma tem os conhecimentos necessários para entender o texto, bem como, uma boa técnica de leitura e se as condições do meio são as mais adequadas.

### 3. Enquadramento metodológico

Como referi anteriormente, foi-me disponibilizado pouco tempo de ação para desenvolver atividades de exploração da obra, porque a turma não podia ficar atrasada na consecução dos conteúdos programáticos em relação às restantes turmas da escola.

A Escola Básica 2-3 Dr. Neves Júnior localiza-se em Faro, junto ao centro de saúde. É constituída por quatro blocos: dois de salas de aula; um de convívio, bufete e refeitório e o restante que contém a sala dos professores e salas dos órgãos de gestão escolar, uma biblioteca muito bem equipada (que permitia requisitar a obra estudada, dando um livro por mesa), a reprografia e a secretária. Existe, ainda, um pavilhão desportivo e um campo de jogos no exterior, para além duma área verde formada por um jardim.

A turma do 6.º B é constituída por 19 alunos, com idades compreendidas entre os onze e treze anos. É uma turma com excelente aproveitamento e com bom comportamento.

Como aludi na fundamentação, a escolha do conto *Ali Babá e os quarenta ladrões* foi condicionada pela lista de obras e textos de leitura obrigatória para a educação literária para o 6.º ano, está inserido no Plano Nacional de Leitura (PNL) e funcionou como alternativa ao *Robinson Crusoe* de Daniel Defoe.

Com a sua leitura, os alunos desenvolvem diversos objetivos estabelecidos pelo Programa Nacional do Ensino Básico de Português (PNEBP) e pelas Metas Curriculares (MC).

O PNEBP apresenta diversos descritores de desempenho, entre os quais se refere a leitura autónoma, a identificação de diferentes tipos de texto e o reconto e a síntese de textos.

O décimo oitavo ponto das MC sugere a leitura e interpretação de textos literários. Tem como subtópicos diversos objetivos, entre os quais os explorados na abordagem desta obra:

1. Ler textos da literatura para crianças e jovens, da tradição popular, e adaptações de clássicos. [...]
6. Fazer inferências. [...]
8. Manifestar-se em relação a aspetos da linguagem que conferem a um texto qualidade literária (por exemplo, vocabulário, conotações, estrutura).
9. Distinguir os seguintes géneros: conto, poema (lírico e narrativo). [...]
11. Responder de forma completa a questões sobre os textos. (Metas Curriculares de Português, 2012)

Durante cinco aulas, planeadas de acordo com os documentos orientadores do Ministério da Educação, o *Ali Babá e os quarenta ladrões* foi lido de forma integral em contexto de sala. Para

que se pudesse proceder à leitura em grande grupo, solicitava na aula anterior aos alunos que lessem em casa os capítulos a serem trabalhados na aula seguinte, para que, deste modo, preparassem uma leitura expressiva convincente.

As aulas de leitura e análise da narrativa seguiram quase sempre a mesma ordem de tarefas.

Durante a compreensão do texto, recorri a várias estratégias, tais como:

- Compreensão de partes específicas da obra, nomeadamente, capítulos. A exploração foi sempre feita em capítulos para facilitar o reconto e o resumo.
- Compreensão de partes menores específicas: palavras e expressões. Considerei importante atribuir significado e sinónimos às palavras e expressões desconhecidas e frases consideradas complexas por parte dos alunos, para que não tivessem dificuldade a decifrar a mensagem que estava a ser transmitida pelo autor.

Primeiramente, era efetuado um resumo do que tinha sido lido na aula anterior, suportado pelas suas memórias da obra, ilustrações do livro, títulos dos capítulos e, por vezes, orientado por mim, para que os alunos seguissem a cronologia correta. Na fase seguinte, gostava que os alunos fizessem uma previsão do que poderia ser lido. Por norma, recorriam à imaginação, tendo em conta o que tinha acontecido previamente na narrativa e depois completavam ou alteravam tendo em conta as ilustrações dos capítulos que faltava ler. Estes dois momentos tinham uma grande participação por parte dos alunos, participando todos de forma ativa e positiva.

Após a síntese e previsão, perguntava aos alunos se, nos capítulos lidos em casa, existia alguma palavra desconhecida, para que pudesse indicar o seu significado. Solicitei sempre uma leitura individual e silenciosa em casa, porque «está demonstrado (...) que um aluno que lê um texto em voz alta, perante um grupo, terá menos hipóteses de o compreender bem do que se fizer uma leitura silenciosa (Holmes, *apud* Giasson, 1993: 42). »

Quando os alunos diziam que as reconheciam todas, perguntava o sinónimo de palavras que considerava que não dominassem, por não se enquadrarem nem serem utilizadas no seu quotidiano. Depois de ser revelado aos alunos a definição das «palavras novas», eu registava a palavra e o respetivo significado no quadro e os alunos copiavam para os seus cadernos diários, para enriquecimento documentado do vocabulário.

De seguida, eram distribuídas as personagens para que cada aluno ficasse encarregado das falas respetivas. Os diálogos eram lidos várias vezes com o objetivo de ser treinada a leitura dramatizada e correta interpretação expressiva da mesma. Durante os «ensaios», a leitura era

depois criticada num processo de auto e heteroavaliação, momento para a turma, no seu todo, aconselhar e dar exemplos de enriquecimento da leitura.

Depois de acertadas as falas, eu assumia o papel de narradora e acordava se as didascálias deviam ser ou não lidas por mim. Os alunos, regra geral, optaram pela leitura das indicações cénicas.

Quando se mudava de capítulo, as personagens eram atribuídas a outros intérpretes, de modo a promover uma rotatividade completa da tarefa e dar a oportunidade a todos de participarem na atividade. Mesmo os que se sentiam menos à vontade para ler ficaram responsáveis por poucas falas, para que se sentissem confortáveis na participação.

Para concluir as aulas, no final, fazia sempre perguntas de interpretação/opinião. Às vezes os alunos respondiam a pares e noutras de forma individual. Por norma, o trabalho era desenvolvido a pares, visto ter-se observado que «os alunos que trabalhavam juntos, para melhorarem a compreensão de um texto, retinham mais informações do que os que trabalhavam sozinhos (Danseareau, *apud* Giasson, 1993: 42) ». As respostas eram sempre reveladas ao grande grupo para que fossem promovidos momentos de debate. Tive sempre como objetivo realizar aulas completas de português. Por outras palavras, optei sempre por tarefas que englobassem momentos de compreensão e de expressão oral e escrita.

Em anexo encontram-se alguns guiões de aula com os respetivos relatos e reflexões das tarefas propostas para a exploração do livro.

### **3.1. Objetivos do estudo**

O objetivo inicial de estudo consistiu em verificar qual era a reação dos alunos de 6.º ano aos costumes e comportamentos registados na versão do conto *Ali Babá e os quarenta ladrões* indicado pelo PNL, visto divergirem dos nossos padrões culturais contemporâneos. Outros tempos, outras tradições, outros modos de encarar a vida. Contudo, os alunos não manifestaram qualquer tipo de estranheza em relação à natureza insólita desses episódios.

Apesar disso, a turma fez algo que eu não esperava. Interpretou sempre os momentos do maravilhoso no âmbito do discurso figurado, próprio da ficção, justificando-os a todos como manifestações literárias explicáveis na atualidade através da tecnologia atualmente disponível. Considerei algo inesperado e que podia ser um foco de estudo.

- Indagar a capacidade manifestada pelos alunos do presente de explicar a presença de situações do maravilhoso num texto de ficção recreativa.

- Determinar até que ponto os alunos do 2.º ciclo do ensino básico justificam as manifestações do maravilhoso através do recurso racional às novas tecnologias;
- Averiguar se o conto em apreço está adequado às gerações presentes situadas no escalão etário compreendido entre os 11 e os 13 anos;

Resolvi estabelecer como meta de trabalho constante da minha intervenção educativa a resposta à totalidade destes pontos de pesquisa.

### **3.2. Participantes do estudo**

A amostra era uma turma composta por dezanove alunos com idades entre os 11 e 13 anos. Tratava-se dum grupo com muita energia, recetivo e bastante participativo quanto à dinâmica da sala e das atividades, manifestando sempre muita curiosidade e desejo em saber mais. Relativamente ao desenvolvimento global do grupo na área de expressão e comunicação, a maior parte das crianças apresentava um código linguístico adequado à sua faixa etária, existindo casos pontuais de algumas que manifestavam uma linguagem infantilizada e de outras que ainda tinham dificuldade em articular corretamente alguns vocábulos. Por conseguinte, em situações de atividade em grande grupo, ou até mesmo somente com um adulto, algumas crianças inibiam-se e mostravam-se resistentes a participar ativamente.

### **3.3. Aplicação do estudo**

A aplicação do estudo foi um pouco condicionada a nível de tempo. A professora-cooperante de Português não aprovou que eu explorasse a obra de forma mais aprofundada, porque não queria que a turma ficasse desengonçada das restantes da escola, o que me dificultou um pouco a investigação e consequente intervenção educativa prevista. A leitura total da obra decorreu em quatro aulas. Encontra-se em apêndice o guião, relato e respetiva reflexão de duas aulas que foram assistidas.

Durante a PES, felizmente, lecionei a disciplina de Português e de História e Geografia de Portugal em simultâneo, por isso, durante as aulas de HGP em que se estudou o Liberalismo, foi possível abordar e debater a abolição da pena de morte. Nesse debate, alguns alunos eram a favor e outros contra a pena de morte, contudo, com o desenvolver do debate, os que estavam a favor da pena de morte, concluíram que seria injusto para as pessoas que eram inocentes e que só mais tarde é que conseguiam provar a sua inocência e com a pena de morte, depois «já não havia nada a fazer».

No âmbito da disciplina de Português, depois de ler a obra, coloquei algumas questões aos

alunos e estes tiveram de responder de forma escrita para que as suas respostas não fossem alteradas depois de ouvirem as dos colegas, cujo tratamento passo de imediato a referir.

#### 4. Análise dos dados

Para poder realizar um estudo sobre a leitura integral de *Ali Babá e os quarenta ladrões*, após a análise do capítulo que continha o momento em que as palavras mágicas «Abre-te, Sésamo!» são um instrumento de magia para abrir uma gruta, decidi aplicar as seguintes questões à turma:

Há algum momento / costume na história que consideres estranho? Que não acredites na totalidade? Qual? Porquê?

Os alunos leram as suas respostas e debateram-nas, tendo-se chegado a duas situações distintas.

1. 7 Alunos disseram que o momento estranho da história ocorrera quando o sapateiro coseu a cabeça de Qassem ao corpo, porque não era a sua função fazê-lo.
2. Os restantes 12 alunos não acreditaram que a gruta se abrisse com o simples pronunciar das palavras mágicas referidas, justificando que, naquele tempo, não havia sistemas de reconhecimento de voz que acionassem a abertura de portas. Alguns acrescentaram ainda que, se fosse uma história atual, acreditariam, porque a tecnologia moderna já permite que isso aconteça.

A maior parte dos elementos da turma não crê no poder das palavras mágicas «Abre-te, Sésamo!». Os restantes, em contrapartida, registaram que lhes causou estranheza o momento em que o sapateiro cozeu a cabeça do Qassem ao corpo. Apesar disso, durante o debate com a turma, pude concluir, através dos comentários efetuados, que os que viram sinistralidade no comportamento do sapateiro, consideravam que a gruta se abria porque já possuía uma tecnologia avançada, passando por cima da anacronia cometida na supressão do sobrenatural. Ou seja, nenhum aluno da turma acreditava neste episódio do maravilhoso. As opiniões do grupo de pré-adolescente estavam em consenso. Todos transformaram o que fugia declaradamente ao natural num episódio do quotidiano facilmente explicado com a tecnologia que temos nos dias de hoje.

Quando a leitura integral da obra terminou e os alunos se deparam com o desfecho em que os quarenta ladrões são mortos com azeite a ferver, considerei pertinente questionar se os alunos concordavam com a punição dos ladrões. Se as consideravam necessárias, se as coisas não podiam ter sido resolvidas de outra forma.

Coloquei mais interrogações, que foram por si respondidas de forma individual e escrita, passo a citar uma com as respetivas resposta e, assim sucessivamente:

Ao longo da obra que estamos a estudar, deparamo-nos com vários castigos/punições. Consideras as punições existentes na história justas? Porquê?

A questão obteve um imenso leque de resultados distintos. Por isso, irei fazer um resumo das ideias gerais e salientarei, citando-as na íntegra, as que considerarei mais relevantes devido à sua maturidade e clareza.

A turma dividiu-se em dois grupos: pró e contra. Contudo, nem todos tinham as mesmas motivações.

Uma aluna concordava com as punições, porque é contra as pessoas chantagistas e gananciosas.

Um aluno concorda com os crimes praticados, porque «naquele tempo era assim que funcionava».

Dois alunos concordam com a morte de todas as personagens, exceto do ladrão batedor, que foi enganado por Morjana, porque afirmam que ele cumpriu a sua palavra, apesar de Morjana ter forjado o seu trabalho.

Por outro lado, dois alunos são mais radicais e afirmam que o acordo com o batedor era encontrar a porta correta e que como «não se deve fracassar missões» tinha de ser abatido, era esse o trato com o líder dos ladrões, tinha de ser seguido.

Três alunos não consideravam justas as punições, porque, a seu ver, invadir propriedade privada não é motivo suficiente para degolar alguém.

Dois alunos excluía todas as mortes da história, por acreditarem que toda a gente tem direito à vida, que todos erramos e que nos devem ser dadas sempre segundas oportunidades.

Outro aluno justifica todas as punições da história com as más ações dos punidos. Deduzo que concorde com o castigo aplicado, visto que justificou cada pena com as atitudes que conduziram a tal desfecho.

Aluno A - «Sim, eu acho que todos os castigos foram justos, porque todas as ações foram suficientemente más para merecer os seus devidos castigos. Por outro lado, acho que o castigo de Qassem não foi justo.»

Aluno B - «Referindo-me à morte de Qassem, não acho que foi justa mas se estivesse no lugar dos ladrões, conhecendo as suas regras e se fosse também um ladrão fazia o mesmo, porque

não era uma pessoa rica e gananciosa que ia destruir o que tinha roubado aquele tempo todo».

Aluno C - «Não considero as punições existentes justas, porque se uma pessoa entrar numa propriedade pertencente a outra não é razão para a degolarmos. Este exemplo serve para todos os outros castigos porque a gente tem direito à vida, mesmo que tenha ultrapassado os limites da liberdade.

No geral, os alunos não concordam com a morte de Qassem mas concordam com a dos ladrões, porque os últimos são considerados os vilões da história e as crianças necessitam que os maus sejam derrotados para se sentirem seguros, para que o bem vença sempre o mal e, deste modo, se tornem pessoas que praticam o bem porque só essas têm finais felizes (Bettelhiem. 1985: 11). [...]

Se estivesses no lugar das personagens, punirias de forma diferente? Qual? Porquê?
---

Em relação à pergunta acima referida, as respostas foram as seguintes:

- Dois alunos optaram pela prisão, porque acham que assim «aprendiam a lição».
- Uma aluna apostava no trabalho comunitário para as pessoas se tornarem melhores.
- Dois alunos obrigavam Qassem a contar o que sabia em troca da sua sobrevivência.
- Um aluno alega não saber como lidava com as situações, porque desconhece a mentalidade «daquele tempo».
- Um aluno aplicava castigos menos duros.
- Em relação à morte do ladrão batedor, um aluno achou injusto a sua morte, contudo, um outro achou que ele devia ser castigado mas de forma mais leve.
- Um aluno aos quarenta ladrões punia da mesma forma ou «mandava-os para sempre para a prisão».
- Um aluno diz que matava para ter certeza de que não era morto.
- Apenas um dos alunos ficou no lado do Qoja e diz que raptava a Morjana para que esta o ajudasse a matar Ali Babá porque queria vingança.

#### **4.1. Reflexão sobre os resultados**

As respostas dos alunos em relação à primeira questão foram muito homogêneas. Nenhum

acredita que a abertura da gruta tenha sido provocada por magia. Todos justificaram com efeitos tecnológicos. Como referi anteriormente, o facto das crianças do presente não terem desenvolvido o seu imaginário, poderá vir a dificultar o seu desenvolvimento e a definição da sua personalidade.

Relativamente à segunda pergunta, os alunos, em alguns casos, concordam com as punições físicas, porque acham que as pessoas devem ser castigadas pelas más ações que têm. Bruno Bettelheim justifica que «a convicção de que o crime não compensa é uma dissuasão muito mais eficaz, e é por isso que nos contos de fadas (os vilões) perdem sempre.» (Bettelheim, 1985:11). Os alunos encararam que os vilões eram os ladrões mas nenhum deles questionou a frieza de Morjana quando matou 38 ladrões com azeite fervendo. Talvez devido ao facto de não terem nome e serem identificados como ladrões, criou entre os alunos e as personagens aversão.

Através das respostas dos alunos às segundas questões, pude concluir várias coisas, tais como:

- Alguns toleram outras culturas e religiões;

- A morte do ladrão batedor era inválida para alguns, porque ele cumpriu a sua missão, por outro lado, outros alunos acham que o acordo (a morte do batedor caso falhasse a missão) devia ser mantido, sem terem em consideração a falcatrua de Morjana.

- Cinco estudantes são totalmente contra as mortes da história, sejam elas quais forem. Acham que a morte não é solução.

- Contrariamente, dois alunos concordam porque acham que más ações merecem «maus castigos».

- Três alunos acham que as personagens podem mudar, que lhes deve ser dada uma segunda oportunidade.

- Um aluno afirma que desconhecia que não conhece a mentalidade que se tinha na altura da história e, que por esse motivo, não sabia o que faria no lugar das personagens.

No geral, a turma quando tentava administrar outras punições para as personagens optava pelas que são utilizadas no nosso país, como, por exemplo: prisão ou trabalho comunitário.

Nenhum aluno identificou a Morjana como uma assassina. Se observarmos atentamente, Morjana foi quem mais gente matou na história. A crueldade da serva fez com que 38 homens fossem assassinados com azeite a ferver, de forma silenciosa e dolorosa. Bruno Bettelheim afirma que as crianças não preferem uma personagem pela oposição entre o bem e o mal, mas sim a que lhes causa mais simpatia. (Bettelheim, 1985:18). Será que os alunos não veem a

maldade de Morjana, porque consideram que era o único método que permitia salvar Ali Babá? Não haveria modos mais pacíficos de resolverem o problema? Ou será porque Morjana é mulher e os alunos associam-na a uma mãe protetora? Ou porque a consideram uma heroína? «A criança identifica-se com o herói bom não por causa da sua bondade, mas porque a situação do herói encontra nela um eco profundo e positivo. Para a criança não é «Quero ser bom?», mas sim «Com quem me quero parecer?» (Bettelheim, 1985:18).

Futuramente, quando explorar uma história, espero dedicar mais tempo a todos os pormenores. Ao longo do processo de pesquisa centrado na intervenção educativa, verifiquei que quando se termina a leitura e se passa à atividade seguinte, não se dá a oportunidade às crianças de contemplarem ou reagirem ao conto. Isso faz com que o que lhe foi transmitido pelo conto seja destruído, visto que a criança não tem tempo de refletir sobre a narrativa.

Mas quando o narrador da história dá às crianças tempo suficiente para reflectirem sobre ela, para se submergirem na atmosfera que a narrativa cria, e quando elas são encorajadas a falar no assunto, então conversas posteriores revelam que, emocional e intelectualmente, a história oferece muito a algumas crianças. (Bettelheim, 1985: 79)

## 5. Conclusão

Ao longo da PES de 2.º ciclo na disciplina de Português, pude apurar que os alunos que liam o *Ali Babá e os quarenta ladrões* não se deixavam conduzir ao mundo encantado onde as palavras são mágicas e têm o poder de abrir grutas repletas de tesouros.

Durante o pré-escolar, as crianças têm a hipótese de ser realmente crianças e, com isto, têm a oportunidade de ter uma imaginação livre e fértil, bem como, um mundo particular fantasioso.

Contudo, tal como desconfiava e Fátima Albuquerque confirmou com a entrada no 1.º ciclo com o aumento de carga horária letiva, o reforço da disciplina, o rigor e a exigência de resultados de aprendizagem, não existem momentos de lazer, tais como, a hora do conto. Esses momentos são transferidos e transformados em momentos sérios de aprendizagem. (Albuquerque, 2000: 28). Ainda acrescenta que «também neste acesso ao 1.º Ciclo do EB, ocorre uma desvalorização do imaginário e um reforço do real quotidiano», (Albuquerque, 2000: 29)

A citação acima vem confirmar e reforçar o que observei durante a execução do estudo que efetuei: os alunos ignoraram os momentos de fantasia/magia que eram descritos na história de «Ali Babá e os Quarenta Ladrões» e, facilmente, os encararam como momentos de ficção ou tecnologia dos dias de hoje, não recordando que naquela época não havia o avanço tecnológico que atualmente existe, como por exemplo, a abertura de portas automáticas ou sistemas de reconhecimento de voz.

No decorrer do processo de investigação, pude concluir que as crianças atuais estão a ser desviadas dos mundos imaginários.

A criança normal começa a fantasiar com um segmento de realidade mais ou menos bem observado, que poderá evocar nela necessidades e angústias tão fortes que pode deixar-se arrastar por elas. Muitas vezes as coisas tornam-se tão confusas no seu espírito que ela não consegue apartá-las umas das outras. Mas é necessário um ordenamento para que a criança regresse à realidade, nem enfraquecida nem vencida, antes fortalecida por esta excursão pelas fantasias. (Bettelheim, 1985: 81).

A criança precisa de ser apresentada ao mundo imaginário para que possa fantasiar e desenvolver uma série de competências.

Se tivesse tido mais tempo de prática pedagógica, gostava de ter apurado como os alunos encaravam a Morjana, visto que ela é que matou todos os ladrões e como recompensa casou

com o Ali Babá que «roubou» todas as riquezas aos ladrões. O aparecimento do Maravilhoso também foi estudado de forma superficial devido ao pouco tempo de abordagem que me foi cedido. Não contava com esse imprevisto, tive de me adaptar às condições impostas pelo plano anual de atividades da escola e fazer o melhor que consegui. No futuro, tenciono observar de forma mais minuciosa a reação dos alunos de 2.º ciclo a episódios do Maravilhoso.

O professor na análise deste conto tem um papel fundamental, porque é ele que deve questionar o estranho e motivar o debate para que sejam identificadas as ideias dos alunos acerca do Maravilhoso.

Seria também enriquecedor explorar outras obras das *Mil e uma noites* e do género literário do maravilhoso, para descobrir como os alunos interpretavam outras histórias do mesmo tipo.

Visto que considerava abordar outros contos presentes nas *Mil e uma noites*, seria interessante contar a história de Xerazade revelando, deste modo, aos alunos o poder da literatura.

Em suma, depois de terminar este trabalho concluo que os alunos de hoje em dia, como não acreditam no maravilhoso, na magia, justificam todos os momentos em que ela se manifesta com tecnologia ou ficção científica. Contudo, para expandir esta conclusão teria de utilizar outras histórias em que são utilizados instrumentos mágicos, tais como, o tapete voador e a lâmpada mágica para verificar se os alunos aceitariam esses objetos e a sua magia ou se justificam os seus efeitos através da evolução da ciência.

Se isso acontecesse, aos meus olhos, os contos que atualmente se aplicam a esta faixa etária não estão adequados visto que não cumprem com o suposto: desenvolver a imaginação dos alunos. Estes contos do maravilhoso devem ser abordados em turmas com crianças com idades mais baixas para que estas usufruam do mundo do maravilhoso da história.

Por outro lado, os alunos de 2.º ciclo acabam por desenvolver a sua criatividade ao associarem a ciência aos momentos sobrenaturais a que são exposto durante as narrativas e, desta forma, só revelam o seu espírito crítico e a necessidade que têm em desmistificar tudo o que os rodeia.

## 6. Reflexão final

A literatura em idades juvenis é fundamental e imprescindível para a formação da personalidade dos jovens, bem como o seu espírito crítico e a descoberta do mundo. Além disso, desenvolve também o interesse visual e artístico devido à presença de imagens que complementam as histórias. A criação de leitores críticos é urgente, porque, em simultâneo, são formados bons cidadãos. Contudo, a existência da imaginação é fundamental durante a fase da infância, é a imaginação que dá a magia às crianças e, com a tecnologia, ela tem vindo a ser sufocada.

No futuro, relativamente à abordagem da obra em contexto de sala de aula, considero imprescindível, discutir os seguintes tópicos:

- A violência e a pena de morte. Ao longo da obra, é retirada a vida a várias personagens como forma de punição. Este momento da história é crucial para discutir sobre a violência, o que os alunos acham sobre, se deve ser utilizada...
- Também abordar o tema da pena de morte e a *Declaração dos Direitos Humanos*. Se possível, fazer a ponte com a disciplina de História e Geografia de Portugal, com o tema o «Liberalismo» que é quando é estudada a abolição da pena de morte. Deste modo, consigo incentivar os alunos à reflexão, espírito crítico e poder de argumentação.
- Outras edições de *Ali Babá e os Quarenta ladrões*. Acho interessante, os alunos terem contacto com as outras versões, de forma a permitir-lhes uma reflexão sobre os diferentes rumos da história, bem como, sobre qual a sua versão favorita e o porquê de essa ser a escolhida.

Como professora em formação e futura profissional da educação, reconheço que, na próxima abordagem em sala de aula desta obra, terei de adaptar à realidade atual os pontos cronologicamente desajustados, discutindo-os em bons momentos de reflexão em grande grupo. Dedicarei mais tempo à investigação relativamente à reação dos alunos quando confrontados com o Maravilhoso.

## Bibliografia referenciada

- Alarcão, Maria de Lourdes. (2005). *Motivar para a leitura – Estratégia de Abordagem do Texto Narrativo*. Lisboa: Texto Editores.
- Albuquerque, Fátima. (2000). *A hora do conto*. Lisboa : Teorema.
- ANTT – Arquivo Nacional da Torre do Tombo. Carta de Lei da Abolição da Pena de Morte (1867) | Marca do Património Europeu: <http://antt.dglab.gov.pt/exposicoes-virtuais-2/carta-de-lei-da-abolicao-da-pena-de-morte-1867-marca-do-patrimonio-europeu/>. Consultado em 03-07-2016.
- Bettelheim, B. (1985). *Psicanálise dos contos de fadas*. Lisboa: Bertrand.
- Bouchet-Saulnier, Françoise. (1998). *Dicionário Prático de Direito Humanitário*. Paris: Éditions La Découverte & Syros.
- Bredella, Lothar. (1989). *Introdução à Didáctica da Literatura*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- BVDH – Biblioteca Virtual de Direitos Humanos: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-antiores-%C3%A0-cria%C3%A7%C3%A3o-da-Sociedade-das-Na%C3%A7%C3%B5es-at%C3%A9-1919/declaracao-de-direitos-do-homem-e-do-cidadao-1789.html>, consultado em 25-06-2016.
- Combesque, Maria Agnès. (1998). *Introdução aos Direitos do Homem*. Lisboa: Terramar.
- Coquet, Eduarda; Viana, Fernanda Leopoldina; Martins, Marta. (2002) *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração – Investigação e Prática Docente*. Braga: Bezerra – Editora.
- DPLP - Dicionário Priberam da Língua Portuguesa: <http://www.priberam.pt/dlpo/ilustração>, consultado em 25-06-2016.
- Eco, Umberto. (1989). *Sobre os espelhos e outros ensaios*. Lisboa: Difel.
- Ferreira, Daniel Marques. (1992). *Ali Babá e os 40 Ladrões*. (4.<sup>a</sup> edição). Porto: Edinter.
- Giasson, Jocelyne. (1993). *A Compreensão na Leitura*. Porto: Edições ASA.
- Gool, Van. (1997). *Ali Babá e os 40 Ladrões*. Lisboa: Ulisseia Infantil.
- Helena C. Buescu, J. M. (2012). *Metas Curriculares de Português*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Massano, António José. (1985). *Ali-Babá e os quarenta ladrões*. Lisboa: Teorema.
- Menéres, Maria Alberta. (1993). *O que é imaginação?* Lisboa: Divisão Cultural.
- Pescada, António. (2014). *Ali Babá e os Quarenta Ladrões*. Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, Inês. (2007). PNEP – *O Ensino da Leitura: A compreensão de Textos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Todorov, Tzvetan. (1970). *Introdução à literatura fantástica*. Lisboa: Moraes Editores.  
(1971). *Poética da Prosa*. Lisboa: Edições 70.  
(1977). *Teorias do símbolo*. Lisboa: Edições 70.



## Apêndices

## **Atividades/Tarefas desenvolvidas em sala de aula**

## Área curricular de Português

### Apêndice I - Guião da primeira aula assistida

Aluna: Marta Encarnação

Professora-cooperante: Graça Ribeiro

Professor-supervisor: Artur Gonçalves

Português

Data: 13-01-2015 Turma: 6.º B

Nesta aula, dia 13 de janeiro de 2015, das oito horas e trinta minutos às dez horas e vinte minutos, os alunos continuarão o trabalho realizado nas aulas anteriores, isto é, a leitura em grande grupo da obra *Ali Babá e os quarenta ladrões* adaptada por António Pescada. Esta narrativa encontra-se entre as obras e textos de leitura obrigatória para a educação literária para o 6.º ano. As Metas Curriculares de Português do Ensino Básico fornecem-na como opção relativamente à obra *Robinson Crusoe* de Daniel Defoe.

Com a leitura desta obra, os alunos têm desenvolvido diversos objetivos estabelecidos pelo Programa Nacional do Ensino Básico de Português e pelas Metas Curriculares.

O Programa Nacional de Português tem diversos descritores de desempenho, entre os quais estão referidos os seguintes: leitura autónoma, detetar os diferentes tipos de texto e recontar e sintetizar textos.

O décimo oitavo ponto das Metas Curriculares sugere a leitura e interpretação de textos literários. Tem como subtópicos diversos objetivos e, os que estão a ser explorados com esta obra são:

1. Ler textos da literatura para crianças e jovens, da tradição popular, e adaptações de clássicos.(...)
6. Fazer inferências.(...)
8. Manifestar-se em relação a aspetos da linguagem que conferem a um texto qualidade literária (por exemplo, vocabulário, conotações, estrutura).
9. Distinguir os seguintes géneros: conto, poema (lírico e narrativo). (...)
11. Responder de forma completa a questões sobre os textos.” (Metas Curriculares de Português, 2012)

Esta aula terá como finalidade a leitura e compreensão da obra estudada. Serão desenvolvidas diversas capacidades, tais como, identificar os contextos históricos e a representação do imaginário no texto, leitura de textos de tradição popular, a leitura dramatizada através da participação dos alunos, sendo que, cada um interpretará um personagem.

A aula terá início, como referido anteriormente, por voltas das 8 horas e 30 minutos. Após a entrada dos alunos, eles realizarão as suas atividades de registo habituais. São os estudantes que assinalam as presenças, a pontualidade, a realização dos trabalhos de casa, etc. Este momento decorre sempre nos primeiros instantes da aula. Será registado o sumário no quadro pelo aluno responsável com a minha indicação:

- Leitura de *Ali Babá e os quarenta ladrões*: capítulo 5 e 6.

Para introduzir a leitura, irei propor aos alunos que façam um breve resumo oral da história que já foi lida. Incitarei esta síntese com perguntas-tipo: «O que aconteceu anteriormente na narrativa? Em que acontecimento paramos na última aula?».

Depois de a turma organizar uma síntese correta e estruturada, procederei à preparação da leitura da obra, tendo em conta que, na aula anterior, foi dada aos alunos a tarefa de lerem, em casa, os capítulos 5 e 6. Acredito que os alunos obterão bons resultados relativamente a esta tarefa porque têm-se revelado empenhados e atentos.

Durante a leitura, como é normal, os alunos podem questionar algo que não compreendem e, por esse motivo, para que concentração e interpretação da história não seja comprometida, irei questionar, antes da leitura, se detetaram alguma palavra desconhecida durante a leitura que efetuaram em casa. Se não pronunciarem qualquer palavra, irei sugerir algumas palavras que considero que eles desconhecem, tais como, reluzir, odre, novela, etc. Depois das palavras «novas» serem explicadas e registadas no quadro com o respetivo significado, os alunos deverão anotar nos cadernos diários.

Eu irei ler a parte narrativa para que a leitura não tenha tantas hesitações (devido à falta de preparação da leitura) para não causar desinteresse por parte dos alunos. A parte dramática será realizada pelos alunos. Essa distribuição das personagens será feita antes do início da leitura.

Serão citadas pelos alunos as falas que deverão dizer, desenvolvendo e promovendo a entoação mais adequada à história. Vários alunos deverão dizer a mesma fala e será avaliado em grande grupo a prestação de cada um. Acordarei com os alunos se deverei ler as indicações que o narrador dá entre as falas ou se eles assumem a personagem na totalidade sem necessidade de indicações.

Depois desta preparação da leitura, procederei à leitura. Eu serei a narradora e os alunos selecionados serão as personagens previamente distribuídas.

Após a leitura de cada capítulo, questionarei os alunos sobre a prestação dos colegas que interpretaram personagens. Os alunos que participaram ativamente na leitura deverão fazer uma autoavaliação e os restantes deverão fazer uma heteroavaliação. Este momento, na minha perspetiva, poderá potencializar a prestação dos alunos no capítulo seguinte.

Para concluir a atividade, pedirei aos alunos uma previsão do que acontecerá nos capítulos seguintes para desenvolverem a sua imaginação.

Quando os alunos terminarem as comunicações das suas conjeturas, pedirei que, a pares, respondam por escrito, numa folha à parte, às seguintes questões:

- Há algum momento/costume na história que consideres estranho? Que não acredites na totalidade? Qual? Porquê?

Se existir tempo, os alunos poderão ler as suas respostas. Caso contrário, recolherei as respostas para que possa organizar um debate na próxima aula.

Como trabalho de casa será pedido aos alunos que leiam os próximos dois capítulos e façam a análise às palavras que desconhecem.

No final da aula, o aluno responsável fará o registo do comportamento.

A avaliação dos alunos é qualitativa. Será feita meramente através da observação, tendo como critérios a participação, empenho e atenção.

## Apêndice II - Relato da aula assistida

Aluna: Marta Encarnação

Professora-cooperante: Graça Ribeiro

Professor-supervisor: Artur Gonçalves

Relato da aula assistida

Português

Data: 13-01-2015 Turma: 6.º B

A aula iniciou-se dando continuidade ao trabalho realizado nas aulas anteriores, isto é, a leitura em grande grupo da obra *Ali Babá e os quarenta ladrões* adaptada por António Pescada.

A aula teve início por voltas das 8 horas e 30 minutos, tal como previsto. Após a entrada dos alunos, estes realizaram as suas atividades de registo habituais. Os estudantes assinalaram as presenças, a pontualidade, a realização dos trabalhos de casa, etc. Este momento decorre sempre nos primeiros instantes da aula. Foi registado o sumário no quadro pelo aluno responsável com a minha indicação:

- Leitura de *Ali Babá e os quarenta ladrões*: capítulo 5 e 6.

Para introduzir a leitura, propus aos alunos que fizessem um breve resumo oral dos capítulos já lidos. Os alunos conseguiram fazer uma síntese sem dificuldade. Vários alunos participaram para a realização da mesma.

Para evitar pausas durante a leitura em grande grupo, fiz um levantamento das «palavras difíceis» com a turma. Perguntei aos alunos se leram a obra em casa e se detetaram palavras «novas». Encontraram algumas palavras desconhecidas, tal como eu suspeitava: reluzir e odre. Furneci aos alunos o significado das palavras. Estes foram registados por mim no quadro. Todas as palavras anotadas no quadro e as respetivas definições foram copiadas pelos alunos para os seus cadernos diários.

Depois das palavras esclarecidas, a turma procedeu ao «ensaio» da leitura. Foram atribuídas personagens, aleatoriamente, a diversos alunos. Os alunos procederam à leitura das falas que lhes pertencia. No mínimo, dois alunos leram cada uma das falas. No final, a turma decidiu quem deve ficar com a personagem, tendo em conta, a interpretação, entoação e velocidade de leitura. O que teve melhor desempenho, na opinião da turma, ficou com a fala da personagem.

Depois de todas as personagens serem atribuídas a elementos da turma, acordei com o grande grupo que as informações cénicas dadas pelo narrador, referentes às falas das personagens e os momentos de narração seriam lidos por mim. Para cada capítulo, as personagens foram

atribuídas a alunos que ainda não tinham lido.

No final da leitura de cada capítulo, os alunos que participaram ativamente na leitura fizeram a sua autoavaliação e os restantes avaliaram a leitura dos colegas. A turma mostrou-se muito participativa e sempre com críticas construtivas.

Depois de concluída a leitura, para encerrar a atividade, pedi aos alunos uma previsão do que acontecerá nos próximos capítulos. Os alunos participaram e contribuíram com ideias de forma ativa e positiva e, por vezes, estavam em concordância com o desenlace da narrativa.

Quando os alunos terminaram as comunicações das suas previsões, a pares, responderam por escrito, numa folha à parte, às seguintes questões:

- Há algum momento/costume na história que consideres estranho? Que não acredites na totalidade? Qual? Porquê?

Os alunos leram as suas respostas e debateram-nas.

As respostas obtidas dividiram-se em dois grupos:

3. 7 Alunos disseram que o momento estranho da história ocorrera quando o sapateiro coseu a cabeça de Qassem ao corpo, porque não era a sua função fazê-lo.
4. Os restantes 12 alunos não acreditaram que a gruta se abrisse com o simples pronunciar das palavras mágicas referidas, justificando que, naquele tempo, não havia sistemas de reconhecimento de voz que acionassem a abertura de portas. Alguns acrescentaram ainda que, se fosse uma história atual, acreditariam, porque a tecnologia moderna já permite que isso aconteça.

Como trabalho de casa, foi pedido aos alunos que lessem os próximos dois capítulos e registassem as palavras que desconheciam o significado e, se possível, consultassem um dicionário para que esclarecessem as suas dúvidas.

A avaliação, meramente indicativa, foi feita por mim, de modo informal, sem registo. Esta serve para me orientar no decorrer destas aulas e para as seguintes. Avalio a interpretação dos alunos, o comportamento e a participação mas sobretudo, a compreensão do texto.

No final da aula, o aluno responsável fez o registo do comportamento.

### Apêndice III- Reflexão da aula

Aluna: Marta Encarnação

Professora-cooperante: Graça Ribeiro

Professor-supervisor: Artur Gonçalves

Português

Data: 13-01-2015 Turma: 6.º B

No meu entender, em modo geral, a aula foi bem-sucedida por diversos motivos:

- Cumpri tudo o que estava planeado no guião de aula;
- Realizei todas as atividades dentro do tempo correspondente à aula e de forma controlada, quero com isto dizer, executei os momentos da aula com o *timing* correto;
- Os alunos participaram de forma motivada, ativa e positiva em todos os momentos da aula;
- Atingi os objetivos propostos pelas Metas Curriculares, previamente selecionados (registo no guião de aula).

Tenho recorrido constantemente à estratégia de reconto porque julgo importante a sua elaboração antes de se iniciar a leitura de novos capítulos pois, deste modo, é feita uma articulação entre as informações já adquiridas com as novas a serem apreendidas durante a leitura dos novos capítulos.

O reconto (*retelling*) consiste em pedir a um aluno que leia uma história e a conte por palavras suas. Com os mais novos o reconto faz-se oralmente, mas os mais velhos podem produzir um reconto escrito.

Na sua origem, o reconto destinava-se à avaliação da compreensão na pesquisa sobre o texto. Hoje em dia, esta técnica começa a ser utilizada na aula simultaneamente como instrumento de avaliação e como meio de intervenção na compreensão. (Giasson, 1993: 149)

Apesar de os alunos do 6.º ano serem capazes de realizarem um registo do reconto por escrito, julguei mais rápido e eficaz que fosse feito oralmente porque, desta forma, era realizado com a contribuição de todos os elementos da turma. Através do reconto consegui estimar a compreensão dos alunos e orientá-los quando necessário.

Para além da importância do reconto, Jocelyne Giasson (1990) salienta que

Um significativo número de estudos mostrou a relação entre o conhecimento do vocabulário contido no texto e a compreensão deste. Aliás esta relação não é

unívoca: por um lado, o vocabulário influencia a compreensão na leitura e, por outro, a compreensão de um texto pode ajudar a desenvolver o vocabulário. (Giasson, 1990: 254)

Pelo que pode ser lido na citação anterior, é relevante o esclarecimento do significado das palavras que são desconhecidas pelos alunos porque se o leitor não dominar todo o vocabulário que está presente na história, é impossível fazer uma interpretação completa e correta. Por isso, antes da leitura da obra, em grande grupo, é necessário fazer o reconhecimento de todas as palavras consideradas estranhas pelos alunos. É por este motivo que solicito aos alunos que realizem uma pré-leitura em casa, para que consigam fazer esse levantamento. Ao serem deparados com novas palavras e significados, os alunos enriquecem o seu vocabulário.

A seleção dos leitores pelos colegas tendo em consideração o seu desempenho na leitura que estes realizam no ensaio, a meu ver, estimula o interesse do avaliado e ainda a dedicação porque todos querem «desempenhar um papel». Como é óbvio, eu estou atenta à avaliação para verificar e evitar algum tipo injustiça.

Decidi ser eu a ler a parte mais extensa da história, a narração. Optei fazê-lo porque os alunos ainda não leem de forma fluente e correta e, por vezes, não respeitam a entoação nem as pausas impostas pelos sinais de pontuação, o que torna a leitura pouco clara e perceptível e, conseqüentemente, desmotivam os ouvintes, causando dispersão e desatenção nos restantes elementos da turma. Supus que os alunos que ficariam encarregues de dramatizar as falas das personagens, iriam prestar atenção porque necessitavam saber quando tinham de realizar a leitura correspondente à fala da sua personagem. Contrariamente, os restantes alunos, devido à desmotivação e desinteresse, ignorariam o momento de leitura da obra. Maria Alarcão esclarece que

(...) a passividade, o desinteresse e até o aborrecimento acontecem quando, num texto, os alunos vêem apenas uma mancha tipográfica igual a tantas outras a que não atribuem qualquer função e sobre a qual vão realizar um exercício de leitura sem objectivos e tarefas definidos. (Alarcão, 2005: 22)

No final da leitura de cada capítulo, questionei os alunos sobre a prestação dos colegas que interpretaram personagens porque julgo que seja importante sentirem-se úteis visto que não tiveram uma participação ativa na leitura. Ao utilizar a estratégia em que eles devem avaliar os colegas leitores, garanto a total atenção deles durante a leitura. Estes adquirem a noção dos erros que ouvem e, assim, corrigem os colegas e as suas próprias falhas ao verificarem-nas

nos outros. Desta forma, tomam consciência de como deve, ou não, ser feita uma leitura em voz alta para um «público».

Tive cuidado de permitir que todos os alunos lessem, em voz alta, algum momento da história, durante as aulas que dedicámos ao estudo da mesma. Para além de se sentirem incluídos na atividade de abordagem da narrativa, quis que praticassem e desenvolvessem a sua leitura e dramatização, considerando que é um dos objetivos propostos pelas MC. Além disso,

A leitura de textos de teatro e a representação dos mesmos pelas crianças é de grande importância no desenvolvimento sociocognitivo dos alunos. A interiorização dos diálogos, numa actividade verbal colectiva como é a dramatização, favorece o desenvolvimento de processos auto-reguladores do discurso interior da criança (Vygotsky, 1962) (Sim-Sim, 2007: 49)

Para concluir a atividade, pedi aos alunos que fizessem uma previsão do que acontecerá nos capítulos. Os alunos participaram e contribuíram com ideias de forma ativa e positiva. A previsão dos momentos seguintes da narrativa são importantes porque desenvolve a imaginação dos alunos e desperta-lhes curiosidade acerca do que poderá acontecer nos capítulos que se seguem. Beck (1989) lembra que «Se lhes pedirmos que façam previsões na ausência de indícios, encorajamos o seu pensamento criativo» E ainda, «dado que os leitores fazem diferentes previsões durante a leitura, os alunos menos hábeis deveriam ser sensibilizados a este processo de elaboração, que poderia torná-los mais activos na compreensão dos textos». (Giasson, 1993: 182)

Relativamente às questões que realizei pós-leitura, depois de organizar e analisar as respostas dos alunos, verifiquei que a maior parte dos elementos da turma não crê no poder das palavras mágicas «Abre-te, Sésamo!». Os restantes, em contrapartida, registaram que lhes causou estranheza o momento em que o sapateiro cozeu a cabeça do Qassem ao corpo. Apesar disso, durante o debate com a turma, pude concluir, através dos comentários efetuados, que os que viram sinistralidade no comportamento do sapateiro, consideravam que a gruta se abria porque já possuía uma tecnologia avançada, passando por cima da anacronia cometida na supressão do sobrenatural. Ou seja, nenhum aluno da turma acreditava neste episódio do maravilhoso. As opiniões do grupo de pré-adolescente estavam em consenso. Todos transformaram o que fugia declaradamente ao natural num episódio do quotidiano facilmente explicado com a tecnologia que temos nos dias de hoje. Apesar de Bredella afirmar que

os textos literários «apresentam projectos de sentido capazes de aprofundar e

alargar os horizontes de percepção e motivação daquele que compreende» (1988: 198). Para este autor, a realidade apresentada nesses textos desafia muitas vezes as capacidades de compreensão dos alunos, dado que lhes oferecem aspectos não observados ainda nessa mesma realidade. Enriquecem, por isso a sua experiência e alargam os seus horizontes.

Esta afirmação de Bredella, revela de forma muito sugestiva como o mundo que rodeia os alunos, influencia a sua forma de interpretação. As crianças de 1988 viajavam pelo mundo do imaginário. Os alunos dos dias de hoje justificam os episódios do Maravilhoso com tecnologia. Não resisti em colocar esta transcrição, apesar de ser tão longa neste documento porque assim consegui mostrar como a influência que o mundo tecnológico tem sobre os estudantes. (Alcarão, 2005: 30)

Como sempre, solicitei aos alunos que preparassem a leitura em casa porque só com um estudo prévio realizado em casa é que é possível aprofundar a abordagem da obra em sala de aula porque já veem com uma ideia formada sobre a história.

## Apêndice IV - Guião da segunda aula assistida

Aluna: Marta Encarnação

Professora-cooperante: Graça Ribeiro

Professor-supervisor: Artur Gonçalves

Português

Data: 16-01-2015 Turma: 6.º B

Nesta aula, dia 16 de janeiro de 2015, das onze horas e trinta minutos às treze horas e vinte minutos, os alunos continuarão o trabalho realizado nas aulas anteriores, isto é, a leitura em grande grupo da obra *Ali Babá e os quarenta ladrões* adaptada por António Pescada. Esta narrativa encontra-se entre as obras e textos de leitura obrigatória para a educação literária para o 6.º ano. As Metas Curriculares de Português do Ensino Básico fornecem-na como opção relativamente à obra *Robinson Crusóe* de Daniel Defoe.

Durante as aulas anteriores, os alunos têm desenvolvido diversos objetivos estabelecidos pelo Programa Nacional do Ensino Básico de Português e pelas Metas Curriculares.

O Programa Nacional de Português tem diversos descritores de desempenho, entre os quais, estão referidos os seguintes: leitura autónoma, recontar e sintetizar textos.

O décimo oitavo ponto das Metas Curriculares sugere a leitura e interpretação de textos literários. Tem como subtópicos diversos descritores de desempenho e os que estão a ser explorados com esta obra são:

1. Ler textos da literatura para crianças e jovens, da tradição popular, e adaptações de clássicos.(...)
3. Relacionar partes do texto (modo narrativo) com a sua estrutura global. (...)
6. Fazer inferências.(...)
8. Manifestar-se em relação a aspetos da linguagem que conferem a um texto qualidade literária (por exemplo, vocabulário, conotações, estrutura).
11. Responder de forma completa a questões sobre os textos. (Metas Curriculares de Português, 2012)

A meta 19.1. também propõe a identificação de contextos que reportam para outros contextos históricos e imaginários.

A meta 20.2. solicita a leitura dramatizada de textos literários e a 20.3. pede que os alunos consigam expressar, oralmente ou por escrito, ideias e sentimentos provocados pela leitura do texto literário.

Esta aula terá como finalidade a continuação da leitura e compreensão da obra estudada. Serão desenvolvidas diversas capacidades, tais como, identificar os contextos históricos e a representação do imaginário no texto, leitura de textos de tradição popular, a leitura dramatizada através da participação dos alunos, sendo que, cada um interpretará uma personagem.

A aula terá início, como referido anteriormente, por volta das onze horas e 35 minutos. Após a entrada dos alunos, eles realizarão as suas atividades de registo habituais. São os estudantes que assinalam as presenças, a pontualidade, a realização dos trabalhos de casa, etc. Este momento decorre sempre nos primeiros instantes da aula. Será registado o sumário no quadro pelo aluno responsável com a minha indicação:

- Leitura de *Ali Babá e os quarenta ladrões*: capítulo 7 e 8.

Para introduzir a leitura, irei propor aos alunos que façam um breve resumo oral da história que já foi lida. Incitarei esta síntese com perguntas-tipo: «O que lemos na aula anterior? Conseguem recontar o último com base nas ilustrações presentes nas páginas 46 à 49?». Sei que na aula anterior os alunos já fizeram o resumo da parte da história já lida, contudo, considero importante pedir novamente porque só dois alunos participaram ativamente nessa síntese e acho que devo dar a hipótese a outros estudantes e, visto que, nesta aula vão utilizar a imagem como guia, penso que não será uma repetição porque será algo que ainda não fizeram durante a exploração desta obra. Além disso, o resumo nesta aula terá mais informações porque avançamos dois capítulos.

Depois de a turma organizar uma síntese correta e estruturada, pedirei à turma que observe as ilustrações das páginas 52, 53, 56 58 e que formule hipóteses do que poderá acontecer no capítulo que será lido.

Durante a leitura, como é normal, os alunos podem questionar algo que não compreendem e, por esse motivo, para que concentração e interpretação da história não seja comprometida, irei questionar, antes da leitura, se detetaram alguma palavra desconhecida durante a leitura que efetuaram em casa. Se não pronunciarem qualquer palavra, irei sugerir algumas palavras que considero que eles desconhecem, tais como, albergue, cavalaria, narguilé, benevolência, galeria, récu, etc.. Depois das palavras «novas» serem explicadas e registadas no quadro com o respetivo significado, os alunos deverão anotar nos cadernos diários.

Eu irei ler a parte narrativa para que a leitura não tenha tantas hesitações (devido à falta de preparação da leitura) para não causar desinteresse por parte dos alunos. A parte dramática será realizada pelos alunos. Essa distribuição das personagens será feita antes do início da leitura.

Serão citadas pelos alunos as falas que deverão dizer, desenvolvendo e promovendo a entoação mais adequada à pontuação. Neste momento, aproveitarei para lembrar com os alunos os tipos de frase (declarativa, exclamativa, imperativa, interrogativa). Vários alunos deverão dizer a mesma fala e será avaliado em grande grupo a prestação de cada um. Acordarei com os alunos se deverei ler as indicações que o narrador dá entre as falas ou se eles assumem a personagem na totalidade sem necessidade de indicações.

Depois desta preparação da leitura, procederei à leitura. Eu serei a narradora e os alunos selecionados serão as personagens previamente distribuídas com o seu consentimento.

Após a leitura de cada capítulo, questionarei os alunos sobre a prestação dos colegas que interpretaram personagens. Os alunos que participaram ativamente na leitura deverão fazer uma autoavaliação e os restantes deverão fazer uma heteroavaliação. Este momento, na minha perspectiva, poderá potencializar a prestação dos alunos no capítulo seguinte.

Para concluir a leitura, pedirei aos alunos uma previsão do que acontecerá no último capítulo. Para isso, devem basear-se nas ilustrações do último capítulo. Essas conjecturas deverão ser partilhadas oralmente.

Para terminar a aula, pedirei à turma que responda numa folha cedida por mim às seguintes questões:

- Ao longo da obra que estamos a estudar, deparamo-nos com vários castigos/punições. Consideras as punições existentes na história justas? Porquê?

- Se estivesses no lugar das personagens, punirias de forma diferente? Qual? Porquê?

Se existir tempo, as respostas individuais poderão ser apresentadas à turma.

No final da aula, o aluno responsável fará o registo do comportamento.

A avaliação dos alunos é qualitativa. Será feita meramente através da observação, tendo como critérios a participação, empenho e atenção.

## Apêndice V - Relato da aula assistida

Aluna: Marta Encarnação

Professora-cooperante: Graça Ribeiro

Professor-supervisor: Artur Gonçalves

Data: 16-01-2015 Turma: 6.º B

A aula iniciou às onze horas e trinta e cinco minutos. Após a entrada dos alunos, foram feitos os registos habituais pelos estudantes. Foi registado o sumário no quadro pelo aluno responsável com a minha indicação:

- Leitura de *Ali Babá e os quarenta ladrões*: capítulo 7 e 8.

Para introduzir a leitura, pedi aos alunos que fizessem um resumo oral da parte da história que já foi lida nas aulas anteriores com base nas ilustrações presentes no livro. A turma conseguiu fazer corretamente o resumo. Vários alunos participaram na sua construção e eu, sempre que necessário, entrevi para conduzir o resumo e reavivar e frisar os momentos-chave da narrativa.

Após o resumo, pedi à turma que observasse as ilustrações das páginas 52, 53, 56 e 58 e que formulasse hipóteses do que poderia acontecer no capítulo que será lido. Os alunos perceberam o que foi requerido, vários deram uma conjetura e, houve algumas previsões, que se assemelharam à história. Durante este momento, consegui apurar os alunos que prepararam a leitura em casa, como eu tinha solicitado na aula anterior. Por isso, deduzi que os alunos que não leram a história, não teriam palavras desconhecidas, por isso, achei melhor colocar no quadro todas as palavras que pensei que eles poderiam desconhecer (referidas no guião de aula) e aceitei as palavras dos alunos que cumpriram o trabalho de casa. Em conjunto, juntando as minhas palavras e as dos alunos com os respetivos significados, fizemos um «mini glossário». Os alunos registaram-no no seu caderno.

De seguida, iniciou-se a preparação da leitura. Como na aula anterior, li a parte narrativa para que a leitura não tivesse tantas hesitações (devido à falta de preparação da leitura) para não causar desinteresse por parte dos alunos. Os diálogos foram lidos pelos alunos. A distribuição das personagens foi feita antes do início da leitura.

Foram interpretadas pelos alunos as falas das personagens. Acordei com os alunos, a pedido deles, que eu iria ler as indicações que o narrador dá entre as falas (indicações cénicas).

Depois da preparação da leitura, iniciou-se a leitura em grande grupo. Após a leitura de cada capítulo, questionei os alunos sobre a prestação dos colegas que interpretaram personagens. Os

alunos participaram ativamente na avaliação dos colegas e os leitores fizeram a sua autoavaliação.

Requeri aos alunos uma previsão do que acontecerá no último capítulo. Para terminar a aula, pedi à turma que respondesse, numa folha cedida por mim, às seguintes questões:

- Ao longo da obra que estamos a estudar, deparamo-nos com vários castigos/punições. Consideras as punições existentes na história justas? Porquê?
- Se estivesses no lugar das personagens, punirias de forma diferente? Qual? Porquê?

As respostas dadas pelos alunos apresentarei, seguidamente, na reflexão da aula assistida com a respetiva análise.

## Apêndice VI - Reflexão da aula assistida

Aluna: Marta Encarnação

Professora-cooperante: Graça Ribeiro

Professor-supervisor: Artur Gonçalves

Guião de aula assistida

Português

Data: 16-01-2015 Turma: 6.º B

O ensino da leitura de textos de teatro deve incluir a compreensão do texto, a explicação de significados de palavras desconhecidas das crianças, a leitura oralizada do texto, a repetição activa da leitura do texto (leitura em voz alta, a audição da leitura por outros, a recitação com entoação e gestos) e, sempre que possível, a memorização de passagens do texto (Flynn, 2005) (Sim-Sim, 2007: 50)

Por isso, nesta aula seguiu quase todos os momentos da anterior, ou seja, foi feita uma síntese do que já tinha sido lido, foram clarificadas as palavras incógnitas, lidas/ensaiadas as falas mais que uma vez. Segundo Inês Sim-Sim, «o ensaio de um texto de teatro para apresentar perante uma audiência fomenta o aprofundamento da compreensão do texto e, conseqüentemente, a expressividade da leitura oralizada» (Sim-Sim, 2007: 49). DE seguida foram distribuídas as personagens, feita a previsão do que poderá acontecer nos capítulos seguintes e, por fim, a auto e heteroavaliação da leitura feita pelos alunos. Inês Sim-Sim afirma que

explorar a compreensão de textos narrativos implica trabalhar histórias curtas, pequenas novelas e obras completas adequadas à idade e interesse das crianças, fomentando o raciocínio dedutivo, a análise de acções, a antecipação de acontecimentos, a previsão de conseqüências (...)(Sim-Sim, 2007: 37),

Por isso, concluo que o texto narrativo tem sido explorado de forma completa e adequada.

Contudo, houve uma estratégia diferente: o reconto com recurso às ilustrações com o objetivo de diversificar a abordagem à narrativa para não causar monotonia. Pertendi também mostrar aos alunos que as imagens não são meramente decorativas. São auxiliares de leitura.

Em relação às questões que coloquei no final da aula, as respostas foram inesperadas. A primeira questão obteve um imenso leque de resultados distintos. Por isso, fiz um resumo das ideias gerais e salientarei, citando-as na íntegra, as que considereei mais relevantes devido à sua

maturidade e clareza.

A turma dividiu-se em dois grupos: prós e contras. Contudo, nem todos tinham as mesmas motivações.

Uma aluna concordava com as punições, porque é contra as pessoas chantagistas e gananciosas.

Um aluno concorda com os crimes praticados, porque «naquele tempo era assim que funcionava».

Dois alunos concordam com a morte de todas as personagens, exceto do ladrão batedor que foi enganado por Morjana, porque afirmam que ele cumpriu a sua palavra, apesar de Morjana ter forjado o seu trabalho.

Por outro lado, dois alunos são mais radicais e afirmam que o acordo com o batedor era encontrar a porta correta e que como «não se deve fracassar missões» tinha de ser abatido, era esse o trato com o líder dos ladrões, tinha de ser seguido.

Três alunos não consideravam justas as punições porque, na opinião deles, invadir propriedade privada não é motivo suficiente para degolar alguém.

Dois alunos excluíam todas as mortes da história porque acredita que toda a gente tem direito à vida e que todos erramos e que devem ser dadas segundas oportunidades.

Outro aluno justifica todas as punições da história com as más ações dos punidos, deduzo que concorde com o castigo aplicado visto que justificou cada pena com as atitudes que conduziram a tal desfecho.

Aluno A - «Sim, eu acho que todos os castigos foram justos, porque todas as ações foram suficientemente más para merecer os seus devidos castigos. Por outro lado, acho que o castigo de Qassem não foi justo.»

Aluno B - «Referindo-me à morte de Qassem, não acho que foi justa mas se estivesse no lugar dos ladrões, conhecendo as suas regras e se fosse também um ladrão fazia o mesmo porque não era uma pessoa rica e gananciosa que ia destruir o que tinha roubado aquele tempo todo».

Aluno C - «Não considero as punições existentes justas, porque se uma pessoa entrar numa propriedade pertencente a outra não é razão para a degolarmos. Este exemplo serve para todos os outros castigos porque a gente tem direito à vida, mesmo que tenha ultrapassado os limites da liberdade.

No geral, os alunos não concordam com a morte de Qassem mas concordam com a dos ladrões

porque os últimos são considerados os vilões da história e as crianças necessitam que os maus sejam derrotados para se sentirem seguros, para que o bem vença sempre o mal e, deste modo, se tornem pessoas que praticam o bem porque só essas têm finais felizes (Bettelhiem. 1985: 11). [...]

Se estivesses no lugar das personagens, punirias de forma diferente? Qual? Porquê?

Em relação à pergunta acima referida, as respostas foram as seguintes:

- Dois alunos optaram pela prisão, porque acham que assim «aprendiam a lição».
- Uma aluna apostava no trabalho comunitário para as pessoas se tornarem melhores.
- Dois alunos obrigavam Qassem a contar o que sabia em troca da sua sobrevivência.
- Um aluno alega não saber como lidava com as situações, porque desconhece a mentalidade «daquele tempo».
- Um aluno aplicava castigos menos duros.
- Em relação à morte do ladrão batedor, um aluno achou injusto a sua morte, contudo, um outro achou que ele devia ser castigado mas de forma mais leve.
- Um aluno aos quarenta ladrões punia da mesma forma ou «mandava-os para sempre para a prisão».
- Um aluno diz que matava para ter a certeza de que não era morto.
- Apenas um dos alunos ficou no lado do Qoja e diz que raptava a Morjana para que esta o ajudasse a matar Ali Babá porque queria vingança.