



Um voo com «Ladino»

Desenvolvimento da competência leitora no 7.º ano de escolaridade

Sofia Paixão

Resumo

Neste artigo, apresenta-se uma proposta de leitura orientada para um dos contos de Miguel Torga incluídos na lista de textos para ler integralmente das *Aprendizagens Essenciais de Português – 7.º ano de escolaridade (AEP7)*. Trata-se de «Ladino», cuja leitura se afigurará uma tarefa exigente, a vários níveis, para alunos no início do 3.º ciclo do ensino básico. Daí que a sua seleção de entre as alternativas enunciadas na lista acima referida requeira alguma ponderação. Até porque, tomada a decisão de não descartar a leitura de uma narrativa com um grau de complexidade superior, como será o caso de «Ladino» quando estão em causa alunos com 12/13 anos de idade, convém evitar a tentação de atalhar por uma abordagem superficial do texto que, desvirtuando-o, pouco contribuirá para o desenvolvimento da competência leitora desses alunos.

A proposta de leitura orientada apresentada neste artigo assenta na valorização de particularidades do conto de Miguel Torga que permitem aos alunos o reconhecimento da individualidade desse texto. Assenta também na definição de objetivos de leitura concretizáveis através da resolução de exercícios de tipologias distintas, assim como na identificação de processos cognitivos ativados nessa resolução e na associação de tais objetivos a descritores de desempenho das *AEP7*. Assenta ainda na convicção de que a aplicação do que tradicionalmente se chama questionário de leitura não equivale necessariamente ao apagamento do aluno na qualidade de leitor particular de um dado texto, a quem deve ser reconhecido o direito de se posicionar acerca dessa sua experiência individual. Quando construído sobre fundamentos sólidos, um instrumento dessa natureza integra-se numa estratégia com vista à concretização de descritores de áreas de competências do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO)*, no cerne da qual se encontra o entendimento da leitura literária como contributo relevante para o exercício da cidadania.

Palavras-chave: leitura orientada; narrativa; ensino básico; objetivos de leitura; descritores; processos cognitivos.

1. Selecionar o conto «Ladino» para leitura integral no atual contexto escolar: algumas dúvidas e uma certeza

O conto «Ladino», de Miguel Torga, figura entre as narrativas de autores de língua portuguesa da lista apresentada nas *AEP7* para dar cumprimento ao descritor «Ler integralmente obras literárias narrativas, líricas e dramáticas (no mínimo, nove poemas de oito autores diferentes, duas narrativas de autores de língua portuguesa e um texto dramático)» (DGE, 2018d).

Se a experiência diária na escola mostra que os alunos do ensino básico, em geral, revelam fragilidades ao nível da competência leitora, o contacto com uma narrativa como «Ladino», no panorama educativo atual, constituirá muito certamente um desafio considerável. Mais ainda num contexto em que se mantém a preocupação relativamente a aprendizagens por recuperar, sendo de esperar que desempenhos como os seguintes, previstos nas *AEP5,6* (DGE, 2018b,c), mereçam ainda muita atenção no 7.º ano de escolaridade:

- i. explicitar o sentido global de um texto;
- ii. fazer inferências, justificando-as;
- iii. identificar tema(s), ideias principais e pontos de vista;
- iv. reconhecer a forma como o texto está estruturado;



- v. interpretar adequadamente os textos de acordo com o género literário;
- vi. inferir/analisar o sentido conotativo de palavras e expressões;
- vii. analisar o modo como os temas, as experiências e os valores são representados nos textos lidos;
- viii. explicar recursos expressivos utilizados na construção de textos literários.

É bem verdade que as indicações para a educação literária nas *AEP7*, prevendo a possibilidade de se fazerem outras escolhas textuais¹, salvaguardam a opção pelo diferimento da leitura de um texto com a exigência de «Ladino». Poderá, assim, prescindir-se do contacto, logo no 7.º ano de escolaridade, com um conto em que, apesar da importância particular que nele assume dado acontecimento da infância do protagonista, a que alunos de 12/13 anos poderão responder empaticamente, se impõem perspectivas que, pela sua maturidade, escaparão à compreensão de leitores ainda com uma curta experiência de vida.

Para uma argumentação desfavorável à leitura de «Ladino» no 7.º ano de escolaridade, contribuirá igualmente o facto de a linguagem torguiana representar um obstáculo adicional ao estabelecimento de uma relação empática, nos planos cognitivo e emocional, dos jovens leitores com o texto, ou de uma relação que, no mínimo, não redunde em desistência e rejeição. Do mesmo modo, mantendo em mente que, no ano de escolaridade seguinte, os alunos terão mais oportunidades para o contacto com a ficção narrativa de Miguel Torga², há que aceitar como adequada a configuração de outras opções de leitura integral com vista ao desenvolvimento da competência leitora no início do 3.º ciclo do ensino básico.

Deste ponto de vista, a leitura de «Ladino» equivalerá a um voo que exige demasiados requisitos a alunos do 7.º ano de escolaridade, pelo que poderá ser justificadamente substituída por alternativas previstas para o domínio da educação literária nas *AEP7*.

Por outro lado, se, apesar dos constrangimentos acima referidos, se entender que, de entre as possibilidades apresentadas na «Lista de Obras e Textos para Educação Literária – 7.º ano», «Ladino» figura como bom exemplar dos textos que «deverão apresentar, neste nível de ensino, uma complexidade e uma dimensão que requeiram alguma persistência», contribuindo a leitura desse conto de Torga para «capacitar os alunos para a compreensão, a interpretação e a fruição de textos literários», compreender-se-á a decisão pela sua inclusão no conjunto de experiências de leitura desenvolvidas a partir de «percursos orientados de análise e interpretação» (DGE, 2018d, p. 2).

Nesse caso, impõe-se, porém, uma resposta à questão seguinte: valerá a pena selecionar o conto «Ladino» para leitura integral, e, sob o pretexto de se facilitar a sua compreensão por leitores comuns de 12/13 anos, ignorar aspetos que o tornam distintivo pelo modo como nele se representam temas, experiências e valores, ou pela forma como se organiza, ou ainda pelos recursos usados na construção de sentidos? – isto para recuperar uma parte do que está em vista nas *AEP7*, no âmbito da educação literária (DGE, 2018d). Por outras palavras, valerá a pena orientar os alunos num percurso de aparente «análise e interpretação» do conto, que não os levará além de uma experiência de leitura superficial em que se ignora o carácter desse texto?

Na perspetiva defendida neste artigo, a resposta afirmativa às questões acima colocadas corresponderá a uma opção didática que compromete uma experiência de leitura do texto de Torga realmente profícua. Uma vez selecionado o conto «Ladino» de entre as restantes narrativas de autores de língua portuguesa previstas nas *AEP7*, a sua leitura tem

¹ Na «Lista de Obras e Textos para Educação Literária – 7.º ano», encontram-se narrativas de autores de língua portuguesa como «Avó e neto contra vento e areia», de Teolinda Gersão, ou «A parábola dos sete vimes», de Trindade Coelho (DGE, 2018d). A extensão dessas narrativas não difere significativamente da extensão de «Ladino», todavia, os universos para os quais remetem, o modo como nelas se representam temas, experiências e valores, bem como a sua organização e a linguagem usada na construção de cada uma, não equivalem em complexidade ao que a narrativa torguiana oferece a alunos no início do 3.º ciclo do ensino básico, cujos níveis de proficiência de leitura são ainda relativamente baixos.

² Nas *AEP8*, prevê-se a leitura, em alternativa, dos contos «Natal» e «Vicente» (DGE, 2018e). A bem do rigor, deve referir-se que, nas *AEP7*, o conto «Miura» é também apresentado como possibilidade para leitura na íntegra. Porém, sendo que a este se aplicarão muitas das considerações relativas a «Ladino», opta-se por deixar somente esta breve menção à sua presença no elenco de leituras do documento curricular.



mesmo de valer a pena, o que equivalerá a afirmar que qualquer percurso desenhado para a leitura orientada de «Ladino», dando cumprimento à estratégia enunciada no documento curricular para a leitura literária, apenas se justificará se contribuir genuinamente para o processo de formação de tais alunos enquanto leitores. Alunos esses que, no final da escolaridade obrigatória, deverão conhecer textos literários e dominar linguagem da esfera da literatura, produzir pensamento crítico e criativo e demonstrar sensibilidade estética e artística, descritores enunciados em áreas de competências do *PASEO* (Martins, 2017).

Assim sendo, procurar-se-á fundamentar, nos pontos seguintes, uma proposta de leitura orientada do conto de Miguel Torga destinada a alunos do 7.º ano de escolaridade que contribua efetivamente para a sua emancipação enquanto leitores, considerando a moda da idade desses alunos e as fragilidades ao nível da leitura literária que, em regra, ainda apresentam nessa fase do seu percurso escolar.

2. Ponto de partida para a elaboração de um percurso de leitura de «Ladino»

No ponto anterior, referiu-se o interesse didático de percursos de leitura que respeitem a individualidade dos textos. Sem pretender, de todo, menorizar o papel ativo dos alunos em situações de leitura literária na sala de aula, regista-se, no entanto, que cabe ao professor a responsabilidade de orientar tais percursos de leitura, cumprindo, assim, o disposto na introdução comum aos três ciclos do ensino básico das *AEP*³. Não sendo este o espaço indicado para abordar o conceito de *comunidades interpretativas* com a atenção que o mesmo exige, arrisca-se, no entanto, a introdução de uma nota quanto à função do professor enquanto promotor de experiências em que os alunos ativem estratégias de leitura coerentes, consistentes e impeditivas da instauração de uma *anarquia interpretativa*⁴. Tal não invalida a manifestação de diversas interpretações dos textos literários, cuja ocorrência é, aliás, bastante provável e evidentemente admissível. Na verdade, a aceitação de que cada texto suscita respostas distintas da parte dos seus leitores potencia o debate em sala de aula, do qual poderá decorrer, inclusive, a revisão dessas interpretações⁵. E, mais uma vez, importa reconhecer o papel do professor, que, neste caso, atuará na qualidade de mediador dos critérios convocados nessa discussão sobre o(s) texto(s).

Como ponto de partida para a elaboração de um percurso de leitura orientada de um texto literário, convém ter em mente o seu formato e o suporte utilizado. Neste artigo, opta-se por dar destaque a um questionário como os que figuram habitualmente em publicações didáticas do âmbito da disciplina de Português, e, assim sendo, importa sobretudo apontar aspetos essenciais a considerar na estruturação de um instrumento tão comumente contemplado no planeamento de atividades que visam desenvolver a competência leitora.

Porém, antes de se avançar para a indicação dos aspetos a ter em conta na formulação de um exemplar daquilo que é tradicionalmente designado por questionário de leitura, há que reconhecer dois riscos na utilização desse tipo de instrumento:

- i. o estreitamento do espaço para a manifestação das respostas particulares produzidas pelos leitores aquando do seu contacto com o texto sem mediação externa;
- ii. a preponderância da leitura eferente face à leitura estética nas atividades concernentes ao desenvolvimento

³ Com efeito, a referência à realização de «percursos orientados de análise e de interpretação» como estratégia para o desenvolvimento da competência leitora e para a construção de hábitos de leitura encontra-se, desde logo, no texto introdutório das *AEP1* (DGE, 2018a).

⁴ No ensaio «Interpreting the *variorum*», Stanley Fish defende que o facto de, por exemplo, leitores diferentes procederem a uma leitura similar de um texto literário ou o mesmo leitor poder ler um texto de diferentes maneiras se deve às estratégias interpretativas ativadas em cada caso, as quais são comuns a determinada *comunidade interpretativa*. São essas estratégias *aprendidas* que permitem evitar a *anarquia interpretativa*, ainda que as comunidades que as partilham se encontrem, elas mesmas, sujeitas a alterações: «The fear is of interpretative anarchy, but it would only be realized if interpretation (text making) were completely random. It is the fragile but real consolidation of interpretative communities that allows us to talk to one another, but with no hope or fear of ever being able to stop» (Fish, 1993, p. 239).

⁵ Em *The reader, the text, the poem*, Louise Rosenblatt aborda as consequências de se falar sobre os textos literários: «As we exchange experiences, we point to those elements of the text that best illustrate or support our interpretations. We may help one another to attend to words, phrases, images, scenes, that we have overlooked or slighted. We may be led to reread the text and revise our own interpretation» (Rosenblatt, 1994, p. 146).



da competência leitora, no sentido em que a atenção do leitor se foca, desde logo, no cumprimento de uma finalidade exterior, isto é, a resolução do questionário, e não no que (lhe) vai acontecendo durante a leitura do texto⁶.

Há, contudo, que considerar a possibilidade de estes riscos poderem ser, senão eliminados, pelo menos atenuados quando esses questionários se integram em percursos de leitura orientada que admitem a comunicação de respostas individuais ao texto e quando se encontram elaborados de forma a estimularem, eles mesmos, a tomada de consciência por parte do leitor do modo como vai reagindo, em termos cognitivos e emocionais, a determinado texto em particular e do que motiva essa sua resposta.

Dito isto, apontam-se seguidamente quatro aspetos a ter em conta na elaboração de um questionário de leitura:

- i. as particularidades do texto que não deverão escapar à atenção dos alunos, em face da relevância que assumem para a compreensão do mesmo;
- ii. os objetivos das questões que incidem sobre essas particularidades;
- iii. os descritores de desempenho das AEP implicados na resposta a tais questões;
- iv. os processos cognitivos de leitura ativados nessa resposta.

Da articulação destes aspetos, depende a elaboração de um questionário que contribua, realmente, para ampliar as capacidades dos jovens leitores, sem a veleidade de pretender esgotar os sentidos do texto para o qual foi pensado, nem tão-pouco constranger a comunicação das respostas particulares ao mesmo, mas garantindo a esses leitores a experiência de descobrirem o como e o porquê de esse texto admitir determinada(s) leitura(s).

A respeito dessa descoberta, será de convocar a seguinte chamada de atenção de Louise Rosenblatt (1994) acerca da importância das orientações que o texto vai fornecendo ao leitor e que dão azo ao exercício de uma autorregulação durante a leitura: «[...] as the reader seeks a hypothesis to guide the selecting, rejecting, and ordering of what is being called forth, the text helps to regulate what shall be held in the forefront of the reader's attention» (p. 11). Note-se ainda que, por sua vez, os conceitos de autor-modelo e leitor-modelo definidos por Umberto Eco (2019), contribuindo igualmente para esclarecer a relação estabelecida na leitura, fundamentarão, no âmbito restrito da proposta avançada neste artigo, a hipótese de a realização de um percurso de leitura orientada permitir aos alunos em fase de desenvolvimento da sua competência leitora evoluir no sentido do que o conhecido crítico cunhou como «leitor-modelo do segundo nível»: «Só quando os leitores empíricos descobrirem o autor-modelo e tiverem compreendido (ou tão-só começado a compreender) o que ele queria deles, é que se tornarão leitores-modelo de pleno direito» (pp. 37-38).

Com estes pressupostos em mente, avança-se agora para o ponto seguinte.

3. Elaboração de um percurso de leitura do conto «Ladino»

Sem prejuízo da pluralidade de escolhas que podem determinar um percurso didático de leitura do conto de Miguel Torga, parece fazer sentido apostar, em primeiro lugar, numa aproximação afetiva ao texto, mais concretamente, ao momento do voo inicial de Ladino, a que se aludiu acima, o qual se prestará a uma resposta mais empática da parte dos jovens leitores. Sugere-se, assim, que se comece por uma leitura silenciosa do início da narrativa até ao momento da aterragem do pardal, que poderá ser complementada por uma releitura em voz alta, com vantagens para a compreensão do texto⁷.

⁶ Na base deste reconhecimento dos efeitos contraproducentes do recurso a questionários de leitura, encontram-se os conceitos de *transação*, *poema*, *leitura eferente* e *leitura estética*, introduzidos por Louise Rosenblatt (1994).

⁷ Sobre as potencialidades da leitura em voz alta enquanto «instrumento de inteligência», remete-se para Bernardes e Mateus (2013, p. 46).



Nesta fase inicial, em que se pretende dar aos alunos uma primeira oportunidade para refletirem sobre a sua reação ao texto de Miguel Torga e para a verbalizarem, interessará que a atenção se concentre no trecho balizado pelas passagens seguintes: «Contudo, um dia lá se resolveu.» e «Muito ao de leve, delicadamente, pousou no meio daquela matulagem toda, que se desunhava ao redor duma meda de centeio.» (Torga, 2009, pp. 63-64). As partilhas sobre o modo como leram o trecho selecionado poderão desenrolar-se a partir de questões como as seguintes:

Sentiram algum momento do texto como emocionante? Se sim, porquê?

Que palavras sugerem emoções e sentimentos vividos no momento do primeiro voo do pardal?

Sentiram que era como se estivessem a acompanhar a personagem nesse seu primeiro voo? Porquê?

O que vos fez esquecer a vida real e entrar, nem que tenha sido apenas por instantes, num mundo em que os animais se comportam como gente?

Qual das seguintes imagens escolheriam para acompanhar a narração do primeiro voo de Ladino num livro ilustrado? Expliquem porquê, baseando-se na fase desse voo que consideram mais significativa.⁸



Ilustrações de Cátia Vidinhas

Estas questões, além do mérito de chamarem a atenção para a personificação enquanto recurso fundamental para a estruturação do universo do conto, despertam a consciência dos alunos para a sua participação como leitores num mundo que é *como se existisse*, o que significa disporem-se a aceitar ideias como, por exemplo, a de que «há lobos falantes» (Eco, 2019, p. 129), ou «all kinds of unrealities and improbabilities» (Holland, 1989, p. 63). Já na linha de Louise Rosenblatt (1994), tais questões tornam explícito perante os alunos o que os textos os fazem ver, ouvir, sentir e pensar, permitindo que a leitura estética se sobreponha à leitura eferente o suficiente para, ao contrário do rapazinho de oito anos que protestou contra a ideia de o coelho de *Alice no País das Maravilhas* poder tirar um relógio do bolso, suspenderem a preocupação com a realidade:

A suspension of judgment — Coleridge’s “willing suspension of disbelief” — was indeed needed, but required first of all was a change of focus, so that the boy would have been content to live in the moment, devoting his attention to experiencing the story fully without concern for its connections with practical reality. (p. 39)

Ora, uma partilha desta natureza acerca do texto de Torga afigura-se benéfica no início da leitura do texto, pois que a caracterização do protagonista se complexificará na sequência do trecho selecionado, com a narração da sua experiência vivencial já em idade madura e com a intensificação da perspetiva crítica a partir da qual o seu carácter é percecionado.

A fase seguinte do percurso de leitura orientada de «Ladino» corresponderá à resposta ao questionário sobre o conto, elaborado de acordo com os pressupostos considerados no ponto anterior.

⁸ As ilustrações apresentadas resultaram de uma parceria com Cátia Vidinhas. Cada ilustração pode ser associada a uma fase do voo de Ladino. Ao escolher uma das ilustrações, cada aluno indicará a fase da experiência vivida pelo protagonista a que dá mais destaque enquanto leitor do texto.



Na Tabela 1, cuja informação segue a ordem da narrativa de Torga, figuram particularidades do texto de que os alunos podem tomar consciência, sob orientação.

Tabela 1

Organização do texto em três momentos	
A apresentação do protagonista: Ladino, o pardal	Relevância do recurso à personificação na construção do universo ficcional Relação do nome do protagonista com o seu traço de carácter mais vincado * ¹
	Exceção representada por Ladino em relação aos da sua espécie Confirmação do seu traço de carácter * ²
	Experiência de Ladino em família Relação estabelecida com os seus familiares Confirmação do seu traço de carácter
O primeiro voo de Ladino	Caracterização de Ladino ao longo da experiência do primeiro voo
	Reação do velho Pardal face às emoções vividas nesse momento marcante da sua existência Relação de contraste entre a inocência (passado rememorado) e a experiência (presente da rememoração) * ³ Pertinência do uso dos tempos verbais na distinção entre o tempo associado à inocência e o tempo associado à detenção de experiência de vida
	Recordação da descoberta do elemento terra e dos aspetos que permitiram a sua associação ao conforto do ninho * ⁴
	Expressão do sentimento de saudade que marca a perspetiva do velho pardal Pertinência do emprego das exclamações na comunicação da subjetividade da personagem * ⁵
	Contributo das falas de Ladino para a caracterização da personagem (a sua justificação para a falta de vergonha * ⁶ e o seu descaramento no que se refere ao incumprimento de responsabilidades e à ausência de solidariedade)
A esperteza do velho Ladino	Estratégias de sobrevivência de Ladino * ⁷
	Relevância do discurso direto para a caracterização da relação de Ladino com os outros Registo familiar e marcas da oralidade
	Confirmação do traço de carácter do protagonista no fecho do conto Recurso à hipérbole na sua última fala * ⁸

Na Tabela 2, figuram exemplos de questões que podem ser colocadas aos alunos para que tomem em consideração as particularidades registadas na Tabela 1. Tratando-se de exemplos, essas questões remetem apenas para o conteúdo da Tabela 1 assinalado com *. Associados a cada questão, encontram-se, da esquerda para a direita, o respetivo objetivo, o processo cognitivo ativado na sua resolução⁹, assim como o descritor das AEP7 (DGE, 2018d) correspondente.

⁹ No que toca aos processos cognitivos envolvidos na leitura, toma-se como referência o *framework* do PISA 2018, recuperado na edição de 2022 (OECD, 2018a). Nesse sentido, os processos cognitivos associados às questões propostas distribuem-se por três grupos: localização de informação, compreensão e avaliação. Essa distribuição encontra-se igualmente conforme a descrição dos mesmos processos cognitivos constante do documento *PISA 2018 results: What students know and can do – Volume 1* (OECD, 2018b, 35-36).



As oito questões apresentadas na Tabela 2 configuram diferentes formatos de exercícios, de acordo com o princípio de que, independentemente da convicção a manter quanto à pertinência da estruturação do pensamento sobre os textos, em registo escrito ou oral, a relevância de cada formato a utilizar deve ser determinada pela sua adequação ao objetivo de leitura pretendido num momento particular do percurso realizado pelos alunos.

Para facilitar a consulta da informação da Tabela 2, numeram-se, de 1 a 8, as questões apresentadas como exemplos de tarefas de leitura que têm como foco algumas das particularidades do texto de Torga (Tabela 1).

Nas questões 2., 4., 5., 6., 7. e 8., que incluem citações da obra, figuram as devidas referências à edição utilizada ao longo deste artigo.

Tabela 2

*1		
1. O nome do protagonista relaciona-se diretamente com a sua característica principal. Relê o primeiro parágrafo do texto e identifica a palavra que corresponde a essa característica para completares a afirmação seguinte: «ladino» significa...		
Identificar a característica principal de uma personagem	Localização de informação Identificar informação explícita no texto (complexidade inferior)	Identificar ideias principais
*2		
2. «O piolho, o frio e o costelo [...]». (Torga, 2009, p. 63) Escolhe a opção que completa corretamente a afirmação sobre o uso desta enumeração. A enumeração é usada para listar os males que afetavam os pardais, à exceção de <i>Ladino</i> / incluindo <i>Ladino</i> .		
Reconhecer a função de um recurso expressivo no texto	Compreensão Inferir relações lógicas (complexidade intermédia)	Compreender a utilização de recursos expressivos para a construção do sentido do texto
*3		
3. Completa adequadamente a afirmação, escolhendo três das expressões seguintes.		
<div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px;">a inocência</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px;">a equivalência</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px;">a experiência</div> </div> <div style="display: flex; justify-content: center; margin-top: 10px;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px;">a oposição</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px;">a união</div> </div>		
Na narração do primeiro voo de Ladino, estabelece-se __a.__ entre __b.__ do passado e __c.__ de quem agora recorda um episódio da sua vida.		
Comparar pontos de vista de uma personagem	Compreensão Inferir relações lógicas (complexidade intermédia)	Identificar pontos de vista



*4

4. Atenta nas exclamações seguintes: «Terra! Pisava-a pela primeira vez!». (Torga, 2009, p. 64)
Neste momento da ação, Ladino contacta com um elemento novo.
Que associação estabelece o pardal entre esse elemento e um espaço seu conhecido?
Compreendes que essa associação seja importante para Ladino? Justifica a tua resposta.

Reconhecer uma associação de ideias realizada por uma personagem	Compreensão Inferir relações lógicas (complexidade intermédia)	Identificar pontos de vista
--	--	-----------------------------

*5

5. «Ricos tempos!». (Torga, 2009, p. 64)
Parece-te adequada esta exclamação no contexto em que ocorre? Porquê?

Analisar a pertinência do uso de uma exclamação	Avaliação Avaliar a adequação da linguagem do texto à construção de sentidos (complexidade superior)	Compreender a utilização de recursos expressivos para a construção do sentido do texto
---	--	--

*6

6. «A vergonha é a mãe de todos os vícios — costumava dizer.» (Torga, 2009, p. 64)
Se fosses uma das personagens que costumavam ouvir esta frase de Ladino, como reagirias?
Assinala a opção que corresponde à tua resposta a esta pergunta.

- Consideraria que ele estava apenas a justificar a sua própria falta de vergonha.
- Pensaria que ele estava a confidenciar que já tinha sido muito envergonhado.
- Consideraria que ele estava a acusar os outros de não terem vergonha.
- Pensaria que ele estava a tentar aconselhar os que eram muito envergonhados.

Analisar a intenção da fala de uma personagem no contexto em que ocorre	Avaliação Avaliar a adequação da linguagem do texto à construção de sentidos (complexidade superior)	Analisar o modo como os temas são representados na obra
---	--	---

*7

7. O narrador dá-nos a conhecer as estratégias de sobrevivência usadas por Ladino.
Associa cada estratégia ao obstáculo que o pardal precisava de ultrapassar para sobreviver. (Torga, 2009, p. 65)

- «[...] aos saltitos ia enchendo a barriga.» 1. «fio do correio»
2. «espantalho»
- «Dava corda ao motor, e ó pernas!» 3. «fisgas»



«Largava a comedoria, e – forro da cozinha!» 4. «frio»
5. «areia»

Identificar informação relativa a comportamentos de uma personagem	Localização Identificar informação explícita no texto (complexidade inferior)	Identificar ideias principais
--	---	-------------------------------

*8

8. Ao contrário dos outros da sua espécie, Ladino andava sempre bem alimentado e de boa saúde. À pergunta de Papo Magro, o velho pardal responde com a hipérbole seguinte:

«— Olha, rapaz, se queres que te fale com toda a franqueza, só quando acabar o milho em Trás-os-Montes.» (Torga, 2009, p. 66)

Adequar-se-á esta resposta ao traço de carácter da personagem dado a conhecer desde o início do conto? Justifica a tua resposta.

Avaliar o grau de adequação da fala de uma personagem ao seu carácter	Avaliação Avaliar a adequação da linguagem do texto à construção de sentidos (complexidade superior)	Compreender a utilização de recursos expressivos para a construção do sentido do texto
---	--	--

A análise do conteúdo da Tabela 2 permitirá concluir o seguinte:

- i. as tarefas de leitura propostas implicam a incidência de um segundo olhar sobre zonas específicas do texto¹⁰, orientando-se, faseadamente, a atenção dos alunos para particularidades do conto enunciadas na Tabela 1, as quais, passíveis de escapar à compreensão numa primeira leitura (em face do exposto no ponto 1.), poderão, por esta via, ser apreendidas pelos jovens leitores de 12/13 anos de idade;
- ii. essas tarefas de leitura, inclusivamente as que convocam processos cognitivos elementares, concorrem para a tomada de consciência, por parte dos alunos, do modo como o texto se constrói¹¹;
- iii. o equilíbrio entre tarefas de leitura que implicam a ativação de processos cognitivos de diferentes níveis de complexidade é assegurado por um conjunto de exercícios de tipologias distintas, ou seja, de construção e de seleção, que integram diversos formatos (no caso da primeira, exercícios de resposta curta e resposta restrita; no caso da segunda, exercícios de completamento, escolha múltipla e associação);
- iv. processos cognitivos do mesmo nível de complexidade podem ser convocados quer na resolução de exercícios com formatos diferentes, ainda que pertencentes à mesma tipologia (por exemplo, 2. e 3.), quer na resolução de exercícios respeitantes a tipologias diferentes (como em 1. e 7., 2. e 4., ou 5. e 6.);
- v. processos cognitivos de níveis de complexidade diferentes podem ser ativados na resolução de exercícios respeitantes à mesma tipologia (como em 4. e 8. ou 6. e 7.).

¹⁰ Sobre a necessidade de os alunos reconhecerem a importância da releitura, remete-se para Smith (2012, pp. 61-62).

¹¹ Seguindo-se o entendimento de Umberto Eco (2019), dir-se-á que os alunos são orientados para se comportarem como «leitores-modelo». Isto porque tomam consciência das «expectativas que o autor pretendia do leitor-modelo», ou seja, aceitam jogar de acordo com as «regras do jogo» definidas «pelo autor-modelo» (p. 18), essa «voz que fala connosco afectuosamente (ou imperiosamente, ou dissimuladamente), que nos quer à sua beira», manifestando-se «como uma estratégia narrativa, um conjunto de instruções que nos são dadas passo a passo» e que «deveremos cumprir quando decidirmos comportar-nos como leitor-modelo» (pp. 23-24).

A encerrar o percurso de leitura orientada de «Ladino», o visionamento da curta-metragem de animação *Piper*, da Pixar, permitirá que os alunos se posicionem quanto ao que aproxima os respetivos protagonistas no que se refere à primeira grande prova da sua vida e ao que os afasta no que toca à atitude que cada um desenvolve a partir da superação da mesma.

Já a proposta de os alunos redigirem um breve texto acerca da sua experiência de leitura do conto permitirá que cada um reflita sobre o modo particular como o recebeu enquanto leitor, integrando nessa reflexão, com maior ou menor profundidade, o reconhecimento das estratégias textuais que o levaram a responder ao texto de Torga, ou a colocar hipóteses interpretativas, ao longo de um processo em que foi (re)criando/vivendo na sua mente o mundo de «Ladino».

4. Conclusão

Se a leitura do conto «Ladino» representa um voo desafiador para os alunos que se encontram no início do 3.º ciclo do ensino básico, a aposta num percurso de leitura orientada do texto de Miguel Torga, em conformidade com uma das estratégias sugeridas para o domínio da educação literária nas AEP, deverá produzir efeitos relevantes no desenvolvimento da competência leitora desses alunos. Por outras palavras, deverá ser uma opção didática consequente.

Na eventualidade de esse percurso de leitura se concretizar, pelo menos em parte, sob a forma de questionário, caberá ao professor analisar criticamente os exemplares desse tipo de instrumento à sua disposição, antes de optar pela aplicação de qualquer um deles, seja na totalidade, seja parcialmente. Naturalmente, há ainda a possibilidade de o espírito crítico do professor estimular a sua criatividade, e, nesse caso, consciente dos vários aspetos a ter em conta (objetivos de leitura, processos cognitivos a ativar, relação com o referencial em vigor, tipologias e formatos de exercícios adequados às diferentes tarefas), poderá decidir-se pela criação original, assumindo para si próprio a construção do questionário mais vantajoso para o desenvolvimento das capacidades de leitura dos seus alunos.

Em qualquer das situações, uma vez aceite o desafio de selecionar um conto como «Ladino» para leitura orientada, no qual o universo de referências, o modo como se representam temas, experiências e valores, a própria organização e a linguagem representarão, à partida, obstáculos para leitores ainda pouco proficientes, como o são, na generalidade, os alunos no ano inaugural do 3.º ciclo do ensino básico, há que admitir que esse texto de Torga possa ser lido em patamares diferentes, calibrando-se a leitura da obra em função das capacidades desses mesmos alunos.

A questão é fazê-lo sem desvirtuar o carácter distintivo do texto e sem deixar de manter em vista um princípio de elementar justiça: o de que a escola deve criar oportunidades reais para que, no contacto com textos complexos, os alunos possam desenvolver, de facto, a sua competência leitora, um fator de emancipação pessoal e social.

Importa que, em particular na disciplina de Português, se deem asas aos jovens leitores, com as quais possam lançar-se em voos de alcance cada vez maior ao longo dos seus percursos individuais, com os olhos postos no pleno exercício da cidadania.

5. Referências

- Bernardes, J. C., & Mateus, R. A. (2013). *Literatura e ensino do português*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Eco, U. (2019). *Seis passeios no bosque da ficção*. Gradiva.
- Fish, S. (1993). Interpreting the *variorum*. In K. M. Newton (Ed.), *Twentieth-Century literary theory. A reader* (pp. 235-240). Macmillan.
- Holland, N. (1989). *The dynamics of literary response*. Columbia University Press.
- OECD. (2018a). *PISA 2018 assessment and analytical framework*. <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/5c07e4f1-en/index.html?itemId=/content/component/5c07e4f1-en>
- OECD. (2018b). *PISA 2018 results: What students know and can do – Volume 1*. https://iave.pt/wp-content/uploads/2020/09/PISA_2018_Vol_I.pdf



Rosenblatt, L. (1994). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work* (2.^a ed.). Southern Illinois University Press.

Smith, C.H. (2012). Interrogating texts: From deferent to efferent and aesthetic reading practices. *Journal of Basic Writing*, 31(1), 59-79. <https://doi.org/10.37514/JPW-J.2012.31.1.04>

Torga, M. (2009). *Contos*. Publicações Dom Quixote.

6. Documentação curricular

DGE. (2018a). Aprendizagens essenciais – 1.º ano.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ae_1.o_ano_1o_ciclo_e_b_portugues.pdf

DGE. (2018b). Aprendizagens essenciais – 5.º ano.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/2_ciclo/5_portugues.pdf

DGE. (2018c). Aprendizagens essenciais – 6.º ano.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/2_ciclo/6_portugues.pdf

DGE. (2018d). Aprendizagens essenciais – 7.º ano.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/portugues_3c_7a_ff.pdf

DGE. (2018e). Aprendizagens essenciais – 8.º ano.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/portugues_3c_8a_ff.pdf

Martins, G. O. (Org.). (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Editorial do Ministério da Educação e Ciência.