

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

ANIMAÇÃO DA LEITURA

Realidade e Ficcionalidade no conto
“Celestino, o rato da Biblioteca”, de José Vaz:

Estratégias de Animação de Leitura
para a promoção do conhecimento da História Local

Trabalho de projeto apresentado à

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

para obtenção do grau de **Mestre em Ciências da Educação**

Especialização em Animação da Leitura

Por Inês Duarte Faria Martins

Sob orientação da **Professora Doutora Joana Cavalcanti**

Março 2012



ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE
PAULA FRASSINETTI

Realidade e Ficcionalidade no conto
“Celestino, o rato da Biblioteca”, de José Vaz:
Estratégias de Animação da Leitura
para a promoção do conhecimento da História Local

Trabalho de Projeto apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação: área de especialização em Animação de Leitura, realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Joana Cavalcanti

Inês Duarte Faria Martins

Porto

2012



**Aos meus meninos e às minhas meninas que foram ratos comigo,
na cidade. Eles são, verdadeiramente, a razão do meu trabalho.**

**À memória da Prof^a. Elisa Machado que, mesmo não estando
presente, é um pilar na minha construção como docente e como pessoa.**

AGRADECIMENTOS

O nosso primeiro agradecimento é para a Doutora Joana Cavalcanti, pela orientação segura nos caminhos da Literatura, pela escuta atenta, pelo conselho pertinente e pelo constante incentivo durante o processo de investigação. Por acreditar e nortear este projeto.

Ao Doutor João Gouveia, pela constante disponibilidade e generosidade na partilha do saber, pelo entusiasmo que coloca em tudo o que faz e diz, acreditando em possibilidades e energias que, muitas vezes, ainda não reconhecemos em nós.

À Professora Maximina Girão, pela motivação contagiante com que orienta os seus alunos no conhecimento da história local e pela sensibilidade à descoberta das estórias que a História encerra.

À Direção do Colégio de Nossa Senhora da Paz, por incentivar todos os professores a darem o melhor de si mesmos, apostando numa constante melhoria da qualidade pedagógica e científica dos projetos que promovem; Por abraçar este projeto sem reservas, facilitando a sua implementação e contribuindo para que as suas dificuldades fossem mais facilmente ultrapassadas.

À equipa pedagógica do 1º Ciclo de Ensino Básico do Colégio de Nossa Senhora Paz, em especial à Profª Cláudia Azevedo, Profª Diana Ribeiro, Profª Luísa Cruz e Profª Mafalda Junqueira, por terem acreditado nos princípios geradores do projeto de investigação.

Um obrigada a todos os Encarregados de Educação pela participação e empenho que sempre demonstraram ao longo deste processo, em especial à Maria João Castro e à Ana Gonçalves, por se disponibilizarem generosamente a partilharem o seu saber, contribuindo para a formação dos professores e dos alunos na área de História Local. À Bárbara Namura, pela criação dos figurinos

do séc. XIX, essenciais à construção imagética dos ambientes recriados dramaturgicamente.

À minha família e aos meus amigos, pela infindável paciência e persistência com que me incentivaram nos dias mais cinzentos, especialmente à Marisa Pedrosa que acredita sempre que sou capaz.

RESUMO

Este trabalho de projeto procura explorar o papel da Literatura como potenciadora do conhecimento da história local, ao estabelecer relações intertextuais com o espaço, a partir de textos em que realidade e ficção sabiamente se interligam.

Sabe-se que a mobilização dos determinantes históricos e sociais pelas crianças, as leituras prévias, as experiências e posições dos jovens leitores frente à cultura são em si mesmas, promotoras de práticas significantes que, ao estabelecer ligações intertextuais, transformam e aprofundam práticas literárias. Assim, procura-se incentivar as crianças, através de estratégias de animação de leitura, envolvê-las, sensibilizá-las à descoberta e ao aprofundamento do conhecimento dos espaços que lhes são familiares e, paralelamente, aprofundar a interpretação do texto literário e a sua dimensão simbólica e estética.

Crê-se, assim, promover, junto das crianças, através da identificação afetiva com uma história, não só a fruição estética que a Literatura proporciona, mas também a curiosidade e o gosto pela investigação e a descoberta, aliados à construção de um sentimento de pertença a um espaço e a uma cultura. Assim, para além da valorização do património social, cultural e humano através do reconhecimento dos diferentes espaços na cidade, promover-se-á um sentido de enraizamento e o desenvolvimento da construção de uma identidade cultural face aos espaços em que habitam. Espera-se, desta forma, que a exploração das histórias em que os espaços remetem para a realidade das suas vivências permita que as crianças encontrem no texto literário, não só um potenciador de ficcionalidade, mas um ponto de encontro com a sua realidade que a aprofunda e enriquece, integrando o leitor no espaço de ficção e trazendo um maravilhamento ao seu quotidiano.

Palavras-chave: Estratégias de leitura, mediação do professor, educação básica, história local, literatura para crianças

ABSTRACT

This work project seeks to explore the role of Literature as a booster of the knowledge of local history, by establishing intertextual relations with the space, from texts in which reality and fiction judiciously interconnect.

It is known that the mobilization of the historic and social determinants by children, the previous readings, the experiences and positions of young readers regarding culture are in themselves, promoters of significant practices that, by establishing intertextual links, transform and deepen literary practices. Therefore, one seeks to encourage children, through reading animation strategies, to involve them, predispose them to discover and deepen the knowledge of spaces that are familiar to them and, in parallel, deepen the interpretation of the literary text and its symbolic and aesthetic dimension.

One thus believes to promote, with the children, through the affective identification with a story, not only the aesthetic fruition that Literature brings, but also the curiosity and the enthusiasm for investigation and discovery, together with the construction of a sentiment of belonging to a space and a culture. Therefore, besides the valorization of the social, cultural and human heritage through the recognition of the different spaces in the city, it will be promoted a sense of belonging and the development of the construction of a cultural identity related with the spaces in which they live. In this way, it is expected that the exploration of stories in which the spaces direct to the reality of their everyday experiences will allow the children to find in the literary text, not only a booster of fictionality, but a meeting point with their reality that boosts and enriches it, integrating the reader in the fictional space and bringing a sense of wonder to their quotidian.

Keywords – Reading Strategies, Teacher mediation, basic education, local history, children literature

Índice

AGRADECIMENTOS	II
RESUMO.....	IV
ABSTRACT	V
INTRODUÇÃO.....	2
1. A motivação.....	2
2. A problemática	5
3. Os Objetivos.....	8
4. A metodologia	9
CAPÍTULO I – A FUNDAMENTAÇÃO	11
1. Quadro conceptual.....	11
2. Celestino - De herói picaresco a herói romântico	17
3. Celestino e a cidade.....	20
4. Celestino e a Biblioteca.....	26
5. Teodoro - Um animador de leitura.....	27
CAPÍTULO II - CONTEXTO DE INTERVENÇÃO	29
1. A Instituição.....	29
2. Os participantes	31
CAPÍTULO III: COMO INTERVIR?.....	44
Grupo do 3º Ano	47
1ª Fase - Figuração e Imaginação	47
2ª Fase - Previsão e retrospecção	49
3º Fase - Participação e construção.....	51
4ª Fase – Valoração e Avaliação	54
Grupo do 4º Ano	76
1ª Fase – Figuração e imaginação.....	76
2ª Fase - Previsão e retrospecção	81
3º Fase - Participação e construção.....	83
4ª Fase – Valoração e Avaliação	85
CONSIDERAÇÕES FINAIS	97

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	100
Anexo 1 – Conto Celestino, o rato da biblioteca.....	2
Anexo 2 - Histórias colectivas (1º Grupo).....	8
Anexo 3 - Ilustrações (1º Grupo – 3º Ano)	13
Anexo 4 - Guiões das peças de Teatro	29

Sobre a cidade...

“Ei-la, a palavra mágica cujo conteúdo vai se tornando obsessivo. Eis o património como matéria de educação, como tema de conferências como fundamento de associações, como objecto de congressos, como preocupação que não conhece fronteiras.

Após um processo lento de transformação que continha em si próprio o consumo e a criação de valores – com natural naturalidade de quem respira – somos hoje como que espectadores de um processo rápido de alteração cujo ritmo ultrapassa a nossa capacidade de compreensão do que acontece e impede a nossa participação no que acontece.

Dir-se-ia que, perdido o pé, nos afundamos num mundo que desconhecemos porque não é nosso, porque é consumido por nós.

No mundo natural, no mundo visual, no mundo cultural, o homem vê desaparecerem os seus elementos de identificação, o seu território, o seu sistema de relações.

E vê-los não apenas desaparecem, o que já por si seria causa suficiente de instabilidade física e psíquica, mas, mais do que isso, não gera novos valores de transformação que tenham a ver consigo próprio, que resultem da sua natureza e que garantam a sua conservação como espécie.

Tal situação, cada dia mais consciencializada, explica que tantos se preocupem com a degradação do património, palavra que, pelo seu étimo, constitui a evocação do “pater”, do protector, da segurança.

Mas afirmar apenas que o património se degrada é uma bela e cómoda forma de alienação, pois há que ultrapassar a presente situação em que o homem figura como espectador - ainda que consciente – dos acontecimentos, porquanto é a sua sobrevivência, e não a do património que está em jogo. E não serão a conservação, a defesa ou o culto do património que garantirão tal sobrevivência, embora para ela devam contribuir.

É ele próprio, o homem que tem de reencontrar o seu caminho e, paralelamente, edificar o seu património, é ele próprio – a cada um de nós – que tem de abandonar o seu papel de espectador para ser ator e criador do seu mundo.

O património deixará assim de ser preocupação isolada para se confundir com o próprio homem: um e outro serão uma e a mesma coisa.

*A palavra mágica não será mais o **património**; a palavra mágica será então, o **homem***

Távora, Fernando. (1982) Memento. Porto, esquinas do tempo. Câmara Municipal do Porto.

INTRODUÇÃO

1. A motivação

Há cinco anos, em 2006, iniciámos a coordenação de um *Projeto de Promoção de Leitura* no Colégio de Nossa Senhora da Paz, no centro da cidade do Porto.

A necessidade da criação deste projeto surgiu devido a vários fatores: em primeiro lugar, em Portugal, cada vez mais, a questão da leitura é tratada com mais atenção, aliás há uma convergência das políticas educativas nacionais para o desenvolvimento desta área. O *Plano Nacional de Leitura* surgiu nesse ano e, desde então, é orientador de diversas experiências que estão a ocorrer por todo o país.

Assim, o Projeto de Promoção de Leitura do colégio ganhou “voz” e invadiu os espaços, oferecendo novas leituras, novas viagens, novos encontros e sobretudo... novos caminhos. E foi nessa vontade de contágio que o projeto não se circunscreveu ao espaço da biblioteca e seduziu os jovens leitores irrompendo pelos espaços de sala de aula e partindo com eles à descoberta e à leitura dos espaços da cidade.

Se, por um lado, apostávamos na leitura para a formação de futuros cidadãos, mais cultos, mais sensíveis às virtualidades da língua, e com maior sucesso académico, por outro pensámos explorar o papel da Literatura como potenciadora do conhecimento da história local, ao estabelecer relações intertextuais com o espaço, a partir de textos em que realidade e ficção sabiamente se interligam.

Sabe-se que a mobilização dos determinantes históricos e sociais pelas crianças, as leituras prévias, as experiências e posições dos jovens leitores frente à cultura são em si mesmas, promotoras de práticas significantes que, ao estabelecer ligações intertextuais, transformam e aprofundam práticas literárias. Assim, procurou-se incentivar as crianças, através de estratégias de animação de leitura, envolvê-las, sensibilizá-las à descoberta e ao

aprofundamento do conhecimento dos espaços que lhes são familiares e, paralelamente, aprofundar a interpretação do texto literário e a sua dimensão simbólica e estética.

Procurou-se dar a descobrir às crianças, as formas como a cidade constrói a sua identidade e a transmite a quem nelas habita e, dialeticamente, se deixa impregnar e caracterizar por uma multiplicidade de seres, imagens, sons e cheiros, para que as crianças se tornem conscientes e orgulhosas da sua cidadania, assumam esse legado que a tradição transporta, aliado ao sentimento de participar na construção do presente e de sonhar e desenhar o futuro.

Através das palavras de Hélder Pacheco, descreve-se em breves parágrafos o sentimento de pertença a uma cidade, o Porto, e foi a partir desta motivação que se propuseram estratégias para transmitir esse sentimento de pertença às crianças do 3º e 4º anos do 1º ciclo do Ensino Básico (8-10 anos), com quem foi desenvolvido este projeto.

“Em todo o caso, já antes escrevera que a cidade é memória e (por isso, também) esquecimento. Que a cidade é feita de lugares e emoções e, sobrecarregando ainda mais as tintas da subjectividade que a cidade é um sentimento. É assim, nesta espécie de prisão de afectos pelo burgo, em que me deixei enleiar, o correr do tempo vai sedimentando a convicção de que, fora de nós, a realidade nem sequer existe. Ou melhor: que a realidade só existe porque lhe damos sentido. Porque lhe concedemos a graça de a compreender à medida dos nossos sonhos e ilusões. À medida, talvez, das recordações do que vivemos, das desilusões do que não conseguimos realizar, ou das utopias pelo que ainda queremos alcançar.

O sentido das coisas, o significado dos lugares surge, então, envolto num sem número de imponderáveis, inesperados, e, por vezes, desconcertantes – como se genius loci, o génio dos sítios não passasse, afinal, de um esboço, desenho, ou talvez retrato que fizemos (e mantemos) da realidade. Quando me pus a interrogar aqui, ali, acolá amigos, antigos companheiros e conhecidos de fresca e longa data, à cerca do que guardavam, do que representava para eles, do que retinham de cada lugar da cidade eleito como inesquecível, apercebi-me ainda mais claramente (como se um raio de luz apontasse a revelação da espécie de certeza já antevista naquela vida anterior que todos perdemos) de que o peso ou a medida atribuídos por cada um à realidade mais significativa é, não mais do que isso (ou não menos do que isso?), simples questão de sentimento.” (2001:9)

Paralelamente, ancorámos o nosso trabalho na certeza do valor formativo da História, aliado ao da Literatura, e subscrevemos plenamente as

afirmações de Ruiz e López, investigadores e docentes da Universidade de Granada:

“El papel de la ciencia histórica en la formación de la persona resulta fundamental. Como ya hemos indicado en otra ocasión – García y Jiménez, 1998 – el abandono de la Historia, de la Geografía, de las Humanidades y de las Ciencias Sociales, nos puede conducir a la orfandad ética e intelectual y a la barbarie cultural. Sin el referente histórico, geográfico, social, cultural, etc. Sin el norte, los conocimientos, la formación y los valores – de orden superior – que nos aportan estas disciplinas no es posible la identidad personal, la libertad, la creatividad, la participación, la integración en la sociedad, la armonía con la naturaleza, la comprensión del mundo, la solidaridad, la tolerancia, la paz, el desarrollo humano, y tantas otras metas fundamentales que hoy plantea la educación.” (2010:91)

Acreditamos numa formação que alia a construção de mundos possíveis, potenciada pela literatura, com a articulação mais rigorosa de análise de fontes e testemunhos, uma vez que a formação em leitura tanto deve incidir sobre a necessidade de recolha de informação como sobre a necessidade de fruição estética que interagem e se complementam na formação de qualquer leitor:

“A través del estudio de la Historia, los alumnos deberán adquirir una serie de valores y hábitos de comportamiento relacionados con el análisis crítico de las fuentes, con el aprecio de la diversidad en la evolución histórica y con la huella de su pasado en el patrimonio común y en la sociedad actual. También contribuirá a fomentar una especial sensibilidad hacia los problemas del presente, que les anime a adoptar una actitud responsable y solidaria con la defensa de la libertad, los derechos humanos y los valores democráticos.

Se mantienen dentro de este campo dos elementos fundamentales y complementarios del conocimiento de la realidad: la experiencia personal y la disciplina científica socialmente compartida y organizada, para conformar así individuos comprometidos y responsables, para lo que no se persigue solo dar mucha información, sino ésta se integre en la realidad del individuo.

Se persiguen como objetivos fundamentales el pleno desarrollo del alumno, la formación de ciudadanos libres y responsables, la adopción de hábitos intelectuales de trabajo y la conformación de ciudadanos con capacidad crítica, y comprometidos con la sociedad.”(Idem, pp. 98,99)

2. A problemática

Mais do que património edificado, o Porto apresenta-se como uma cidade viva muito para além do postal ilustrado. É a cidade habitada, da amálgama de trânsito confuso, entre ruas estreitas e íngremes, de vasos de sardinheiras à porta, de roupa estendida sobre as varandas, de falar alto dentro das tascas, de recados berrados das mães, aos filhos que jogam à bola nos pátios. É a cidade do bom malandro, do biscate para pagar a conta fiada ao fim do mês, do Chico-espertismo que põe no prego as louças da avó e que as recupera ainda, no final do dia. É o painel de azulejo azul e branco que se estende sobre o rio e que devolve o reflexo das paisagens do quotidiano.

A minha cidade. A minha cidade povoada de personagens cristalizadas pelo tempo. Pelo amolador de facas e o seu assobio, pelo ardina já velho apoiado sobre um marco de correio, pela miúda de cabelo preto, preso com uma mola e de grandes argolas de ouro que se zanga com o namorado. Do bêbado enroscado sobre uma mesa de madeira jurando, que “é só mais este”... o último neguinho de vinho tinto que beberá naquela noite. É a cidade das tias ricas e dos caniches, das meias de leite e torrada bijú, das conversas bafientas sobre as boas famílias, as boas casas, os bons casamentos. É a casa de tantos artistas e de tantos poetas.

O Porto acorda cedo. Queixa-se do frio, molha-se, apanha autocarros, metros, anda a pé, cansa-se. Chega ao mercado e vende flores e peixe. Grita. Apregoa. Conta tostões para levar a vida. Faz piropos à freguesa e chama Minha jóia, minha menina, às velhinhas que vão às compras. O Porto leva a vida com rudeza e por isso caleja as mãos miúdas. Traz avental atado à cintura e arrasta os xanatos como se carregasse o peso do mundo, às costas. O Porto come sem muitas maneiras. Pede a diária, que são tripas e bebe um copo de vinho. Já se tinha queixado do frio anteriormente. Pede um cimbalino. Não há vida que se leve sem café. Retoma o dia, pela mão e pensa que ainda faltam umas horas para terminar a jornada. O bolso do avental pouco tilinta e queixa-se que a vida está difícil e o corpo pouco aguenta. E no entanto, tem força. Uma força sobre humana que o faz levantar-se todos os dias. O Porto às vezes pensa nas outras pessoas e nos pais daquelas pessoas que já fizeram aquilo

*que elas hoje estão a fazer. Não se admira. É para ser assim. O dia termina e doem-lhe as pernas. Voltar a casa, voltar à ilha onde vive. Passar na vizinha para ir buscar os miúdos que voltaram da escola. Fazer o jantar. Exausto, cai na cama e dorme.*¹

O texto acima apenas pretende situar-nos quanto à cidade do Porto que vive e se faz história, na medida em que se torna o cenário de muitas vidas, mas sobretudo, o plano motivador para o desenvolvimento do nosso projeto.

A cidade tem o rosto de quem a habita. Esta é a cidade operária que ainda traça o perfil maioritário do Porto e define o sentir portuense. Também há o Porto burguês e o Porto aristocrático, mas o Porto operário emerge com uma força que menoriza outras formas de estar e de sentir.

Nesta necessidade de tornar este sentimento legível pelas crianças, foi imprescindível adequar a leitura da cidade por um emissor adulto para um recetor infantil. Foi assim, que tropeçámos no Celestino. O rato da cidade, que seria o nosso mediador nesta relação.

O Celestino é o protagonista de um conto escrito em 2001 - a propósito de *Porto, Capital da Cultura* -, por José Vaz, intitulado “Celestino, o rato da Biblioteca” e inserido na colectânea de contos *Contos da cidade das Pontes*, publicada pela editora Âmbar (cf. Anexo 1)

Celestino é um rato que encarna a forma de estar e de ser típica do operariado portuense, que “faz pela vida”, ou seja, sobrevive com estratégias que não são exemplares, está arredado da cultura do impresso que não passa pela leitura dos jornais desportivos e que descobre, na cidade onde vive, o amor da sua vida. Esta descoberta do amor é conseguida através da leitura. Depois de várias peripécias que ajudam a caracterizar este herói picaresco, refugia-se esfomeado na Biblioteca Municipal do Porto onde se alimenta das

¹ Texto da nossa autoria

páginas dos livros. Teodoro, o funcionário da Biblioteca Municipal do Porto, adota o rato e começa a ler-lhe em voz alta, as cartas de amor guardadas nos arquivos da biblioteca. Celestino torna-se um ouvinte sensível às palavras e aos sentimentos que estas transportam, logo, passa a ser humanizado, dotado de emoções e sentimentos nobres que, até então, não tinha experimentado. A leitura, como expressão do humano, abriu-lhe o acesso ao domínio simbólico da palavra e à sensibilidade para a sua dimensão estética. Todo o texto assume um registo epistolar em que a transformação psicológica e social que sofreu é comunicada à ratinha por quem se apaixona, Aurora, para que ela saiba quem ele foi e quem ele é antes de aceitar partilhar a sua vida com ele.

O espaço físico/ topográfico, o espaço social e o espaço psicológico da cidade do Porto assumem um relevo especial, com as suas ruas e espaços emblemáticos identificados, bem como a Biblioteca Municipal como um espaço decisivo, transformador, na vida do rato Celestino. Aqui, real e imaginário confundem-se. O real potencia a ficção, a ficção potencia o real. Neste sentido, a abordagem que realizámos tenta de alguma forma, dotar espaços reais de ficcionalidade e vice-versa.

“O estudo da história local apresenta uma dupla faceta pedagógica e científica. Do ponto de vista pedagógico, se pretendemos uma pedagogia da memória que faça frente aos problemas de desenraizamento, falta de identidade e pluralidade cultural e rática que caracterizam as nossas escolas, a história local pode ter um papel decisivo na construção de memórias que se poderão inscrever no tempo longo, médio ou curto, favorecendo uma melhor relação dos alunos com a multiplicidade da duração. Por outro lado, é mais fácil a identificação, que ajuda a construir uma identidade, num espaço ou grupos mais limitados, do que em situações espaciais ou sociais mais latas que adquirem um carácter cada vez mais abstracto.” (Manique: 1994, p.25)

Com base nestes pressupostos, decidimos tentar fazer uma investigação que conciliasse o interesse que temos pelo conhecimento da história local e a necessidade de produzir materiais pedagógicos que auxiliassem um trabalho a desenvolver na prática pedagógica junto das crianças, uma vez que *“Os estudos de história local revelam-se extremamente motivadores para os alunos porque lhes permitem realizar atividades sobre temas que lhes despertem o interesse, pela sua relação com um passado de que ainda reconhecem os mais*

variados vestígios. A motivação deve, contudo, ultrapassar a satisfação da simples curiosidade, para fomentar um verdadeiro trabalho de investigação”.
(*Idem, pp.94:27*)

Considerámos como problemática inicial, motivadora para a construção deste projeto, a que decorria de uma reflexão sobre o papel da Literatura como potenciadora do conhecimento da história local, ao estabelecer relações intertextuais com o espaço. Assim, procurámos perceber que estratégias poderíamos utilizar para promover a construção uma identidade cultural, baseada nestes pressupostos.

3. Os Objetivos

Com base nesta problemática, a pergunta de partida que norteou o nosso projeto de investigação foi:

Os processos cognitivos promovidos pela receção literária potenciarão a promoção do conhecimento da história local? E, decorrentemente: A construção ficcional poderá ser um apoio à promoção de uma identidade cultural enraizada no sentimento de pertença a uma cidade? A Literatura poderá potenciar a promoção da identidade cultural do cidadão?

Assim, as estratégias de animação da leitura que implementámos tinham como **objetivos**:

1. Promover a educação cultural das crianças;
2. Promover a educação literária das crianças,
3. Desenvolver os processos cognitivos necessários à receção do texto literário;
4. Promover o conhecimento da história local;
5. Desenvolver um sentimento de identidade, de pertença a uma cidade;
6. Desenvolver a criatividade e a imaginação.

4. A metodologia

A presente investigação encontra-se dividida em 3 capítulos, excluindo a Introdução, em que se dá conta da motivação, da problemática, dos objetivos e da metodologia.

No primeiro capítulo, encontra-se definido o enquadramento teórico que sustenta o desenvolvimento deste projeto. A escolha dos autores foi baseada nos conceitos-chave que foram definidos, sendo cada um deles, um referencial incontornável no tratamento das áreas abordadas. Na Bibliografia, encontram-se referências a autores nacionais e estrangeiros, que não foram citados diretamente nesta Investigação, mas que farão parte da fundamentação do desenvolvimento do projeto, um vez que contribuem para a construção do quadro conceptual a ele inerente;

O segundo capítulo caracteriza o contexto de intervenção e os participantes, ou seja, o Colégio de Nossa Senhora da Paz, no Porto e os dois grupos de alunos que intervieram, em que ao 1º grupo correspondem duas turmas do 3º ano de escolaridade e ao 2º grupo, duas turmas de 4º ano de escolaridade;

O terceiro capítulo descreve a metodologia seguida, de natureza qualitativa, as atividades de animação da leitura e as estratégias implementadas para promover a receção do texto literário por parte das crianças, bem como para promover uma receção ativa em que, através da ação sobre o espaço e sobre o texto, na construção de imagens, de textos e de dramatizações se consiga depreender que os objetivos equacionados foram atingidos;

Nas considerações finais, relacionámos a questão que norteou o nosso projeto e os objetivos que pretendíamos atingir com os resultados que fomos obtendo através das atividades e estratégias de animação da leitura que implementámos.

Após termos dado conta das questões que norteiam o nosso projeto, bem como da forma como as pretendemos equacionar, passamos para o I Capítulo, em que fundamentaremos teoricamente as nossas opções de intervenção.

CAPÍTULO I – A FUNDAMENTAÇÃO

1. Quadro conceptual

A CIDADE “como lugar para habitar y para ser imaginado. Las ciudades se construyen com casas y parques, calles, autopistas y señales de tránsito. Pero las ciudades se configuran también com imágenes. Pueden ser las de los planos que las inventan y las ordenan. Pero también imaginan el sentido de la vida urbana las novelas, canciones y películas, los relatos de la prensa, la radio y la televisión. La ciudad se vuelve densa al cargarse com fantasias heterogéneas. La urbe programada para funcionar, diseñada en cuadrícula, se desborda y se multiplica en ficciones individuales y colectivas. Las ciudades no se hacen solo para habitarlas, sino también para viajar por ellas” (CLANCINI, 1977: 637)

Esta introdução tenta de alguma forma caracterizar o que, de uma perspetiva semiótica, consideramos relevante nesta investigação explorar: a amplitude do conceito de “texto” e de “intertextualidade”.

Situar-nos-emos, pois, no conceito de intertextualidade proposto por Carlos Reis, com base nos estudos estruturalistas no domínio da semiótica realizados inicialmente por Bakhtine, na Rússia, no final da década de 20, e, mais tarde, por Julia Kristeva e Roland Barthes, na década de 70, em França:

“O conceito de intertextualidade estabelece-se a partir de uma concepção dinâmica do texto literário, entidade situada num vasto universo textual (que abarca tantos textos literários como os não literários), funcionando como espaço de diálogo, troca e interpenetração constantes de uns textos noutros textos” (1987:185)

Assim, ao partirmos da análise do conto “Celestino, o rato da biblioteca”, de José Vaz (2001), (anexo nº1), procuraremos cruzar dois olhares distintos, de natureza interdisciplinar, sobre dois textos: O olhar sobre o espaço da cidade do ponto de vista literário apresentado pelo conto em estudo, e a cidade real portadora de uma herança histórica, social, cultural e económica de relevo cujo olhar é fornecido pelo conhecimento da História Local. A cidade ficcional e a cidade real, num diálogo intertextual que promove junto do leitor infantil um sentimento de pertença a um espaço e a uma cultura que o constrói como pessoa e como cidadão.

No conto “Celestino, o rato da biblioteca”, real e imaginário confundem-se. O real potencia a ficção, a ficção potencia o real. Neste sentido, a abordagem que pretendemos realizar tenta de alguma forma, dotar espaços reais de ficcionalidade e vice-versa. Assim, interessa-nos, nesta investigação o referencial teórico equacionado por Todorov (1970) na obra *Introdução à Literatura Fantástica*, publicada em Portugal em 1977, em que este autor define os conceitos de “estranho”, “fantástico” e “maravilhoso”.

De acordo com Todorov, (op.cit., pp.21,22) o *fantástico* deve ser definido em relação com os géneros que lhe são semelhantes, o *estranho* e o *maravilhoso*. Neste conto iremos estudar os processos transgressores a partir deste quadro teórico. Pretendemos também aprofundar o conhecimento dos processos de *estranhamento* existentes neste texto e a sua relação dialética com a verosimilhança que um maior conhecimento da cidade promove.

Assim, podemos sustentar que a linha que divide cada um destes géneros é ténue no sentido em que, ao analisar uma obra, somos capazes de encontrar intromissões de cada um deles. Uma das condições necessárias à construção do fantástico é a necessidade de provocar hesitação no leitor ao implicá-lo na realidade das personagens. Esta hesitação provocar-lhe-á um sentimento ambíguo em relação à história que lhe é relatada, aumentará as expectativas de leitura e promoverá uma maior fruição estética.

No nosso trabalho, abordamos também o conceito de *ambiguidade* e de *indeterminação*, tal como são caracterizados por Carlos Reis (1997, p.129), apoiado no quadro conceptual definido por Wolfgang Iser e Ingarden. Deste modo, “*enquanto do ponto de vista da ambiguidade, os sentidos convivem pluralmente no discurso literário, do ponto de vista da indeterminação, cabe ao leitor concretizar, através da leitura, sentidos possíveis*”. Será com base nesta interação que se construirá a receção leitora por parte do público infantil.

No conto, “Celestino, o rato da Biblioteca”, de José Vaz, os informantes que localizam a ação na cidade do Porto são constantes, o que não só situa o conto num contexto verosímil como promove um diálogo entre realidade e ficção, impregnando o espaço do maravilhoso transportado pela personagem humanizada de Celestino e atribuindo, paralelamente, a esta, características

“verosímeis” que fazem com que o leitor portuense se reconheça e identifique com a personagem. O leitor aproxima-se e identifica-se, desde o primeiro momento, com o protagonista, quando este relata através de uma carta, a sua vida. Tardiamente, reconhecerá que está na presença de um rato, porque este, desde o início do conto, se descreve a si e à sua vida, de uma forma que é característica de um ser humano. É neste “revestimento” de humanidade que cobre o rato, que o identificamos como um elemento do *maravilhoso*, um rato falante, com capacidade de se emocionar, de desejar, de amar, e, no entanto, permitimos que este nos guie num cenário que é simultaneamente real e simbólico (a cidade do Porto). É- nos indiferente caminhar enquanto leitores sob os pés/patas do protagonista porque fomos convidados desde o início do conto, a conhecê-lo e a acompanhá-lo no percurso que descreveu.

Neste sentido, iremos considerar a obra *A Poética do Espaço*, de Gaston Bachelard, como recurso fundamental para justificar a dimensão simbólica do espaço. Referindo-se a uma personagem que habitava a catedral de Notre- Dâme, em Paris, e analisando as relações que esta estabelecia com o espaço, Bachelard afirma:

“numa curta frase, Victor Hugo associa as viagens e os seres da função de habitar. Para Quasimodo, diz ele, a catedral fora sucessivamente “o ovo, o ninho, a casa, a pátria, o universo. Quase se poderia dizer que ele havia tomado a forma dela, como o caracol toma a forma da concha. Era a sua morada, sua toca, seu invólucro...Estava por assim dizer, colado a ela como a tartaruga ao casco. A rugosa catedral, era a sua carapaça”. (1989, p.103)

Aqui se descreve um sentimento de pertença a um espaço vivencial que se metamorfoseia no próprio ser. Em “Celestino, o rato da biblioteca”, Celestino é a cidade, na cidade.

“Com os ninhos, com as conchas, multiplicamos, sob pena de fatigar a paciência do leitor, as imagens que acreditamos ilustrar sob formas elementares, talvez imaginadas longe demais, a função de habitar. Sentimos bem que há um problema misto de imaginação e de observação. (...) Queremos simplesmente mostrar que quando a vida se abriga, se protege, se cobre, se oculta, a imaginação simpatiza com o ser que habita o espaço protegido.” (Idem, p.141)

É isto que acontece quando somos levados a visitar o Porto pelo olhar e pelos passos do simpático Celestino. Será com o suporte teórico

fornecido pela obra de Bachelard que analisaremos a dimensão simbólica deste percurso.

As referências que são feitas no conto, por José Vaz, aos diferentes lugares no Porto, são transgressoras do ponto de vista da “beleza cliché”. O autor não escolhe os lugares “clichés” junto ao rio ou junto ao mar, escolhe zonas menos prestigiantes para ilustrar a história que nos quer contar. Quem conhece o Porto, sabe que não há grandes monumentos, jardins ou estátuas, nestes locais. O património é humano. As referências são as de quem vive diariamente com essa realidade. O registo de linguagem, marcadamente bairrista, apresenta imensas expressões utilizadas por uma classe popular, que sabe que, quando quer comprar um queijo melhor, é à Favorita do Bolhão (mercearia fina) que se deve dirigir. O próprio *Jardim de S. Lázaro* é hoje imagem de decadência. Serve a uma população envelhecida, aos sem-abrigo e à prostituição. E, no entanto, todas estas evocações se destinam a provocar no recetor uma adesão emocional pelo reconhecimento dos espaços e pela construção da identidade cultural que estas promovem, porque se revê nesse locais e sabe que faz parte dessa identidade cultural que o constrói como portuense.

Pretendemos, com este projeto de intervenção, incentivar as crianças, através de estratégias de animação de leitura que implementámos, envolvê-las, sensibilizá-las à descoberta e ao aprofundamento do conhecimento dos espaços que lhes são familiares e, paralelamente, aprofundar a interpretação do texto literário e da sua dimensão simbólica e estética. Neste sentido, usámos como referência as investigações de Maria do Céu Roldão e António Pedro Manique, professores da Escola Superior de Educação de Santarém, no domínio da Didática da História Local. Outro autor que nos pareceu pertinente utilizar ao longo da investigação foi Gaspar Martins Pereira, professor da Faculdade de Letras do Porto, cuja investigação incide sobre o conhecimento da História Local, embora não de uma perspetiva didática como os autores anteriormente referidos.

Foi a partir do entendimento que estes autores têm do papel do estudo da História Local, na sua dimensão narrativa e sob o ponto de vista de

personagens que interagem nos espaços, que foram propostas as atividades de animação de leitura que pretendíamos dinamizar junto das crianças.

A fundamentar as nossas práticas de intervenção, estão afirmações como esta de A. P. Manique:

“Os estudos de história local revelam-se extremamente motivadores para os alunos porque lhes permitem realizar atividades sobre temas que lhes despertem o interesse, pela sua relação com um passado de que ainda reconhecem os mais variados vestígios. A motivação deve, contudo, ultrapassar a satisfação da simples curiosidade, para fomentar um verdadeiro trabalho de investigação”. (1994, p.27)

A que estabelecemos uma relação de complementaridade com as afirmações de Maria de Céu Roldão:

“Uma criança retém facilmente conhecimentos associados a pessoas e compreende-os melhor, porque se tornam convincentes. Não é certamente por acaso que certas séries televisivas ou bandas desenhadas de carácter educativo obtiveram sucesso (...), trata-se também, nesses casos, a influência da dimensão narrativa, mas justamente um dos ingredientes principais da narrativa e do seu poder sugestivo residir na existência de personagens que vivem situações.” (2001, p.32)

Creemos, assim, promover, através da identificação afetiva com uma personagem de uma história, não só a fruição estética que a Literatura proporciona, mas também a curiosidade e o gosto pela investigação e a descoberta, aliados à construção de um sentimento de pertença a um espaço e a uma cultura.

Recorremos, ainda ao conceito inerente à imagem do palimpsesto presente em diversas reflexões sobre a intertextualidade, utilizando a explicitação fornecida por Carlos Reis, com base nos contributos de Gérard Genette (1982), “(...) a imagem do palimpsesto refere-se à possibilidade de descortinarmos sobre o texto presente, inscrições anteriores, já desvanecidas mas ainda recuperáveis” (1997, p.199). Deste modo, no desenvolvimento do nosso projeto, a partir da leitura da História Local no presente e a partir do percurso de Celestino pela cidade do Porto, tentámos descortinar sob o texto que a cidade nos oferece, as inscrições anteriores, umas mais desvanecidas e outras ainda bem vivas, do Porto do séc. XIX, matriz essencial na compreensão da cultura e identidade portuenses.

A mobilização dos determinantes históricos e sociais pelas crianças, as leituras prévias, as experiências e posições dos jovens leitores frente à cultura são, em si mesmas, promotoras de práticas significantes que, ao estabelecer ligações intertextuais, transformam e aprofundam práticas literárias.

Assim, no próximo Capítulo, consideramos ser importante situar a dimensão do nosso herói na relação que estabelece com a cidade do Porto e como a cidade é representada através da sua identidade, tão marcadamente portuense.

2. Celestino - De herói picaresco a herói romântico

“Noutros contextos históricos e sociológicos, pelo contrário, pode ser valorizado pelo movimento artístico, por um grupo de escritores ou até por um escritor isolado, a transgressão dos códigos prevaletentes duma dada sociedade (...) O herói assume o estatuto de anti-herói quando perspectivado e julgado segundo a óptica dos códigos sociais maioritariamente prevaletentes.” (Silva, Aguiar e, 1986, p.700)

O facto de esta personagem ser um rato introduz um elemento disfórico na leitura da cidade a partir da sua mundividência. O rato é um animal visto como sendo desprezível, sujo, insignificante e, em última análise, associado à pobreza. Quando começamos a ler este conto, é impossível ficar indiferente à história que nos é contada pela personagem, na primeira pessoa. Imediatamente, sentimos que este é um rato diferente. Embora sendo “pequeno”, é “enorme” em importância. É um rato que escreve, logo, é um rato sensível e, pelas primeiras descrições que faz da sua infância, somos levados a deduzir que ele é espelho de uma certa cultura popular, em que a vizinhança participa nas grandes e pequenas decisões sobre a vida de cada um, gerando, por vezes, discussões como a aqui retratada, à volta de um nome, em pleno dia do batizado de Celestino.

Assim, de herói picaresco, de rato que apenas luta pela sua sobrevivência, sem códigos morais que pautem a sua vida a não ser aquilo que melhor lhe convém a cada momento:

“Foi uma mortandade. Por sorte, dos meus pais e dos meus irmãos, sobrei eu, mas com o rabo mais curto e tolhidinho de medo.” (p.53)

“Consoladinho, preparava-me para sair, quando verifiquei que estava mais barrigudo do que o buraco.” (pp.53-54)

Celestino, através da leitura, configura-se como um herói romântico, que oferece a sua própria vida em nome de um ideal amoroso.

Muitas vezes, ao ler este conto, perdemos a percepção de o ver enquanto rato. Por um lado, havia esta família, em que todos opinam, em que há o tio “malandro”, a prima “armada em chique”, e a mãe que, na vida dos filhos é

quem manda. Por outro lado, já o vemos enquanto rato quando este foge do “Tigre-da-Malásia”, ou até mesmo quando chega à biblioteca e rói desalmadamente livros e o pão-de-ló do Teodoro.

Ao analisar este conto, dificilmente nos é possível demarcar da história de vida do autor. Revemos zonas do percurso do Celestino, como sendo percursos do próprio autor, relatados em conversas pessoais a que tivemos o prazer de assistir.

A escolha do nome Celestino para o protagonista pode ser sujeita a diversas interpretações. Por um lado, reconhecemos que o nome Celestino é um nome popular, e que pode indiciar a relação antiga do “colocar o nome do padrinho”. Neste caso, o próprio texto indica-nos que a escolha do nome partiu da mãe, provavelmente pelas características físicas do próprio rato. Tinha pêlo branco para alguma pureza, alguma virgindade “celestial”. Por outro lado, podemos reconhecer, de forma “abusiva”, (já que não há, por parte do autor, nenhuma justificação para a escolha do nome Celestino) que este nome indicia alguma predestinação a grandes feitos, a feitos “celestiais”, ou seja, o rato que vai ser transformado, logo irá ascender ao sagrado. O nome da ratinha pela qual Celestino se apaixona, também apresenta um nome sugestivo. Aurora, que pode ser associado ao “nascer de um novo dia”, ou o nascer da esperança, o renascimento, ou seja, processos pelos quais Celestino teve que passar na sua modelização, na sua construção pessoal e na relação com os outros e que Aurora contribuiu para potenciar.

De acordo com Aguiar e Silva, *“o nome da personagem funciona frequentemente como um indício, como se a relação entre o significante (nome) e o significado (conteúdo psicológico, ideológico, etc.) da personagem fosse motivada intrinsecamente.”* (1986, p.705), e refere um testemunho de Autran Dourado, escritor brasileiro contemporâneo, com obra ficcional e de crítica literária, sobre a necessidade de utilizar nomes verdadeiros que os leitores reconheçam, para que estes se apropriem da dimensão simbólica da realidade, na sua plurissignificação:

“Autran Dourado (...) a propósito dos significados intertextuais, metafóricos, simbólicos, etc., que propõe para os nomes de algumas personagens das suas admiráveis narrativas, comenta: «São nomes verdadeiros, sempre. Nunca inventados ou extravagantes. Nomes comuns e existentes, em que se buscam vários níveis de significação e nesse sentido são usados. Da mesma maneira que a realidade pode ser lida como o simples real existente diante dos olhos e o esconder-mostrar alguma coisa mais – ser uma realidade símbolo. Vários níveis que se aprofundam mais e mais, vagarosamente, contando sempre com a comunicação autor-leitor. Quanto mais rico em vivência e sensibilidade, mais verá o leitor. Às vezes muito mais que o autor.»”

(Idem, 1986, p.706)

O final do texto, quando Celestino, num gesto puramente altruísta, se esquece de si próprio e do valor da sua vida para salvar a vida daquela que ama, vem confirmar a justeza da atribuição deste nome. Celestino começa por apresentar um comportamento animal, vive por si só e a morte da família pouco o afeta na sua luta pela sobrevivência:

“Foi uma mortandade. Por sorte, dos meus pais e dos meus irmãos, sobrei eu, mas com o rabo mais curto e tolhidinho de medo.” (Celestino, o rato da biblioteca, p.53)

Conhece Teodoro e descobre a leitura. Começa a “ser” na descoberta do “outro” e de si próprio. Humaniza-se.

“Tantas cartas de amor o Teodoro me leu que, uma noite, acordei com um vazio dentro de mim e com uma vontade de roer qualquer coisa. Como não tinha nada a jeito, a não ser a chapa de ferro da prateleira, atirei-me a um livro gordo que cheirava a mofo. (...) Foi a partir desse momento que descobri que a fome que tinha era a doença de estar só.” (Idem:56)

Aprofunda o “ser” ao adquirir auto-conhecimento através da leitura. Pelas palavras descobre o amor. E, através das palavras, da carta que escreve à sua amada, dá-se a conhecer e conhece-se. Através das palavras ele revela quem é e os espaços que percorreu, porque nós também somos construídos pelos lugares onde vivemos.

“Gostava de te ver, amanhã à noite, na rua onde nasci, para te mostrar como os sítios onde a gente nasce fazem parte de nós e são sempre bonitos, mil anos que a gente viva.” (Ibidem, p.57)

O amor, como já afirmámos, leva-o a transcender a humanidade, quando revela um comportamento altruísta e arrisca a própria vida em nome da vida de quem ama.

“Estava com estes ses aflitos no pensamento quando viu, na esquina da Rua dos Abraços, uns dentes brancos e uns olhinhos nervosos.

O Celestino, sem pensar no perigo que corria, atirou-se para o meio da rua.

Dizem que foi por causa das palavras de gostar que o Celestino ouvira ler na Biblioteca que, ele e a Aurora, foram felizes para sempre e tiveram quatro filhos: um preto, um branco e dois da cor do inimigo...o «Tigre da Malásia» ” (Ibidem, p.58)

Deste modo, pode-se inferir o quanto o Celestino é um ser desta cidade e como a cidade está no Celestino como principal elemento da sua construção identitária. Agora, Celestino é o rato da biblioteca, o que evoluiu, é isto que ele quer mostrar, a sua evolução, o caminho na construção da identidade que percorreu, porque também representa os caminhos da cidade que habita e o habita. Logo, será importante que no próximo ponto a relação entre Celestino e a cidade seja aprofundada.

3. Celestino e a cidade

As referências cronológicas constroem-se de uma forma indireta e remetem para a noite de S. João tão sentidamente vivida na cidade do Porto. Esta surge indiciada através de elementos que só quem a vive reconhecerá. No texto podemos encontrar essas referências quando Celestino marca o encontro com Aurora e descreve o ambiente que o rodeia.

“A vida andava à solta pelas casas de pedra cinzenta.

O cheiro a erva-cidreira pôs os pés a caminho das ruas e das praças.

Os olhos das pessoas tornaram-se leves e seguiam as luzes que queriam ser estrelas naquela noite.

O coração da cidade teria avariado de vez?” (Ibidem, p.58)

Surgem também referências que permitem datar o texto, e, no que respeita ao seu contexto de produção, encontramos uma expressão que constitui um índice relevante.

“Teria o Futebol Clube do Porto ganho o bi-tri?” (Ibidem, p.58).

É do conhecimento geral que o Futebol Clube do Porto ganhou o penta campeonato em 1999, logo, era ansiado que, em 2000, voltasse a ganhar (mas não ganhou). Deduz-se, então, que este conto se passe no ano de 2000, sabendo que os resultados do campeonato seriam conhecidos próximo da data do S. João, daí justificar-se a hipótese levantada por Celestino.

Os informantes que nos localizam a ação na cidade do Porto são constantes, o que não só situa o conto num contexto verosímil como promove um diálogo entre realidade e ficção, impregnando o espaço do maravilhoso transportado pela personagem personificada do Celestino e atribuindo, paralelamente, a esta, características “verosímeis” que nos fazem reconhecer e identificar com a personagem.

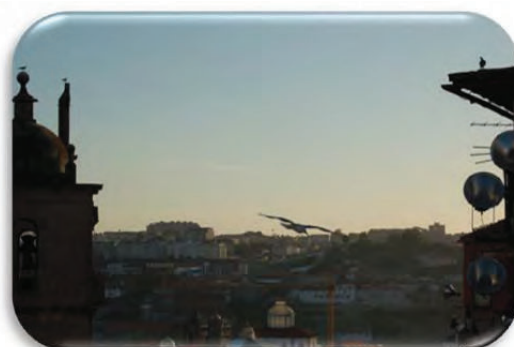


Figura 1– Porto

“Guinei à direita e desci até parar numa porta verde-escura, em frente ao jardim de S. Lázaro.” (Ibidem, p.54)



Figura 2 – Jardim de S. Lazáro

“O «Tigre da Malásia», que não contava com aquela chuva de perdigotos de rato, estacou e...foi o suficiente para eu me pirar para a Rua de Santos Pousada.” (Ibidem, p.54)



Figura 3 - Rua de Santos Pousada

“Nasci na Rua dos Abraços.” (Ibidem, p.51)



Figura 4 - Rua dos Abraços

“Cheio de dores, atravessei um cruzamento e, quando dei por mim, estava na Travessa do Poço das Patas...” (Ibidem, p.54)



Figura 5 - Travessa do Poço das Patas

As referências a instituições e espaços marcantes da cultura do Porto também são constantes:

*“O Teodoro trabalhava sozinho na ala dos jornais antigos da **Biblioteca Municipal** (...).” (Ibidem, p.55)*



Figura 6 - Biblioteca Municipal do Porto

*“A D. Gracinda tinha ido à **Favorita do Bolhão** comprar meio quilo de queijo da serra..” (Ibidem, p.53)*



Figura 7 - A Favorita do Bolhão

“O meu tio Valentino, que vivia debaixo do soalho do Quartel dos Bombeiros Voluntários Portuenses (...)” (Ibidem, p.52)



Figura 8 - Quartel dos Bombeiros Voluntários Portuenses

Ao longo do conto podemos entender que os diversos espaços que o Celestino percorre são aparentemente espaços psicológicos negativos. À primeira vista, identificamos a casa da D^a. Gracinda como espaço ameaçador, uma vez que a sua vida está constantemente em perigo, ameaçada pelo tigre da Malásia; e a biblioteca como espaço sombrio e pouco interessante. No entanto, pela descrição que nos é feita do ponto de vista da própria personagem, podemos considerar que existe uma perspetiva lúdica na caracterização de cada um desses espaços. Logo, estes surgem-nos como espaços psicológicos positivos para Celestino. O facto de este conto findar com a descrição da noite de S. João e aí assistirmos ao encontro de Celestino com a sua Aurora, demonstra que esta noite, em que tudo é permitido, em que se instaura uma nova organização social, em que a transgressão é a palavra de ordem, em que toda a cidade se transforma e os espaços se rendem à multidão que os invade, seja também um espaço psicológico positivo, favorável à aproximação das duas personagens, como podemos ver na obra.

“Na noite seguinte, o Celestino esperava a sua namorada na Rua Santos Pousada. Mas que noite aquela!

A vida andava à solta pelas casas de pedra cinzenta.

O cheiro a erva-cidreira pôs os pés a caminho das ruas e das praças.

Os olhos das pessoas tornaram-se leves e seguiam as luzes que queriam ser estrelas naquela noite.

O coração da cidade teria avariado de vez?

Teria o Futebol Clube do Porto ganho o bi-tri?

O Celestino nunca vira uma alegria daquele tamanho.” (Ibidem, p.58)

Se a cidade é cuidadosamente mapeada pelo percurso de Celestino que, ao viver entre ruas, travessas e becos, vai ganhando a dimensão daquilo que constrói como olhar acerca do seu mundo, a biblioteca ser-lhe-á especialmente o mundo de onde emergirá como herói, porque conquista a sua humanização ao tornar-se leitor. Sendo assim, é fundamental que, no ponto que se segue, ele seja situado no espaço da biblioteca.

4. Celestino e a Biblioteca

A caracterização do espaço Biblioteca descrito no conto é o da Biblioteca Municipal do Porto, mais vocacionada para a consulta local de periódicos, e dirigida sobretudo a um público adulto que procura investigação no excelente espólio bibliográfico e documental aí existente.

Celestino encontrava-se num sítio silencioso, em cima de uma prateleira de chapa. “*Aproximou-se da varanda da prateleira e só viu coisas compridas, grossas, castanhas e pretas*” (Ibidem, p.55). Logo, deduzimos que este não fosse um lugar aprazível para o estímulo da leitura, pelo menos, do ponto de vista de uma criança.

Há, aliás, neste olhar sobre o espaço da biblioteca, marcas da infância ou juventude do próprio autor, tal como este nos permite inferir numa entrevista dada no *site netescrita*, quando nos diz que o primeiro contacto que teve com um livro foi a obra *A tomada da Bastilha*. Esta obra foi para o autor, o primeiro livro “castanho e grosso” que lhe veio parar às mãos e que o próprio não estava preparado para receber, já que não compreendia o seu valor. Esta representação imagética de biblioteca de que José Vaz é porta-voz, reporta-se a um tempo em que o público infantil pouco frequentava as bibliotecas, não só porque estas tinham uma frágil implementação no meio escolar, como porque o acervo existente lhe era pouco adequado.

Parece-nos que a relação inicial da personagem com a Biblioteca é de estranhamento e de alguma impotência diante do desconhecido, mas por outro lado, aquela vastidão acastanhada ganhará sentido através da voz de Teodoro que, ao ler para o rato, o aproxima do livro e dos sentimentos. Portanto, Teodoro vai-se configurando como um leitor/ animador da leitura, na medida em que utiliza estratégias de envolvimento que motivam Celestino, antes um rato solitário, agora um rato que se acompanha da voz que lê e lhe apresenta um novo mundo. Com efeito, o papel do bibliotecário ultrapassa a função daquele que guarda e cuida dos livros, na medida em que promove o gosto pela leitura em Celestino, como veremos mais adiante.

5. Teodoro - Um animador de leitura

É, porém, neste espaço de uma biblioteca austera e conservadora que assistimos à crescente “humanização” de Celestino devido à intervenção de Teodoro que, pela via da leitura, faz emergir no rato uma fome que este desconhecia. A fome voraz de uma emoção que só a leitura poderá saciar. Claro que a leitura, no caso de Celestino, é, inicialmente, algo a que se assiste passivamente. Posteriormente, pela audição e pela assunção literal da expressão “devorar livros”, Celestino torna-se um ser sensível que percebe que as palavras são o que melhor dá conta dos sentimentos, aquilo que ajuda a colmatar o “vazio” que se instala, por vezes, dentro de nós. Podemos considerar que a biblioteca, pela forma como estava organizada, era um lugar desprovido de incentivo a quem se inicia à leitura, mas que, por via de Teodoro assumir um papel de “animador de leitura”, transforma o amontoado de prateleiras de chapa com livros grossos e antigos, num espaço positivo capaz de tornar um rato num apaixonado pela palavra.

Teodoro foi para Celestino, o primeiro contacto com o mundo dos livros. Onde antes este via um livro como um objeto sem utilidade alguma, passou a reconhecer o poder da palavra, sobretudo o poder da palavra escrita que o vai fazer escrever uma carta a Aurora, o amor da sua vida.

Segundo Cerrillo, “El objetivo único de la animación de la lectura debiera ser la mejora de los hábitos lectores de los individuos a quienes se dirige la animación, hasta lograr crear en ellos hábitos lectores estables. (...) hoy entendemos como animación la lectura (...) el conjunto de actividades, técnicas y estrategias que persiguen la práctica de la lectura, aunque teniendo en el horizonte la meta de formar lectores activos...” (2002, p.83).

Para Glória Bastos, professora da Universidade Aberta, deve fazer-se uma distinção entre a leitura individual e a animação. Se a leitura é um ato individual, voluntário, silencioso, que exige esforço, atenção e concentração num ambiente calmo, a animação de leitura é um ato coletivo, social, dirigido que implica ruído, mobilidade, com um carácter lúdico, festivo e gratuito, ou, como no caso da relação entre Teodoro e Celestino, que implica momentos de cumplicidade e intimidade a dois, de partilha de um universo sensível. Desta forma, a animação implica estratégias como a leitura em voz alta, da parte do professor e dos alunos, bem como momentos de partilha de leitura e de debate

em grupo e até elaboração de novos textos a partir das leituras feitas. Segundo esta autora, neste domínio não há "*receitas infalíveis nem fórmulas mágicas, mas é na variedade das experiências tentadas e na troca de conhecimentos, que cada animador vai ganhando confiança.*" (1999, p.291) O animador deve ser um entusiasta da leitura e um trabalho de animação deve ser um trabalho sistemático, recorrendo a uma grande diversidade de estratégias.

Ao promovermos estratégias de animação da leitura a partir do conto Celestino, o rato da biblioteca, procurámos também integrar os conceitos equacionados pelo sociólogo da leitura Teixeira Lopes, que, numa entrevista realizada no âmbito de um outro projeto que desenvolvemos², afirmava:

“o profissional será um animador que descobre, com as crianças (...), os livros e os mundos que dentro dos livros habitam, favorecendo a imaginação, o jogo de linguagens e a transição entre o escrito e o pictórico (da banda dos livros) e o verbal e o não-verbal (da banda das crianças). Tão importante como passar de códigos restritos a códigos elaborados será, a meu ver, o estabelecimento de pistas entre a realidade e o onírico, bem como o desenvolvimento de um espaço-tempo interior/individual que se conjugará com um espaço-tempo de grupo e de equipa. Animar para quê? Para fazer dos espaços de leitura, «ocasiões» e «oportunidades».

Sem dúvida, o papel desempenhado por Teodoro como animador de leitura foi decisivo para que Celestino fizesse a sua travessia de rato “desprezível” para rato humanizado, emprestando à leitura um sentido de transcendência possível. É através da leitura que o nosso protagonista começa a compreender o significado das palavras e dos sentimentos, e é também a leitura que o coloca em contacto com ele próprio e com os outros, deixando de ser sozinho para ser com o outro.

Mediante a reflexão que fizemos acerca da obra em questão e no sentido de melhor situar o percurso que foi feito, passaremos a explicitar o nosso contexto de intervenção.

² Vilhena, A., Martins, Inês (2008). Perfil do profissional de animação da leitura no contexto escolar: 1º ciclo do Ensino Básico. Porto: ESEPF. (texto policopiado)

CAPÍTULO II - CONTEXTO DE INTERVENÇÃO

1. A Instituição

O presente projeto foi implementado no Colégio de Nossa Senhora da Paz, situado na Rua Latino Coelho, junto à Praça do Marquês de Pombal, na confluência de quatro ruas: das Doze Casas, de Gil Vicente, de Latino Coelho e de Santa Catarina. O Colégio está localizado na freguesia do Bonfim, na cidade do Porto, concelho de Porto.

Quanto à caracterização da freguesia do Bonfim, encontramos instituições de carácter muito diverso:

- Escolas de ensino básico (5)
- Escolas Secundárias (3)
- Escolas Superiores (3)
- Centros de Saúde (2)
- Hospitais (1)
- Serviços Sociais (centros de dia, de apoio domiciliário, de apoio a toxicodependentes)
- Biblioteca Municipal
- Museu Militar
- Igrejas

Podemos encontrar ainda diversas associações de carácter cultural e recreativo e desportivo.

Quanto à caracterização do Colégio de Nossa Senhora da Paz, este é propriedade da Província Portuguesa do Instituto das Irmãs de Santa Doroteia, Congregação Religiosa de origem italiana presente em Portugal desde 1866.

É um estabelecimento de ensino particular e cooperativo que funciona em regime de paralelismo pedagógico com os níveis do Pré-Escolar, 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário.

O Colégio é constituído por 4 blocos, estando 3 deles ligados internamente; o 4º bloco (Pavilhão Desportivo) tem ligação aos restantes através de passagem externa, coberta.

Na área circundante ao edifício do Colégio existem espaços ao ar livre, com campos de jogos e recreios (um deles coberto), nalgumas zonas arborizadas; o recreio destinado às crianças do Jardim de Infância encontra-se separado do restante espaço livre.

A caracterização detalhada das famílias dos alunos que frequentam o colégio pode ser encontrada nos diferentes Projetos Curriculares de Turma, documento este que, pelas suas características e objetivos, pressupõe um conhecimento aprofundado de cada grupo. Algumas dessas informações também estão disponíveis no Projeto Educativo do Colégio, disponibilizado no site www.colegiodapaz.com.pt.

Na relação estabelecida entre o espaço do Colégio e os espaços que o projeto mobilizava foi relevante, antes de mais, o facto do Colégio se encontrar no centro da cidade, próximo dos espaços referidos no conto de José Vaz. Aliás, entre outras, esta foi uma das razões fundamentais da sua escolha. As crianças movem-se com algum à vontade nesta zona e a motivação para aprofundar o conhecimento destes espaços foi maior. Para além disso, nesta zona da cidade, a presença de edifícios do séc. XIX, de que o Colégio é exemplo, já ganha relevância, o que também contribuiu para a educação do olhar das crianças, no que diz respeito às suas características distintivas. De destacar ainda que a estratégia de promover um jantar burguês do séc. XIX, com o grupo do 4º ano, no Colégio, fez com que as crianças criassem um maior conhecimento e relação afetiva com o Colégio, tendo sido registados, ao longo do projeto, alguns comentários dos alunos do 4º ano, que nos parecem muito significativos:

1. *“Este Colégio é o mais misterioso do Porto”;*
2. *“Tantas lareiras... Isto eram os aquecedores do séc. XIX”;*
3. *“As pessoas ricas pintavam as paredes como se fossem quadros”;*
4. *“Os tetos também têm uvas de gesso pintado para avisar que é o sítio para comer”*

5. *“As salas eram muito grandes porque senão as pessoas não cabiam nas festas”;*
6. *“Posso mostrar as lareiras à minha mãe?”(Esta pergunta foi feita por muitas crianças, variando o membro de família a quem queriam mostrar o espaço, embora só se registre aqui uma delas);*
7. *“O meu colégio é mais espetacular que o dos meus primos”*

Estas referências indicam que o espaço do Colégio também foi significativo, na medida em que favoreceu o sentido de curiosidade acerca do edifício e da época em que foi construído e também despoletou sentimentos de orgulho e pertença.

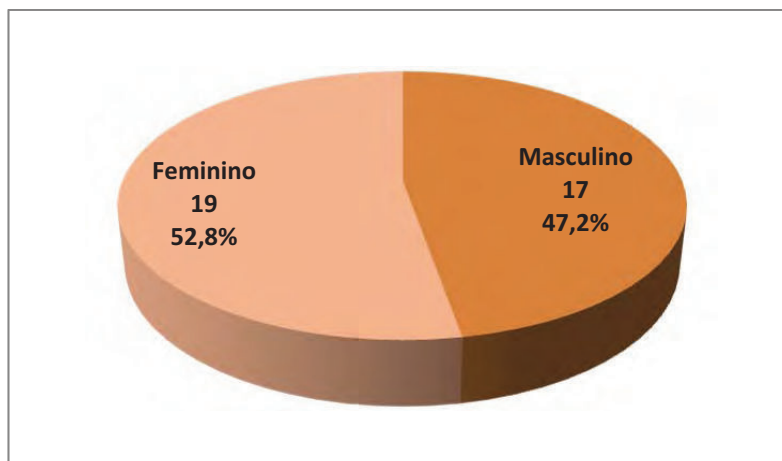
Estas referências indicam que o espaço do Colégio também foi significativo, na medida em que favoreceu o sentimento de curiosidade acerca do edifício e da época em que foi construído e também despoletou sentimentos de orgulho e de pertença. No ponto seguinte, caracterizaremos os participantes no projeto, nas variáveis de número, género e origem sócio-cultural (habilitações académicas e profissões dos pais).

2. Os participantes

Neste projeto foram definidos dois grupos de participantes:

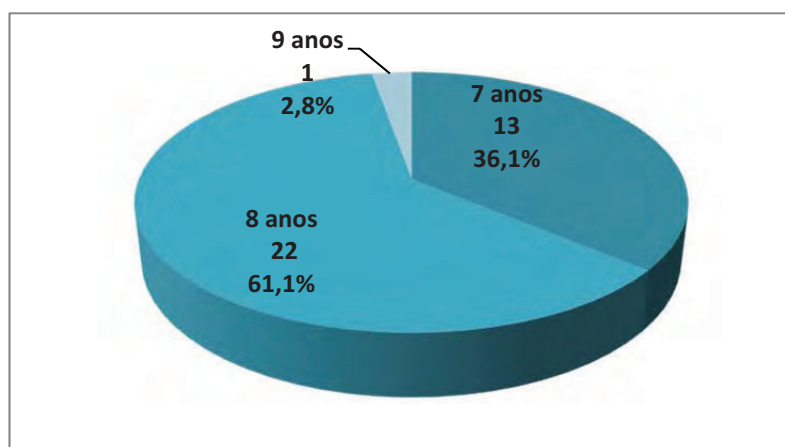
O **1º grupo** refere-se às duas turmas que compõem o 3º ano de escolaridade, com 36 crianças, sendo 17 do sexo masculino (47,2%) e 19 do sexo feminino (52,8%).

**Gráfico 1 - Caracterização do 1º grupo de participantes
Composição segundo o género**



O grupo divide-se da seguinte forma, relativamente às idades: 36,1% tem sete anos, 61,1% têm oito anos e apenas 2,8% das crianças têm nove anos.

**Gráfico 2 - Caracterização do 1º grupo de participantes
Composição segundo a idade**

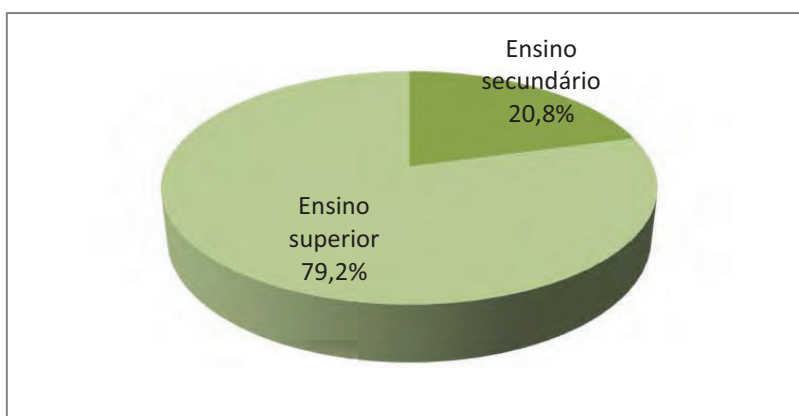


Cruzando a informação anterior, verifica-se que a maioria das crianças é do sexo feminino (52,8%) e situa-se na faixa etária dos oito anos (61,1%),

embora haja um número significativo de crianças muito novas para a frequência do 3º ano de escolaridade, 36, 1% com apenas 7 anos.

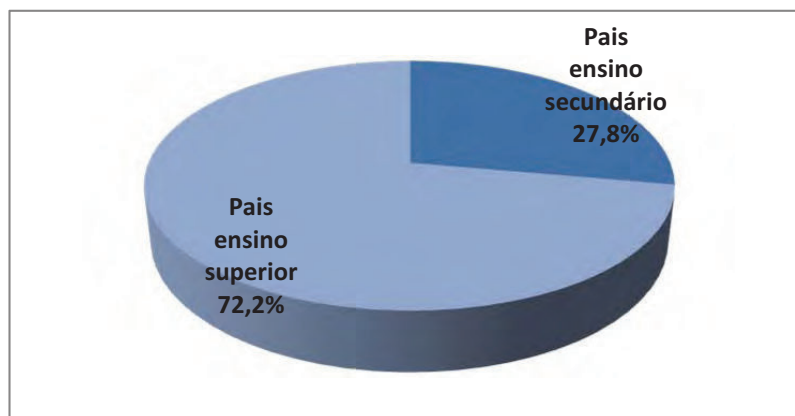
O grupo dos pais e encarregados de educação das 36 crianças do 3º ano, no que respeita às habilitações literárias, caracteriza-se da seguinte forma: 20,8% possuem como habilitações, o ensino secundário e 79,2% possuem como habilitações o ensino superior.

**Gráfico 3 - Pais e encarregados de educação do 1º Grupo (HM)
Composição segundo as habilitações literárias**



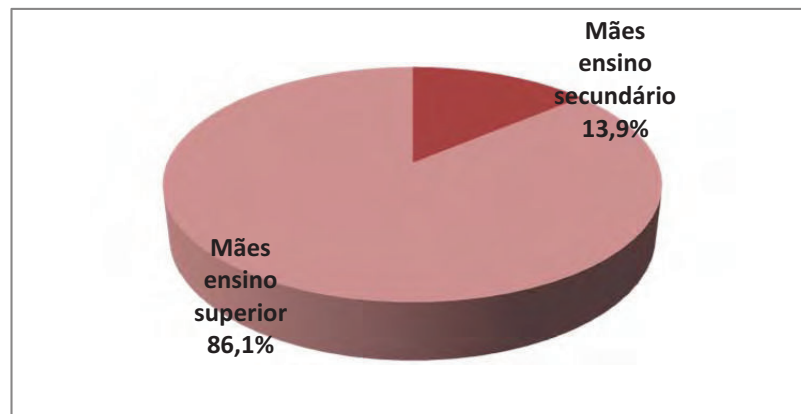
Fazendo a distinção por género, ou seja, dos homens (H) e das mulheres (M), constatamos que 27,8% dos homens têm como habilitações o ensino secundário e 72,2% possuem como habilitação o ensino superior.

**Gráfico 4 - Pais e encarregados de educação do 1º Grupo (H)
Composição segundo as habilitações literárias**



Relativamente às mulheres, 13,9% possuem como habilitações o ensino secundário e 86,1% possuem como habilitações o ensino superior.

**Gráfico 5 - Pais e encarregados de educação do 1º Grupo (M)
Composição segundo as habilitações literárias**



Assim, constata-se que a maioria dos pais (72,2%) e das mães (86,1%) possui como habilitação ensino superior.

Quanto à situação socioprofissional dos pais e encarregados de educação, verifica-se que 87,5% são trabalhadores por conta de outrem e que 12,5% são trabalhadores por conta própria.

**Gráfico 6 - Pais e encarregados de educação do 1º Grupo (HM)
Composição segundo a situação socioprofissional**



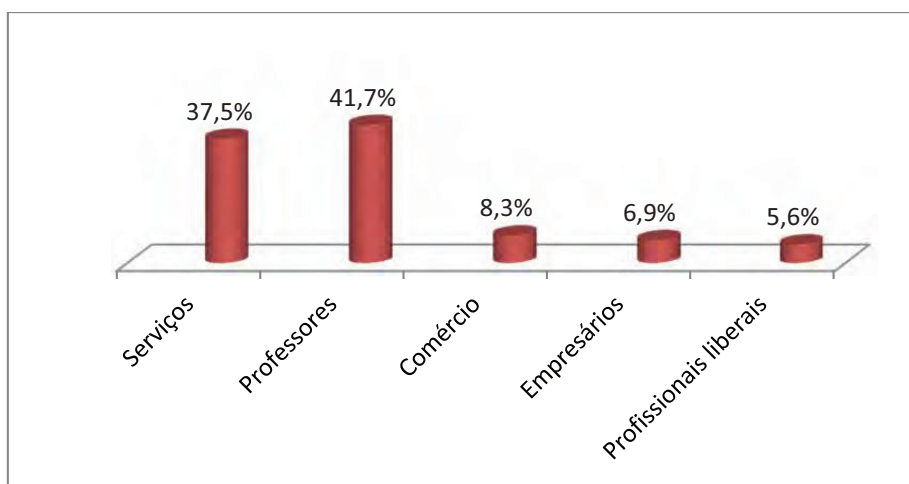
Fazendo a distinção entre géneros na análise da situação socioprofissional dos pais e encarregados de educação, constatamos que, nos homens, não há desempregados, sendo 75% trabalhadores por conta de outrem e 25% trabalhadores por conta própria.

**Gráfico 7 - Pais e encarregados de educação do 1º Grupo (H)
Composição segundo a situação socioprofissional**



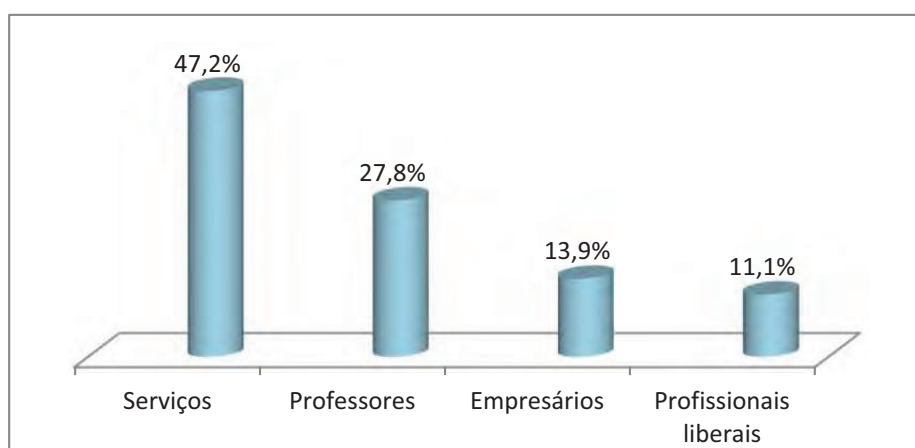
Quanto aos setores de atividade profissional (e profissões), a situação global (HM) caracteriza-se da seguinte forma: 37,5% trabalham no âmbito dos serviços, 41,7% são professores, 8,3% trabalham no comércio, 6,9% são empresários e 5,6% têm profissões liberais.

Gráfico 8 - Pais e encarregados de educação do 1º Grupo (HM)
Composição segundo o setor de atividade profissional (profissão)



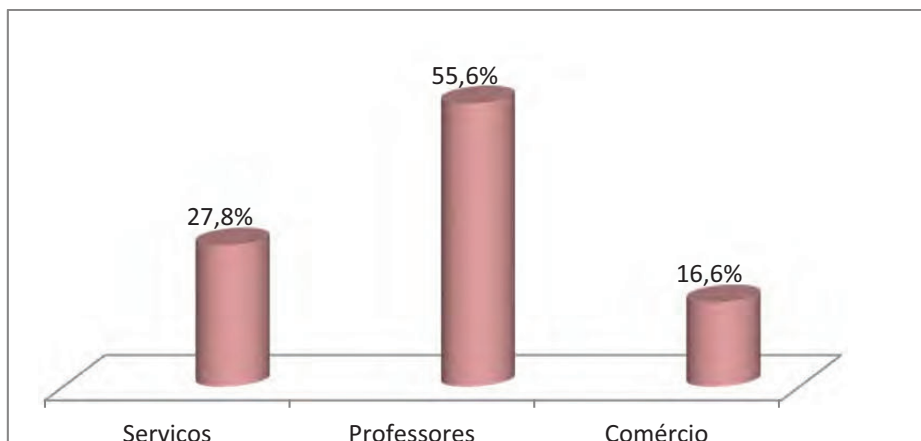
Fazendo a distinção de género (H) constata-se que 27,8% são professores, 13,9% são empresários, 11,1% têm profissão liberal e 47,2% trabalham nos serviços.

Gráfico 9 - Pais e encarregados de educação do 1º Grupo (H)
Composição segundo o setor de atividade profissional (profissão)



Quanto aos setores de atividade profissional das mães, verifica-se que 27,8% trabalham em serviços, 55,6% são professoras e 16,6% trabalham no comércio.

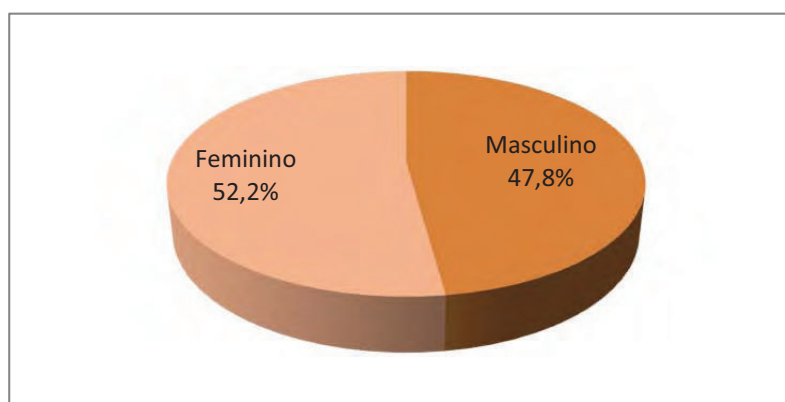
**Gráfico 10 - Pais e encarregados de educação do 1º Grupo (M)
Composição segundo o setor de atividade profissional (profissão)**



Verifica-se que a maioria dos pais trabalha nos serviços (47,24%) e as mães são maioritariamente professoras (55,56%).

Quanto ao 2º Grupo, é constituído por duas turmas do 4º ano de escolaridade num total de 46 crianças, sendo 22 do sexo masculino (47,8%) e 24 do sexo feminino (52,2%).

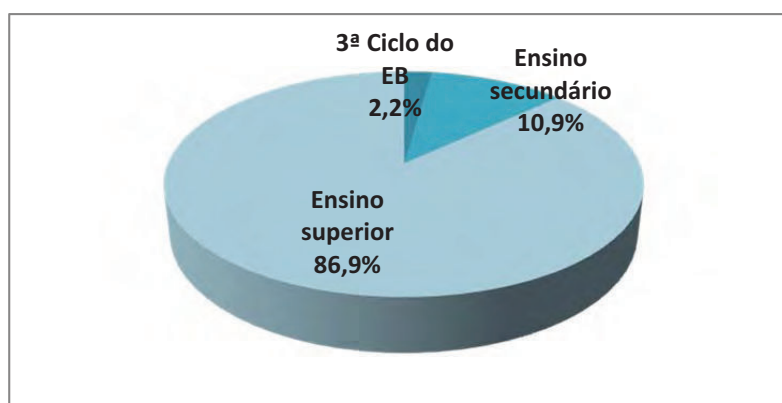
**Gráfico 11 - Caracterização do 2º grupo de participantes
Composição segundo o género**



O grupo é constituído por crianças com 9 anos (100%), sendo a maioria, embora ligeira, do sexo feminino.

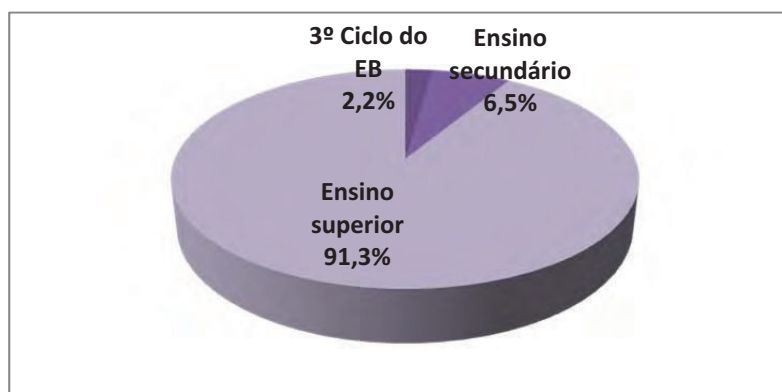
Relativamente às habilitações literárias dos pais e encarregados de educação do grupo, o 2º grupo de participantes caracteriza-se da seguinte forma: 2,2% possui o 3º CEB, 10,9% possui o ensino secundário e 86,9% possui como habilitação o ensino superior, sendo este o subgrupo maioritário.

**Gráfico 12 - Pais e encarregados de educação do 2º Grupo (HM)
Composição segundo as habilitações literárias**



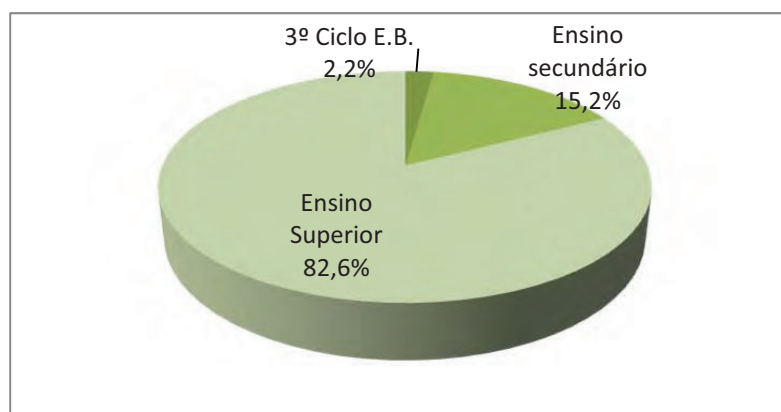
Fazendo a distinção de género na análise das habilitações, constatamos que 2,2% dos pais (H) possuem o 3º CEB, 6,5% possuem ensino secundário e 91,3% possuem como habilitação o ensino superior.

**Gráfico 13 - Pais e encarregados de educação do 2º Grupo (H)
Composição segundo as habilitações literárias**



Relativamente às mães (M), 2,2% possuem o 3º CEB, 15,2% possuem o ensino secundário e 82,6% possuem o ensino superior.

**Gráfico 14 - Pais e encarregados de educação do 2º Grupo (M)
Composição segundo as habilitações literárias**



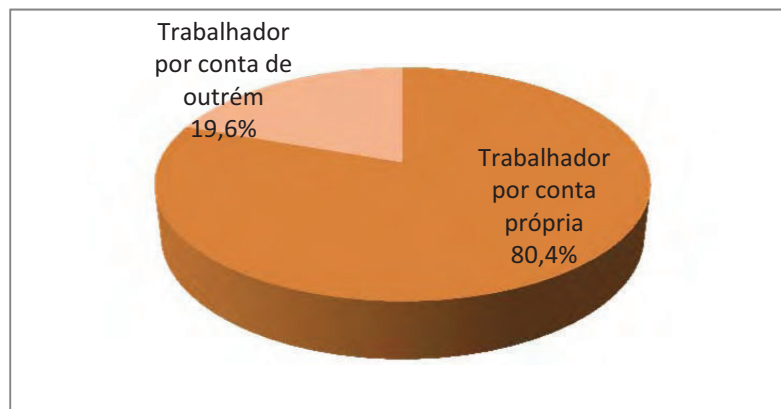
Quanto à situação socioprofissional dos pais e encarregados de educação, podemos caracterizar da seguinte forma: 83,7% são trabalhadores por conta de outrem e 16,3% são trabalhadores por conta própria.

**Gráfico 15 - Pais e encarregados de educação do 2º Grupo (HM)
Composição segundo a situação socioprofissional**



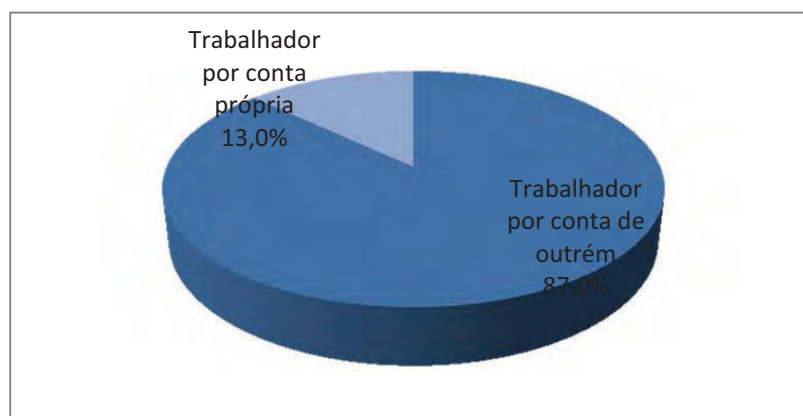
Fazendo a distinção na análise da situação socioprofissional entre pais e mães, constatamos que 80,4% dos pais (H) são trabalhadores por conta de outrem e 19,6% são trabalhadores por conta própria.

**Gráfico 16 - Pais e encarregados de educação do 2º Grupo (H)
Composição segundo a situação socioprofissional**



Quanto às mães (M), 87,0% são trabalhadoras por conta de outrem e 13,0% são trabalhadoras por conta própria.

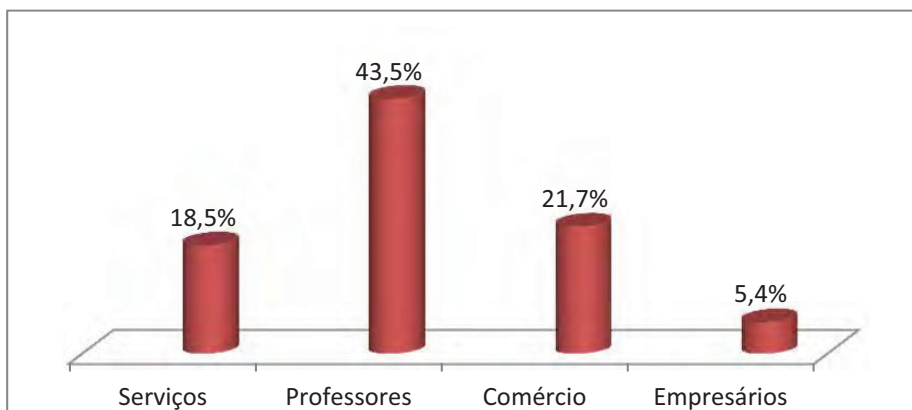
**Gráfico 17 - Pais e encarregados de educação do 2º Grupo (M)
Composição segundo a situação socioprofissional**



Em relação aos setores de atividade profissional (profissões) dos pais e encarregados de educação (HM), verifica-se que 18,5% trabalham no âmbito

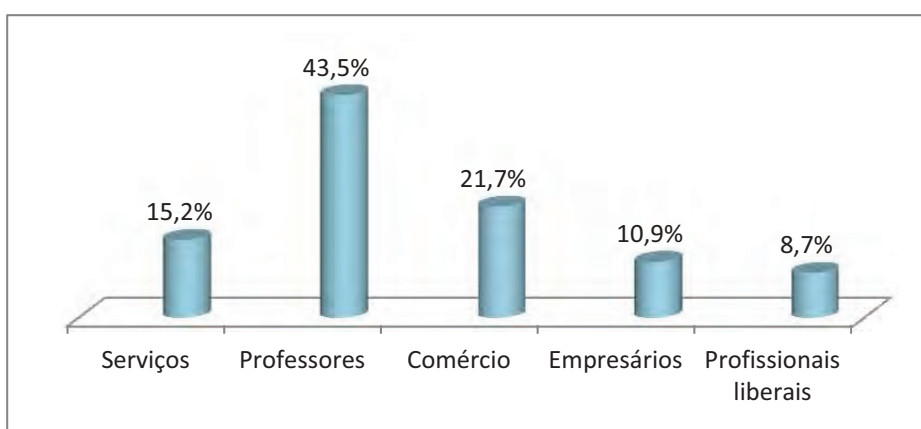
dos serviços, 43,5% são professores, 21,7% trabalham no comércio, 5,4% são empresários e 10,9% têm profissões liberais.

**Gráfico 18 - Pais e encarregados de educação do 2º Grupo (HM)
Composição segundo o setor de atividade profissional (profissão)**



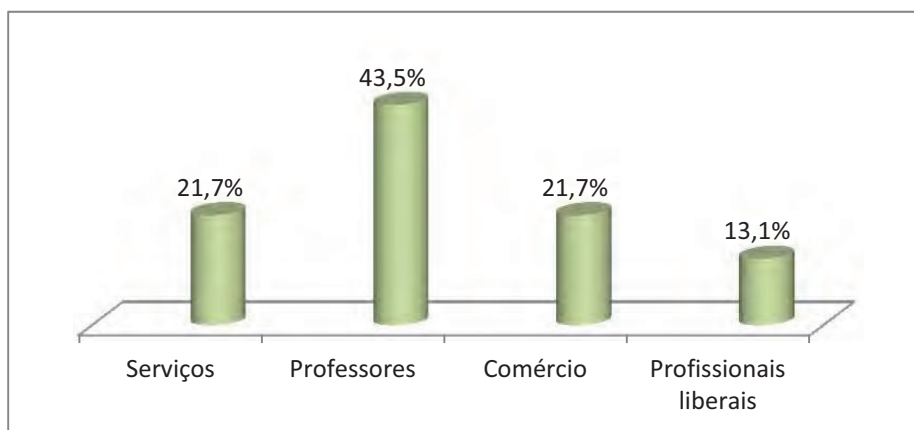
Fazendo a distinção de género na análise anterior, constatamos que 21,7% dos homens estão relacionados profissionalmente com o comércio, 43,5% são professores, 10,9% são empresários, 8,7% têm profissão liberal e 15,2% trabalham em serviços.

**Gráfico 19 - Pais e encarregados de educação do 2º Grupo (H)
Composição segundo o setor de atividade profissional (profissão)**



Quanto aos setores de atividade profissional das mães (M), verifica-se que 21,7% trabalham no âmbito dos serviços, 43,5% são professoras, 21,7% trabalham no comércio e 13,1 % trabalham em profissões liberais.

**Gráfico 20 -Pais e encarregados de educação do 2º Grupo (M)
Composição segundo o setor de atividade profissional (profissão)**



Por conseguinte, conclui-se que a maioria dos pais e Encarregados de Educação (43,5%) são professores.

A partir destes dados pode-se concluir que a constituição das turmas, em termos de género, está equilibrada, tendo uma maioria não relevante de raparigas, nos dois grupos, o que não constitui diferença assinalável. Quanto às idades, as turmas são constituídas também por uma maioria de crianças mais novas do que encontramos habitualmente na composição das turmas no ensino público (3º ano de escolaridade: 8/9 anos; 4º ano de escolaridade: 9/10 anos, sem contarmos com alguns repetentes), uma vez que no 3º ano, a maioria tem 8 anos e ainda existe um número significativo de crianças de 7 anos (36,1%) e no 4º ano a totalidade tem 9 anos. No entanto, e provavelmente devido ao grande investimento que a família faz na sua educação, estas crianças não demonstram dificuldades no acompanhamento do currículo escolar e, pelo contrário, obtêm um assinalável sucesso.

No que diz respeito à formação académica das famílias, nos dois grupos verifica-se que a formação académica é maioritariamente de nível superior, o que justifica a grande adesão das famílias ao projeto desenvolvido e a forma entusiasta com que foram aderindo às propostas de atividades de extensão educativa para a ocupação dos tempos livres. De assinalar, ainda, que, nos dois grupos, a maioria profissional é constituída por professores, o que ainda vem, seguramente, reforçar a identificação das famílias com os objetivos de formação propostos neste projeto.

No estudo *A Leitura em Portugal*, de 2007, coordenado por Maria de Lurdes Lima dos Santos, no âmbito da implementação do Plano Nacional de Leitura, afirma-se, a partir da questão “Quem o incentivou a ler?“, que apenas 36, 1% dos inquiridos referem que foram os professores, contra 69, 4% que referem que foi a mãe e 61, 6% que referem que foi o pai. De assinalar ainda que estes dados são cumulativos, porque só 10,7% dos inquiridos referiram que só foram incentivados por professores, sem o serem pela família, o que demonstra, sem sombra de dúvida, que dificilmente teremos leitores se a família não apoiar o trabalho da escola. No nosso caso, em que a maioria dos pais é constituída por professores, é natural que a sensibilidade à formação cultural através da leitura seja bastante maior, o que reforça a adesão ao projeto.

Neste estudo, no que diz respeito ao “incentivo à prática de atividades complementares à formação escolar”, só 25,45% dos pais referem *visita a museus e exposições com os filhos*, não havendo neste inquérito mais nada que se possa relacionar com o conhecimento do património edificado das cidades, pelo que poderemos considerar que o desenvolvimento do nosso projeto poderá ter ajudado à implementação de novos interesses culturais por parte das famílias, uma vez que, mesmo com as características familiares assinaladas, as crianças demonstraram, ao longo do percurso formativo, desconhecer os espaços que visitavam.

Após a caracterização dos participantes, no ponto a seguir, passaremos a explicitar e a fundamentar os aspetos relacionados com a nossa metodologia de intervenção.

CAPÍTULO III: COMO INTERVIR?

A metodologia que seguimos no desenvolvimento do projeto foi a proposta por Corcoran e Evans (1987), quando definem quatro fases na atividade mental desenvolvida por um leitor durante a recepção de um texto literário, que os educadores deverão ter em conta quando pretendem promover a formação de um leitor literário.

Os estudos destes autores inscrevem-se na teoria pós-estruturalista e vieram sistematizar o que se entendia por leitor, por compreensão leitora, bem como sobre as práticas educativas de recepção do texto literário, o que resultou numa proposta de reformulação das atividades de estudo da língua e da literatura na formação educacional, como referem Mellor e Patterson:

This re-formation included shifts in emphases away from the individual reader's personal response to texts toward the idea of subject positioning through textual practices, a review of the concept of interpretation, a focus on the concept of multiple readings, a deconstruction of the opposition between high culture and popular culture and an embracing of the concepts of text, textuality and intertextuality (2004, pp. 2,3).

Para apoiar a nossa opção, referimos que Teresa Colomer, no seu livro justamente intitulado *La formación del lector literário*, sublinha a importância da utilização da análise dos processos mentais na recepção infantil, afirmando:

Esta cuestión ha suscitado mucho interés en los estudios cognitivos que desde finales de los setenta han destacado la importancia de la ficción para el desarrollo cognitivo de los individuos (...). La evolución de los intereses cognitivos condujo, finalmente, a la concepción de la narración como una forma de construcción de la realidad y propicio la investigación sobre el modelaje lingüístico y cultural ejercido por los cuentos (1998, pp. 75, 78).

Deste modo, no desenvolvimento do nosso projeto, tentámos propor atividades e desenvolver estratégias específicas que atendessem às necessidades de recepção e de interação a partir do texto literário por parte do destinatário infantil.

Paralelamente, utilizou-se uma metodologia qualitativa na recolha de dados, através de uma observação direta e participante, de natureza informal, em que, explicitando as estratégias pedagógicas, avaliaram-se os resultados

obtidos pelas crianças, através dos trabalhos produzidos, bem como através da explicitação dos seus registos discursivos mais significantes.

A investigação qualitativa tem na sua essência, segundo Bogdan e Biklen (1994), cinco características: (1) a fonte direta dos dados é o ambiente natural e o investigador é o principal agente na recolha desses mesmos dados; (2) os dados que o investigador recolhe são essencialmente de carácter descritivo; (3) os investigadores que utilizam metodologias qualitativas interessam-se mais pelo processo em si do que propriamente pelos resultados; (4) a análise dos dados é feita de forma indutiva; e (5) o investigador procura, sobretudo, tentar compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências.

Estes autores referem ainda que, nos métodos qualitativos, o investigador deve estar completamente envolvido no campo de ação dos investigados, uma vez que, na sua essência, este método de investigação se baseia principalmente em conversar, ouvir e permitir a expressão livre dos participantes.

A nossa investigação constitui um estudo de natureza qualitativa, na medida em que decorreu em ambiente natural (em contexto escolar), com quatro turmas, duas de 3º ano e duas de 4º ano de escolaridade, onde, a cada momento, surgiram novos aspetos importantes para investigar. Todos os alunos do 3º ano, bem como os do 4º ano, desenvolveram as mesmas atividades propostas para o seu ano de escolaridade, fizeram em conjunto as mesmas visitas de estudo, mas produziram, embora com as mesmas estratégias, alguns produtos diferentes. Cada turma do 3º ano, a partir dos mesmos dados de partida, desenvolveu um trajeto próprio e refletiu sobre a informação obtida e sobre o texto literário de forma diferente, tendo produzido histórias coletivas e ilustrações diferenciadas. Para a realização de uma peça de teatro, as duas turmas, em conjunto, criaram um único texto que, depois, foi encenado e apresentado ao público. No caso do 4º ano, a construção do guião da peça de teatro, a construção de cenários, bem como a sua representação foi feita com todo o grupo, ou seja, com as duas turmas.

O professor foi o principal agente de recolha de dados através da observação direta e interação com os alunos, em situações de pesquisa e de visita de estudo, através de conversas informais e de diferentes tipos de registo expressivo (ilustrações, desenvolvimento e recriação de histórias, construção de cartazes e dramatizações). Os dados recolhidos são analisados de forma indutiva, ou seja, assinalam as aquisições e as questões mais significativas, por parte das crianças e, através destes elementos particulares, parte-se para uma apreciação geral sobre o desenvolvimento da receção infantil do fenómeno literário e da sua interação com a história local.

Assim, dentro da metodologia qualitativa, optámos por uma investigação com contornos de investigação-ação, uma vez que, com esta metodologia, os investigadores não só observam como também participam nos fenómenos que estudam. A participação é uma necessidade objetiva na investigação-ação, onde também no seu processo de avaliação se pode contar com a colaboração de todos os intervenientes no processo. O processo da investigação-ação alterna ciclicamente entre a ação e a reflexão crítica que, de um modo contínuo, apura os seus métodos, na recolha de informação, neste caso, no registo de observação informal através da utilização de cadernos de notas e na interpretação que se vai desenvolvendo à luz da compreensão da situação em causa. Foi isso que tentámos fazer ao longo da dinamização das atividades e da recolha de informação que permitiu preencher as várias fases de desenvolvimento mental propostas por Corcoran e Evans (1987), essencial numa investigação que privilegia a animação da leitura literária, e que descreveremos seguidamente:

1ª Fase – Figuração e imaginação: em que os leitores constroem o quadro mental que lhes permite seguir a narrativa, como se participassem dela;

2ª Fase - Previsão e retrospeção: em que os leitores antecipam e elaboram hipóteses sobre os acontecimentos que ainda desconhecem e reflectem sobre os já ocorridos;

3º Fase - Participação e construção: em que os leitores se identificam emocionalmente com as personagens e com os acontecimentos relatados pelo texto;

4ª Fase – Valoração e Avaliação: em que os leitores avaliam o mérito do texto, as situações e os acontecimentos nele relatados, a forma como tais eventos são dados a conhecer

Grupo do 3º Ano

1ª Fase - Figuração e Imaginação

Para que as crianças imaginassem os cenários que compõem a narrativa, inicialmente, foi necessário fazer o levantamento dos locais descritos no conto que os alunos reconheciam. A maioria dos alunos que reconheciam os locais, atribuía esse conhecimento ao facto desses mesmos pertencerem à área circundante das suas zonas de residência.

. Depois do levantamento do pré-conhecimento, os alunos foram convidados a realizar uma visita de estudo digital, através da exploração do *site* da *Gogglemaps*, na perspectiva *street viewer* e assim, partindo de uma referência que era comum a todos, neste caso, a escola, foram percorridas todas as ruas onde o Celestino passou. A utilização do *site* da *Googlemaps* permitiu ver imagens reais das zonas referenciadas no texto. Os alunos ampliaram o seu quadro de imagens, o que permitiu uma melhor “leitura” da história, podendo assim, figurar os ambientes descritos. Através da utilização de mapas de turismo da cidade, os alunos mapearam e calcularam a distância percorrida. A partir daqui, as crianças puderam criar “etiquetas” onde identificaram os locais, e puderam imprimir o mapa a que correspondiam as imagens áreas já com as etiquetas colocadas. Deste modo, reforçaram a sua capacidade de se localizarem e localizar os pontos de interesse num mapa, assim como alargaram o conhecimento da toponímia portuense.

Ainda assim, era imprescindível que os alunos contactassem diretamente com os ambientes descritos, só assim poderiam completar o quadro imagético com os cheiros, os sons, as texturas. Neste sentido, realizámos uma visita de estudo. Para a preparação da visita, os alunos construíram com a ajuda dos professores um guião em que constava parte da informação recolhida pelas crianças através de pesquisa orientada, mapas de localização dos diferentes pontos, e confrontaram-no com os parágrafos do texto que correspondiam a cada lugar descrito na narrativa.

Sabemos que as crianças ao lerem este conto compreendem que este apresenta marcas de verosimilhança, não só pelas referências a espaços existentes na cidade do Porto, como a contextos sociais reais, que fazem parte do quotidiano. O único elemento que confere ficcionalidade ao texto é o de ter como protagonista um rato (embora saibamos que este é humanizado). Ao propormos às crianças uma viagem pelo percurso realizado pelo rato, estamos a dotar esses espaços reais de uma maior carga ficcional, ou seja, as crianças ao passarem pela Rua Santos Pousada passarão a pensar “O Celestino passou por aqui e eu também estou a passar!”³ Esta cumplicidade estreitou-se e o espaço do quotidiano ganhou uma dimensão mágica. Estabeleceu-se um jogo dialético entre verosimilhança/inverosimilhança, real/imaginário.

A par deste reconhecimento feito através da imagem, foi importante, também, saber o que outros portuenses tinham a dizer sobre a cidade, sobretudo quando este “dizer” assumia uma linguagem artística. Ao texto de José Vaz e ao sentir da cidade pelas crianças, acrescentaram-se novos textos, desta vez, cantados, para que os alunos encontrassem pontos comuns entre a cidade descrita pelo autor José Vaz, através do percurso do Celestino, e alguns testemunhos de canta-autores, como é o caso de José Mário Branco, no poema “Fora cá dentro” (cantado pelo coro dos *Gambozinos*) e, no caso de Rui Veloso, na canção “Porto sentido”. A exposição dos alunos à música enriqueceu o processo figurativo com uma “banda sonora” capaz de completar ainda mais os referentes imagéticos da cidade.

³ Tivemos o testemunho de quatro pais que referiram que as crianças afirmavam que o Celestino vivia naquela rua, vivia naquela biblioteca,...

. O critério de escolha das imagens partiu, sobretudo, da seleção já disponibilizada pelo site da Câmara Municipal do Porto, na área que corresponde à vereação da cultura, onde o turismo está integrado. Pensámos que uma forma de sistematizar a informação recolhida e tratada pelos alunos seria a construção de cartazes com informação sobre cada um desses espaços, tradições e costumes. A fim de ilustrar e justificar a pertinência das visitas de estudo, foi criado um friso fotográfico que sequenciasse as diferentes etapas do percurso, de acordo com as sequências espacio-temporais do conto.

2ª Fase - Previsão e retrospecção

Para esta fase, foi nosso propósito que as crianças utilizassem o quadro mental e o ampliassem. Foi-lhes, por isso, solicitado que antecipassem e elaborassem hipóteses sobre os acontecimentos que ainda desconheciam e que refletissem sobre os já ocorridos, de forma a desenvolver objetivos e expectativas de leitura e a mobilizarem os conhecimentos adquiridos na cooperação interpretativa que as novas situações suscitavam.

Pareceu-nos necessário que as crianças, com a ajuda do professor, reconhecessem e explorassem a obra de acordo com as referências temporais, locais/espaciais, a caracterização de personagens e a sua relação com os espaços, etc. Para esta descoberta foi necessário que estas procedessem a pesquisas orientadas pelo professor, fizessem visitas guiadas não só ao espaço percorrido pela obra, mas também a outros locais do seu interesse, no Porto, isto porque, à medida que eram realizadas as visitas de estudo, foram vários os locais identificados como fazendo parte do património da cidade que foram sendo reconhecidos pelos alunos. Esta curiosidade, pelo espaço da cidade, sugeriu a apresentação de um concurso intitulado “Eu é que sei sobre o Porto”, onde foram expostas várias imagens de locais, costumes, tradições, etc. associadas à cidade. Os alunos, através deste concurso, avaliaram o conhecimento/desconhecimento que tinham da cidade, ampliando assim, ainda mais o seu quadro conceptual. Realizada a apresentação, os alunos fizeram

pesquisas em vários suportes disponibilizados pelo colégio (revistas, livros, folhetos de turismo, internet, etc.) de cada uma das imagens apresentadas.

Ao explorarem o texto com a orientação da professora, foi pedido aos alunos que identificassem as personagens, a ação, os espaços e as marcas de temporalidade que pudessem de alguma forma, datar o período em que decorre a história. Os alunos, inicialmente, identificaram como marca temporal, a noite que o Celestino descreve, no dia do encontro com a sua amada Aurora. Com a nossa ajuda, levantaram hipóteses sobre a noite descrita, deduzindo através dos índices constantes no texto que seria a noite de S. João e assim, partiram para a descoberta, através de pesquisa das tradições associadas a esta festividade e à importância que lhe é atribuída na caracterização da própria cidade. Mais uma vez, os alunos confrontaram o texto com a informação retirada e validaram a hipótese que levantaram “Será a noite de S. João?”.

Ainda assim, não lhes era possível ainda datar o contexto em que a história fora escrita, por isso os alunos precisaram de procurar novamente outros índices de tempo através de informações contidas no texto. Desta forma, com a nossa mediação, encontraram uma referência no texto que apontava para uma reflexão do próprio rato Celestino, em que este, para tentar entender a euforia da multidão naquela noite, levanta a hipótese de ser uma comemoração do Futebol clube do Porto, ao ganhar o “bi-tri”. Deste modo, os alunos, primeiro, tiveram que desmontar o conceito de “bi-tri”, e perceberam que seria, provavelmente, a soma dos campeonatos ganhos, consecutivamente pelo Futebol Clube do Porto, assim sendo, “bi-tri” seria 2X3 campeonatos ganhos, ou seja, 6 campeonatos ao todo. Como se tratava de uma reflexão hipotética do Celestino, as crianças foram pesquisar o ano da comemoração dos cinco campeonatos ganhos consecutivamente (o Penta), na página oficial do Futebol Clube do Porto e chegaram à conclusão que esse ano só poderia ser o ano de 1999. Logo, o conto provavelmente teria sido escrito no ano 2000 e publicado no ano seguinte, 2001, o que correspondia ao ano em que a cidade do Porto foi eleita Capital Europeia da Cultura e também justificava o aparecimento do livro *Contos da Cidade das Pontes*, como livro comemorativo,

onde estão representados os vários autores portuenses que escreveram sobre a cidade, sendo José Vaz um deles. Pretendia-se assim, que os alunos, nesta fase, construíssem conhecimento, ampliando e complexificando o quadro conceptual que foram desenvolvendo através da história.

Para que esta construção de conhecimento fosse explícita, os alunos selecionaram e organizaram a informação recolhida, e apresentaram os cartazes, mencionados anteriormente. Elegeram dois dos cartazes (a Igreja de S. Francisco e o Palácio da Bolsa) para explorar em maior profundidade. Assim, elaboraram os guiões de visita, o que demonstrou uma capacidade de refletir sobre o conhecimento adquirido, já tendo em vista a possível construção de uma história coletiva que desse continuidade à proposta de José Vaz, aumentando assim, o número de aventuras do protagonista, mas desta vez, noutros cenários por eles escolhidos.

3º Fase - Participação e construção

Os leitores identificaram-se emocionalmente com as personagens e com os acontecimentos relatados pelo texto. O rato Celestino é uma personagem picaresca e as crianças identificaram-se e projetaram-se nas pequenas infrações (ex. rouba o queijo, etc.) São os “malandrinhos” que cometem pequenas infrações que se justificam pela urgência do “improviso”.

Os alunos puderam ver, através do *site netescrita*, a autobiografia do autor José Vaz, e imediatamente, estabeleceram relações de semelhança entre o autor e a personagem principal. Os primeiros comentários foram bastante reveladores deste processo. “O José Vaz parece um rato”, disse um aluno. A partir dessa afirmação, outro aluno, durante a sessão, acrescentou: “Tem os olhos pequeninos e é dentuço”. Outro aluno completou a intervenção do colega “Ó professora! Ele é o Celestino, não é?”. À medida que os alunos iam lendo a auto-biografia, vinculavam-se cada vez mais ao autor e fundiam-no na personagem. Os alunos, com a mediação da professora, na leitura auto-biográfica do autor, perceberam que José Vaz, assim como o rato, tardiamente,

contactou com o seu primeiro livro. Perceberam também que era o próprio que construía os seus brinquedos, e nessa infância “adiada”, compreenderam a necessidade do autor ter que iniciar a sua vida laboral tão cedo.

Pelos testemunhos orais dados pelos alunos e que a professora pôde recolher, através da sua observação, Celestino e José Vaz eram os mesmos, e se o Celestino fazia asneiras, também José Vaz as tinha feito, assim como eles. Este olhar lúdico sobre o autor manteve-se sempre ao longo do processo.

De acordo com Kohlberg (cit. Lourenço, 2002), a criança de oito anos abandona, progressivamente, uma fase de moralidade em que os conceitos de bem e mal decorrem dos castigos e das recompensas a que as suas acções estão sujeitas, para uma maior autonomia moral, em que esta começa a questionar o porquê dos comportamentos face aos contextos e às motivações.

Orlando Lourenço, ao explicitar o pensamento de Kohlberg afirma “(...) de um pai e de um professor, espera-se que seja perspectivista. É que se a moralidade autónoma se define justamente pela tomada em conta de pontos de vista diversos, a tomada em conta da pluralidade e (possível) legitimidade destes pontos de vista é um dos modos mais pedagógicos de fazermos com que a orientação para a heteronomia moral, bem compreensível aos 5-6 anos, vá dando lugar à orientação para a autonomia” (idem, p. 55)

Nesta fase, os alunos tendo já uma relação com a personagem, identificando-se com ela, quiseram também levantar novas possibilidades de aventuras que o Celestino poderia protagonizar.

Foram propostos aos pais e encarregados de educação, percursos pela cidade e atividades que poderiam realizar com os seus educandos. Assim, foram vários alunos que passearam pelas ruas do Porto, experimentaram francesinhas e tripas à moda do Porto, fotografando todo esse processo. Estas visitas serviram, sobretudo, para recolher novos elementos que pudessem “engrossar” e caracterizar ainda mais a história coletiva que viria a ser construída.

A estratégia do prolongamento de texto implicou as crianças numa ação direta sobre o próprio texto. Deixaram de ser meros espectadores da vida do Celestino e passaram a ser eles próprios vida, para além do Celestino, através da produção de textos individuais em que formulavam hipóteses do desenvolvimento da intriga como veremos no exemplo em seguida:

“Caro Teodoro, vou contar-te o que se passou na minha vida. Estou a viver com a minha querida e bela Aurora e os meus quatro filhos, numa casa antiga, ao lado dos Clérigos. A casa, por fora, é feita de azulejos azuis e brancos como o Futebol Clube do Porto. O que mais gosto desta casa é o facto de ficar próxima da mercearia Oriental que é o meu sítio favorito para ir buscar comida. (...)”

Comparando o exemplo dado face ao texto original, podemos observar que o aluno que produziu este texto mantém o registo epistolar, descreve a situação familiar e o seu modo de sobrevivência. Este processo incentivou a coesão e a coerência face ao texto original.

Ex: “Eu entrei disparado e, é claro, as pessoas começaram a gritar, algumas caíram para o chão, outras subiram para cima das mesas, calcaram e rasgaram os vestidos compridos, e, nem assim, o Tigre da Malásia desistiu de correr atrás de mim”

Após cada aluno ter escrito a sua própria história, partiu-se para a construção de uma história coletiva em cada um dos grupos. (cf. Anexo 2)

De salientar, que todo este processo se centrou no levantamento individual de hipóteses de prolongamento da ação, de seleção em grupo das hipóteses mais consistentes e de criação coletiva de acordo com as expectativas de todo um grupo.

Seguidamente foi convidada uma designer gráfica/ilustradora, Rita Brandão, para ajudar as crianças a ilustrar as histórias coletivas. A partir da utilização de recortes e colagens, as crianças representaram os espaços da cidade criados nas suas histórias, bem como as personagens mais relevantes. Em anexo, apresentam-se alguns exemplos dos trabalhos produzidos. (cf. Anexo 3)

Depois das histórias escritas e ilustradas, os alunos das duas turmas de 3º ano, fundiram as suas histórias e iniciaram, com a mediação das professoras, a construção de um guião de uma peça de teatro comum aos dois grupos.

Novamente – agora com as duas turmas em simultâneo –, os alunos elegeram todas os locais, personagens e peripécias que deveriam estar presentes no guião. A atribuição dos papéis foi realizada através de um *casting*, em que a avaliação do desempenho era da responsabilidade dos alunos. Foram criadas personagens de acordo com a vontade demonstrada por

alguns deles (Ex. peixeiro, guia turística, motorista do elétrico, velha no elétrico).

Assim, a peça de teatro foi nascendo, recorrendo à figuração, projeção, levantamento de hipóteses e construção que cada um fez na interpretação dos acontecimentos.

4ª Fase – Valoração e Avaliação

As crianças avaliaram o mérito do texto, as situações e os acontecimentos nele relatados e não só avaliaram a forma como eles foram dados a conhecer, como também intervieram na construção do discurso, a partir do momento em que começaram a valorizar a dimensão estética da língua, e a dimensão simbólica do texto.

Os alunos, para iniciarem o processo de escrita da história coletiva, tiveram que avaliar as características das personagens, as ações que desenvolviam, os adjetivos, as comparações e as metáforas utilizadas, para poderem dar continuidade à proposta do autor. Este processo já tinha começado a ser construído na fase anterior, mas a forma como se desenvolveu foi apenas embrionária, ou seja, limitou-se a levantar hipóteses e a propor intrigas. Assim, relendo o conto “Celestino, o rato da biblioteca” de José Vaz, os alunos, com o nosso apoio, enunciaram as diferentes fases pelas quais o rato Celestino deveria passar na sua nova aventura, respeitando a conclusão do conto original.

História coletiva do 1º Grupo do 3º ano

Depois de um período de debate, colocámos como ponto de partida, idéias que registámos no quadro:

Idéias que já estão no conto

- *O Celestino casou-se e teve quatro filhos*
- *O Tigre da Malásia está vivo.*
- *O Teodoro está vivo.*
- *A D^a. Gracinda continua viva.*

Solicitámos, seguidamente, que os alunos propusessem idéias para dar continuidade ao texto. Após a aceitação do grande grupo, estas eram registadas no quadro.

Idéias para a história nova

- 1- O Celestino vive com a Aurora e os filhos numa casa antiga, ao lado do café Majestic.

A escolha do Majestic, em pleno centro da cidade, na Rua Santa Catarina, foi consensual, porque as crianças reconheciam-no como um edifício muito importante na cidade, antigo, rico, bonito e algo misterioso e quatro alunos dessa turma tinham por hábito ir com os pais ou avós aí lanchar.

2 - O Celestino tem um túnel secreto que chega até à cozinha do Majestic. Ele rouba a comida de lá.

Mais uma vez, os alunos, de acordo com o conto original, começaram por integrar na sua história a “fome” do rato e a necessidade de sobrevivência do mesmo. A escolha do túnel secreto correspondeu à caracterização picaresca do rato, em que este comete os pequenos delitos para «se desenrascar».

3 - A D^a. Gracinda foi tomar chá ao Majestic. Levou o tigre da Malásia com ela. O tigre viu o Celestino e foi atrás dele.

Os alunos recuperaram a imagem do Tigre da Malásia como antagonista da história e mantiveram, também, como linha para o desenrolar da ação, a perseguição a que o Celestino esteve sujeito no conto de José Vaz.

4 - Começa a confusão no café.

As imagens de empregados de mesa que atiram as bandejas pelo ar e das senhoras que saltam para cima das cadeiras, começaram a surgir.

5 - O Celestino sai do Majestic e vê um turista a tirar fotografias. Enfia-se na bolsa dele.

Nesta parte, muitos dos alunos quiseram que o rato Celestino entrasse dentro de um carro. Gerou-se alguma discussão pela impossibilidade de um rato poder subir para dentro de um carro e abrir a porta. Um dos alunos disse que “A Rua Santa Catarina só é para andar a pé. Não pode passar lá um carro,” logo, este argumento impossibilitava a fuga rápida de carro, à porta do Majestic.

6 - O Celestino sai da bolsa do turista em frente ao Palácio da Bolsa. Repara que o tigre da Malásia continua atrás dele.

Neste ponto, os alunos consideraram já a inclusão do Palácio da Bolsa que tinha sido visitado por eles anteriormente.

7 - O rato esconde-se na Sala dos Retratos, por trás do quadro de D^a. Maria II.

Os alunos gostaram particularmente desta sala por representar as últimas décadas da Monarquia. Os retratos, quase de tamanho real, serviram de pano de fundo ao cenário que eles quiseram criar. A escolha do retrato de D. Maria II foi consensual, isto porque os alunos, nos vários testemunhos que

foram apresentando sobre a visita, focaram-se nos atributos físicos e no vestuário da rainha. Um dos alunos disse: “Ela era muito feia”.

Esta solução de “esconder o rato” atrás do retrato da rainha “muito feia” fez com que aumentasse ainda mais o humor da história que quiseram escrever.

8 - Vai para a sala do Tribunal

Os alunos, aquando da visita de estudo, quiseram, nesta sala, recriar um ambiente de julgamento, embora tenha sido dito pela guia da visita que esta sala, nos dias de hoje, apenas albergava a Confraria do Vinho do Porto em encontros e sessões solenes.

9 – Há uma sessão solene da Confraria do Vinho do Porto. O Celestino esconde-se no chapéu de um dos membros.

A escolha do chapéu para lugar de esconderijo do rato foi, também, unânime, isto porque os alunos reconheceram o chapéu como sendo parecido ao do Infante D. Henrique. Um dos alunos sugeriu que o Celestino deveria aproveitar para subir e descer pelo lenço preso ao chapéu, como se fosse um “escorrega de ratos”.

10 - Acaba a sessão e todos os membros vão para a Ig^a. de S. Francisco.

Os alunos fizeram a inclusão do segundo ponto da visita de estudo, a Ig^a. de S. Francisco. Pareceu óbvio a um aluno, a ida da Confraria àquele espaço. Fez o seguinte comentário: “Eles estão bem vestidos. Podem ir à Igreja. Mas quando chegarem, eles têm que tirar o chapéu. Não se pode usar chapéu lá dentro. Assim, o rato pode vir para o chão outra vez.”

11 - O Celestino desce diretamente para as catacumbas. Esconde-se atrás da cabeça da caveira de gesso.

Na visita de estudo, esta foi a parte favorita da maioria dos alunos. Descer às catacumbas foi sentido, pelos alunos como algo de emocionante. Revelamos alguns dos comentários registados durante a observação da visita: “Estão aqui mortos verdadeiros?”, “Eles não saem, pois não?” “Ó professora, são ossos a sério de pessoas?”. Foi explicado aos alunos, ao longo da visita, que, antigamente, não havia cemitérios tal e qual como aqueles que eles conhecem hoje. Antigamente, os mortos importantes eram enterrados nas igrejas e com o aumento da população e também por questões de saúde pública, os cemitérios passaram a ser nas zonas exteriores às igrejas. Ali, encontravam-se grandes nomes associados às famílias burguesas, que, por questões de tradição, quiseram manter os seus antepassados no lugar que a Igrª. De São Francisco reservava a essas famílias.

12 - O Celestino, atrás da caveira de gesso que está por cima dos túmulos, faz de conta que é um fantasma e assusta o Tigre da Malásia que foge e não volta mais.

Mais uma vez, pela carga simbólica daquele espaço e pela vontade de criar “fantasmas”, os alunos quiseram que fosse essa a solução para o desaparecimento do Tigre da Malásia. É provável que esta vontade surja de um medo/desconfiança que é comum nesta idade, em que os fantasmas habitam estes espaços. O tornar o Celestino fantasma é uma solução para contornar este medo. O Celestino é o fantasma, eles são o Celestino, logo, não há razões para terem medo porque esse medo é controlado por eles.

História coletiva do 2º Grupo do 3º Ano

Tal como no grupo anterior, colocaram-se, como ponto de partida, as idéias que deveriam ser mantidas do conto de José Vaz.

Idéias que já estão no conto

- O Celestino casou-se e teve quatro filhos
- O Tigre da Malásia está vivo.
- O Teodoro está vivo.
- A D^a. Gracinda continua viva.

Registaram-se, no quadro, as idéias das crianças para dar continuidade ao conto. Cada idéia só era registada após debate e aprovação em grande grupo.

Idéias para a história nova

1- O Celestino pode morar ao lado da Torre dos Clérigos, numa casa antiga.

Os alunos escolheram a Torre dos Clérigos para iniciarem a história por ser um dos monumentos favoritos da turma. Os alunos, através de uma votação realizada em sala de aula, elegeram a Torre dos Clérigos para iniciarem a sua história porque sabiam que era o edifício do Porto com maior número de degraus, tornando-o assim, o edifício mais alto do ponto de vista do património da cidade. Como foi dito por um dos alunos, aquando da visita de estudo: “É a Torre Eiffel do Porto”

2 - Vai buscar comida à mercearia ‘Oriental.

Os alunos repararam, durante a visita, que, ao lado da Torre Eiffel, existia uma mercearia também antiga como a que tinham visto descrita por

José Vaz. Um grupo de alunos chamou a atenção dos professores para verem os vários bacalhaus pendurados e os cartazes alusivos à qualidade dos mesmos. Assim como no conto original, o rato Celestino debate-se sempre com o problema da sobrevivência, aqui, mais uma vez, o protagonista também tem que se “desenrascar” para conseguir alimento suficiente para ele e para a sua família.

3 - A D^a. Gracinda vai fazer compras à mercearia e leva o Tigre da Malásia. O gato vê o rato e vai atrás dele.

Os alunos recuperam as personagens D^a. Gracinda e Tigre da Malásia e conservam o gato, mantendo-o como antagonista na sua história. A ação desenrola-se a partir da perseguição do gato ao rato, de acordo com o conto original.

4 - O rato entra no Palácio da bolsa, no Salão Árabe.

Os alunos, para incluírem a referência ao Palácio da Bolsa, fazem com que o Celestino desça pela Rua Mouzinho da Silveira. Escolheram como primeira sala o Salão Árabe porque ficaram surpreendidos pelo luxo da ornamentação. O fato de as paredes serem cobertas de folha de ouro, fez com que acreditassem que aquela sala teria uma espécie de “tesouro derretido” nas paredes, como foi dito por um dos alunos

5 - Havia um baile. As pessoas gritam quando percebem que está ali um rato.

Repete-se, novamente, a ideia de confusão gerada pela perseguição do Tigre da Malásia ao rato Celestino.

6 - A Rita vê o rato.

A turma sentiu a vontade de se incluir na história, isto porque, como eles também lá tinham estado, não haveria problema do dia da visita deles ser o dia em que o Celestino lá estava. Assim, a turma negociou a passagem do rato Celestino pelas mãos de todos, para que pudessem figurar na história, vendo o seu nome escrito. Também quiseram incluir o nome da professora, não pelas mesmas razões... Os alunos, por terem esta forte ligação à personagem de Celestino, por se sentirem identificados, também eles quiseram transgredir as regras. Assim, quando a professora os questiona sobre aquilo que eles estão a esconder dela, os alunos agem em consonância de forma a proteger o rato, das regras da professora.

7 - A Marta oferece o lanche dela.

8 - A turma passa o rato de mão em mão.

9 - O Tomás leva o ratinho no bolso até à Igreja de São Francisco e solta-o nas escadas.

Os alunos “pousam” o rato na Ig^a. de S. Francisco. O Rato entra na igreja sem saber que o Tigre da Malásia já se encontrava à sua espera, escondido.

10 - O gato estava escondido na ‘Árvore de Jessé’.

A turma, dentro da igreja, permaneceu mais tempo a observar e a questionar sobre a obra “A árvore de Jessé”. Pelo facto de verem ali representada a árvore genealógica de Jesus, foram muitos os alunos que quiseram saber os nomes de todos os santos que a compunham. Novamente, retomam o aspeto lúdico, ao imaginarem o Tigre da Malásia escondido no lugar de um santo. Literalmente deram vida à expressão “gato escondido com o rabo de fora”. Nunca o Tigre da Malásia poderia fazer parte daquela construção, logo, o “falso” seria descoberto facilmente.

11 - Correm pelo trono eucarístico.

De acordo com os testemunhos avançados por alguns alunos, o trono Eucarístico parecia uma espécie de “escadinha” e por isso, fazia todo o sentido que, na fuga, gato e rato passassem por ali. O Trono Eucarístico está localizado no centro da igreja, superior ao altar-mor, centralizando, assim, neste espaço, a cena da perseguição mais movimentada.

12 – O rato e o gato entram no elétrico. O rato sai, o gato fica e vai parar à Foz.

No final da visita de estudo dos alunos, à saída da Igreja. de S. Francisco, estava um elétrico turístico, parado na linha. Pela vontade demonstrada pelos alunos em visitarem o interior do elétrico, foi pedido ao motorista que os deixasse entrar para verem o interior. Assim, os alunos quiseram incluir o elétrico na história, tomando este episódio como o desenlace da história que estavam a criar. O Celestino entraria no elétrico e sairia imediatamente pela porta traseira e o Tigre da Malásia, ao correr atrás dele, quando entrasse no elétrico, as portas fechariam e ele era seria levado para a Foz.

Foram muitos os alunos que fizeram alusão ao desenho animado “Tom and Jerry”, em que Tom perseguia o rato Jerry e que, num dos episódios, a resolução era semelhante.

Os alunos iniciaram a escrita das histórias coletivas aumentando cada uma das ideias expostas em grande grupo. Discutiu-se a importância da adjetivação, das comparações e das metáforas para a caracterização dos espaços e das personagens. Discutiu-se a coerência do discurso face ao texto original e ao ritmo que a aventura deveria ter. E, sobretudo, traçou-se um percurso novo na cidade, passível de receber um rato e um gato em perseguição.

Através da forma como as crianças se apropriaram dos espaços que apenas conheciam de visita, pudemos deduzir que tinham aprofundado a

análise desses espaços e os assumido já como sendo seus. Cada um tinha visto um “cantinho” a mais do que o colega do lado, um “esconderijo” a mais que os professores. E assim, dotaram esses espaços nobres, da ficcionalidade necessária para os tornar vivos e animados nas suas memórias. Eles foram, também, ratos na cidade. E eles, assim como o Celestino, reclamaram a cidade.

A peça de teatro (cf. Anexo 4)

Os alunos estão todos vestidos de negro. Ocupam as posições de “coro”, nos vários degraus das escadas do palco. O aluno 2 encontra-se junto à porta da entrada, do lado oposto do palco. Atrás da porta que dá acesso ao palco, encontram-se dois alunos vestidos de turistas)

Aluno 1 – Senhores e senhoras, por favor, desliguem os vossos telemóveis, bips, ou sinais sonoros. Obrigado.

(Inicia-se a música. Todos os alunos cantam)

Fora cá dentro | José Mário Branco

Se não fosse eu viver fora
Da cidade onde nasci
Inda estava cá agora
E ficava sempre aqui

Mesmo se já cá não estou
É como se cá estivesse
O Porto que em mim ficou
Nunca se perde nem esquece

O cinzento do granito
E o azul do azulejo
Funcionam como um grito
Que se desse como um beijo

Entre o vago e o profundo
Entre a dor e a malandrice
O Porto é sinal de um mundo
Que eu gostava que existisse

P'ra resumir eu diria
Que o Porto é aquele espaço
Onde dizemos bom dia
Como quem dá um abraço

Os alunos, durante este processo, conheceram algumas músicas associadas ao tema. A escolha desta música de José Mário Branco surgiu do contacto com a obra “Com quatro pedras nas mãos” da autoria de vários escritores portuenses, cantados pelo grupo dos Gambozinos. Os alunos tiveram a oportunidade de estudar este poema que traduz este “estar” portuense, tão necessário para criar o ambiente que desejávamos na peça, como podemos constatar pelo refrão.

“ Entre o vago e o profundo
Entre a dor e a malandrice
O Porto é sinal de um mundo
Que eu gostava que existisse”

É o retrato da proximidade que se deseja nas relações que criamos com as pessoas que partilham do mesmo espaço. Relações essas que passam das trivialidades quotidianas às situações de dor e malandrice que várias crianças associaram à personagem Celestino, uma vez que este era muito malandro, mas também tinha uma vida difícil, porque estava sempre cheio de fome.

(O aluno 2, como se estivesse atrasado, corre e coloca-se em frente aos colegas, respirando de forma ofegante, agarrado aos joelhos)

Aluno 2 – Era uma vez um rato chamado Celestino. O Celestino vivia com a sua família numa casa de azulejos azuis e brancos, como o Futebol Clube do Porto, ao lado do café Majestic. O Majestic era o café chique da cidade.

Os alunos elegeram a cor dos azulejos azul e branca porque a grande maioria era simpatizante do Futebol Clube do Porto. A escolha do Majestic para iniciar o guião, partiu da vontade de incluir o início da história coletiva realizada anteriormente.

(o aluno 3 sai do coro e empurra o aluno 2, para fora do centro do palco e apresenta-se)

Aluno 3 – Olá! Eu sou o Celestino!

Aluno 4 (do meio do coro) – Eu é que sou o Celestino

(Todos os elementos do coro reclamam, desencontrados)

Coro – Eu é que sou o Celestino!

(ao sinal do aluno 1, o coro repete ao mesmo tempo, apontado em várias direcções)

Coro – Eu sou o Celestino, tu és o Celestino, ele é o Celestino, nós somos o Celestino, vós sois o Celestino, eles são o Celestino.

Esta ideia de criar, logo no início da peça, uma confusão na atribuição do papel da personagem Celestino, surgiu pelo facto de todos, durante a realização do guião, quererem assumir essa personagem. Assim, por acharem injusta a criação de um só papel a atribuir a um só aluno, decidiu-se multiplicar esses papéis. Foram vários os alunos que, ao longo da peça, assumiram o papel de Celestino e, também, o papel de Tigre da Malásia. Ao fazer essa opção, entenderam que o papel de Celestino poderia ser representado por qualquer um, ou por vários em simultâneo. Daí a nossa proposta de conjugar o verbo “ser”, no presente do indicativo, como sinal de convite a todos a “serem Celestinos” no decorrer da peça.

Aluno 5 – Era uma vez um rato chamado Celestino...

Coro *(mostrando-se enojado)* – Uhhhhhhhh

Aluno 6 – Um rato?

Todas as alunas do coro *(enojadas)* – Que nojoooooooo!

Esta opção de criar uma “atitude enojada”, surge do medo que alguns alunos/as expressaram sobre a ideia de se falar de “ratos”. Esta “atitude” foi também trazida por nós, para evidenciarmos ainda mais a diferença deste rato

que será apresentado, o Celestino, porque é diferente de todos os outros. Tão diferente que vale a pena conhecê-lo e abandonar a atitude de indiferença e de desprezo em relação à condição dele.

(O aluno 7 sai do coro e começa a passear em frente a ele com ar pensativo)

Aluno 7 – Não era um rato qualquer... Era um rato, era um rato....

Coro – ESPECIAL!

Aluno 7 – Ah! Especial....

(Todos os alunos se separam do coro. Formam grupos de 2/3/4 elementos e simulam que estão a ocupar as mesas do Café Majestic. Três alunos assumem o papel de empregados de mesa e circulam entre os colegas).

Aluna 8 – Já foi atendido? O que deseja?

Aluno 9 – Queria um café e uma água sem gás, por favor.

Aluna 8 – Sim, senhor.

(Todos os alunos conversam entre eles. A aluna 8 atravessa o palco e senta-se no 3º degrau das escadas. Quando se senta, todos os alunos congelam nas suas posições. A aluna 8 mostra-se cansada, farta, agarrada a uma bandeja)

Aluna 8 – Estou cansada... Vou-vos contar uma história que me aconteceu aqui no outro dia. Foi assim....

(Os alunos voltam a conversar nas mesas de café. Entretanto, a aluna 9 grita)

Aluna 9 – Um rato!!!

(Todos começam a gritar e afastam-se. As alunas encostam-se à parede do salão. Os alunos formam uma fila. Começam a andar da mesma forma, mostrando que devem ser silenciosos para apanhar o rato)

Todos os alunos da fila – Chiuuuu! Não façam barulho! Isto é o Majestic! Nós vamos apanhá-lo. Ele foi por ali...

Os alunos, nesta situação, ao terem caracterizado o espaço do Majestic anteriormente, como sendo um espaço chique, perceberam a necessidade de não se poder fazer barulho e de evitar “dar muito nas vistas”. Assim, esta situação de caça ao rato é realizada com o recato necessário a fim de preservar o bom ambiente do café.

(Os alunos saem)

Aluna 8 (*ainda sentada no degrau*) – Nem imaginam! Um rato! Em pleno Majestic! E pior.... Um gato atrás dele!

(A aluna 10 dirige-se à aluna 8 e senta-se também ao seu lado a contar a história)

Aluna 10 – A história do Celestino com o tigre da Malásia, ou melhor, o gato trinca-espinhas que vivia em casa da D^a. Gracinda, é uma história muito antiga.

Quando o Celestino vivia naquela casa, esse gato malvado comeu toda a sua família e ele, coitado, ficou sozinho. Como não podia continuar ali, porque era perseguido todos os dias, resolveu fugir de vez e acabou por ser salvo por um senhor chamado Teodoro que trabalhava na Biblioteca Municipal do Porto. Foi quando o Celestino passou a viver com o Teodoro que conheceu o amor da sua vida, a Aurora. Mas voltando ao gato... desde esse tempo, que o Tigre da Malásia anda atrás dele, a ver se o encontra. E hoje, encontrou-o! Em pleno Majestic! Que confusão!

Para que fosse compreensível, uma vez que o público desconheceria a história anterior da personagem Celestino, os alunos criaram uma fala, onde resumiram em linhas gerais, as peripécias anteriores com o Tigre da Malásia. Esta é a referência ao texto original de José Vaz:

(Os alunos da fila, voltam e encostam-se à parede oposta da das alunas)

Todos os alunos (*imitando o gato*) – Minhauuuuuuuu!

Todas as alunas (*imitando o rato*) – Hic, hic, hic!

(Entram os turistas conversam e tiram fotografias. Dirigem-se ao centro do palco)

Turista 1 (*espantada*) – Ohhhhhhh! It's Majestic!

Turista 2 (*espantado*) – It's beautiful!

(os dois turistas simulam que vão tirar uma fotografia e congelam nessa posição. O aluno 11 sai da fila e aproxima-se do turista apontando para o bolso dele)

Aluno 11 – Não é que o rato saiu do Majestic e enfiou-se no bolso do turista?

(O aluno 11 volta à fila e entra o aluno 12 com um andar gingão e boné virado para trás. O aluno 12 representa "o gona" do Porto. O aluno 12 acentuando o sotaque e olhando constantemente para a máquina fotográfica do turista, anda à volta dele).

Partindo da construção das histórias coletivas, as duas turmas elegeram, para dar continuidade à peça, um casal de turistas. Esse seria o plano de fuga do rato Celestino. Para procedermos à realização do *casting*, foi necessário

caracterizar estas personagens. Assim, a professora foi apontando no quadro algumas das sugestões dadas pelos alunos. Os turistas deveriam ter máquina fotográfica, mapas e camisa às flores. Deveriam falar inglês para tornar as personagens mais credíveis. Desta forma, as falas foram construídas tendo em conta o domínio ainda rudimentar da língua inglesa dos alunos. Esta decisão obrigou a que os alunos não só falassem inglês, como tivessem que pensar e dizer as várias palavras portuguesas que teriam de ler, com sotaque britânico.

Aluno 12 – O casale de turistas aprobeitou pra dar uma bolta. Bazaram do Majestic e botaram-se a caminho do Bolhom. O turista com o rato enfiado na bolsa e o gato filado atrás deles.

Um aluno assumiu a personagem do “guna” portuense. Para que a personagem ficasse explícita, foi preciso caracterizá-la não só na forma de vestir como também na forma de movimentar e falar. Assim, os alunos foram opinando sobre como deveria ser a personagem. A professora foi apontando no quadro as sugestões. Identificavam o boné virado para trás, o andar “desengonçado” e o “falar à Porto” como principais características. O discurso que passaria a fazer parte desta personagem teria, obrigatoriamente, que respeitar esse registo tipicamente portuense e, ao mesmo tempo, jovem (daí a inclusão de expressões como “bazaram”).

(Os turistas descongelam da posição)

Turista 1 – Let’s go to Boliao

Turista 2 – Let’s eat some portuguese sardines!

(Os turistas saem atravessando o salão. Os alunos, desencostam-se das paredes e formam o Bolhão. Sobem para os degraus em posição de orquestra de sons. A professora, em frente aos alunos, conduz como se se tratasse de uma orquestra. Cada grupo de pregões, corresponde a um grupo de sons de orquestra, aumentando e baixando o volume e coordenando as diferentes falas)

Os alunos, durante a visita realizada ao Mercado do Bolhão, puderam constatar, quando os relembrámos, que os pregões utilizados no mercado, muitas vezes soavam quase como impercetíveis. Muitas vezes, os vendedores apregoavam fazendo uma “economia de palavras”, de forma a aumentar a

sonoridade e a capacidade de repetição das mesmas durante muito tempo (Ex. “Olhá bibinha”)

Foi proposto aos alunos que criassem vários pregões e que elessem os que fariam sentido utilizar nesta peça de teatro. Desta forma, ao experimentarem apregoar, perceberam que algumas das hipóteses que tinham trazido, não poderiam ser utilizadas. Ex. Olhááá salsichinha fresquinha! – Neste caso, a excessiva presença do som “i”, e dos diminutivos “inha” presentes nas duas palavras, comprometiam o entendimento do pregão, pela sua extensão.

Grupo de sons 1 – Olhááááá bibinha!

Grupo de sons 2 – É três, 5 euros!

Grupo de sons 4 – Cabritinho do monte!

Grupo de sons 5 – Castanhas! Quentinhas!

Grupo de sons 6 – Ó freguesa, benha bere!

(A professora dá o sinal para silenciar o coro. Saem o aluno 12 e 13 do coro e colocam-se me frente ao público)

Aluno 12 *(enquanto simula que está a amanhoar peixe)* – O que vai ser, minha jóia?

Aluna 13 *(apontando para as mãos do aluno 12)* – Está fresco?

Aluno 12 *(indignado)* – Mais fresco não podia estar! Só se começasse a nadar!

Aluna 13 – Queria seis postinhas bem aviadas.

(Voltam os pregões da orquestra de som conduzido pela professora. A aluna 13 volta para o coro. Os turistas regressam e colocam-se junto do aluno 12)

Turista 1 – Sorry, sir! Can I take a photo?

Aluno 12 – Nó inglich. Nó foto. Quer comprar? Só foto com mónei.

(Voltam os pregões da orquestra de som conduzido pela professora. A aluna 13 volta para o coro. Os turistas entram no coro e tentam atravessá-lo com dificuldade. Os elementos do coro vão tentando vender aos turistas enquanto eles tentam sair do meio deles. Os turistas perdem-se por momentos no meio do coro e gritam o nome um do outro para tentarem reaproximar-se)

Turista 1 *(grita)* – Maria!!

Turista 2 (*grita*) – John!!

(Os turistas encontram-se e afastam-se do coro. Colocam-se em frente ao público)

Turista 1 – God! Let’s go! Let’s take a bus!

Turista 2 – Ok...

(O coro transforma-se em autocarro. Os elementos do coro, simulam que vão de pé no autocarro e levantam um braço como se estivessem agarrados. Dividem-se em grupos de sons conduzidos pela professora)

Grupo de sons 1 (som de carro em andamento)

Grupo de sons 2 (som de travagem brusca)

Grupo de sons 3 (som de ambulância)

Grupo de sons 4 (som de buzinas)

(Com o sinal da professora, os alunos simulam as curvas do autocarro, desequilibrando-se ora para a direita, ora para a esquerda. Depois do som da travagem e da buzina do autocarro, os alunos reclamam)

Aluna 13 – Ai que bamos bater!e!

Aluno 14 – Sinhore Motorista! Abra a portinha!

Aluno 15 (*motorista*) – A culpa não foi minha! Ele é que se botou na frente!

Aluno 16 – Abra à porta, homem! Deixe-nos sair!

(Os turistas saem do autocarro/coro, aflitos)

Turista 1 e 2 (*ao mesmo tempo*) – You, people are crazy!

(Os turistas saem e colocam-se do lado esquerdo do palco. Os alunos do coro montam o Salão árabe. Um grupo coloca-se no lado direito do palco a “socializar”, agarrados a taças de champanhe)

Os alunos caracterizaram o Salão árabe como sendo, também um local chique, embora muito diferente do Café Majestic. Assim, o ambiente recriado seria o mais semelhante possível ao que as revistas de imprensa “cor-de-rosa” exibem. As relações entre as personagens seriam relações sociais superficiais e frívolas, em que todos reconhecem o estatuto social e os meandros da vida privada de cada um. É um ambiente de “socialites”.

Aluna 17 – Pipa! Está cá!

Aluna 18 –Fani!

(as alunas beijam sem tocar as faces uma da outra)

Aluna 17 – Sabe que aquela horrorosa da Nené Duarte está cá? E com o marido!

Aluna 18 – Jure! Que horror! É um escândalo!

Aluna 17 – Vai começar o baile!

(os alunos formam pares e começam a dançar ao som de uma valsa)

(Os turistas entram e apontam para cima. Simulam que estão a ler um cartaz)

Turista 1 – Look! “Fiesta dá Confrariá do Vinio do Porto”

Turista 2 – Nice! Let’s drink some Oporto wine!

(A música pára. Os pares e congelam nas posições. A aluna 18 larga o seu par e fica no cimo das escadas do palco dirigindo-se ao público)

Aluna 18 – Nem imaginam o que aconteceu! Chegaram aqueles dois turistas e puseram-se a beber vinho do Porto. De repente, saiu da carteira de um deles, um RATO!

À semelhança da estratégia utilizada, anteriormente, no início da peça em que a empregada do Majestic conversa com o público, também nesta ocasião se repete a mesma fórmula. Para dar continuidade à ação foi necessário optar pelo “congelamento” das personagens em cena e permitir criar um parêntesis em que a personagem Anuscas descreve o que se passou.

Aluno 19 – Um rato?

Aluna 18 – É verdade! Um nojo! Em pleno palácio da Bolsa! No lindíssimo e chiquérrimo Salão Árabe!

(Aproxima-se outro par de dança)

Aluna 20 – Será que eu ouvi bem? Falou de um rato?

Aluna 18 – Sim, um rato! Não viu? Acabou de sair da mala da senhora inglesa!

Aluna 21 *(apavorada)* – Ó Anuscas! Eu ouvi a palavra rato! Onde é que ele está? A menina sabe que eu tenho pavor a ratos! *(desata a gritar)* Está um rato no Salãoooooooo!

(Todos começam aos gritos e encostam-se à parede. A aluna 21 vai para o centro do palco)

Aluna 22 – Todas as pessoas saíram a correr do Salão Árabe. De repente, apareceu o rato Celestino com o Tigre da Malásia atrás dele.

(Começa a tocar a obra “O voo do moscardo” de A aluna 23 surge a correr no meio do palco com o aluno 24 a persegui-la)

Aluna 23 *(a correr)* – Não me apanhas, não me apanhas!

Aluno 24 *(imitando um gato assanhado)* – Fsssssst! Minhauuuuuuuu!

(Os alunos 23 e 24 saem de cena)

Aluna 22 *(ainda no centro do palco)* – Com aquela confusão toda, o rato Celestino resolveu sair do Palácio da Bolsa e enfiar-se na Igreja de S. Francisco. Mas o Tigre da Malásia era muito espero e chegou à Ig. de S. Francisco primeiro e montou uma armadilha ao Celestino.

(Os alunos do coro formam uma árvore humana, a árvore de Jessé. O aluno 25 substitui o papel do aluno 24 e esconde-se atrás de um dos elementos da árvore de Jessé. Nessa substituição, um dos elementos que representa um dos santos, cai ao chão. Surge a aluna 26, junto público assumindo o papel de guia de visitas da Igreja. O grupo que segue a guia, mostra-se admirado com o que está a ver).

Aluna 26 – Boa tarde, O meu nome é Marta e sou eu que vos vou apresentar a Ig^a. de São Francisco. Sejam bem-vindos! A Ig^a. de São Francisco, a única de arquitetura marcadamente gótica na cidade do Porto, começou a ser edificada em 1383, tendo sido concluída em 1410. Sigam-me, por favor! No século XVII e século XVIII, contrastando com a austeridade das linhas góticas exteriores, a Igreja foi exuberantemente ornamentada no interior, por talha dourada barroca.

Uma aluna sugeriu a criação desta personagem porque gostaria de experimentar ser guia turística. Assim, a aluna pesquisou informação sobre a Ig^a. de São Francisco e decorou essa informação. Os alunos compreenderam que esta parte do guião, particularmente, deveria corresponder a um discurso já feito, pré formatado, tal e qual como os guias turísticos desempenham nas suas funções. Assim, este trecho não é da sua autoria.

(Ouve-se música sacra com um volume muito baixo)

Aluna 27 – Oh! Tanto ouro!

Aluna 28 – Esta igreja é riquíssima!

Aluna 26 – Este é o altar da árvore de Jessé, a obra mais conhecida da Igreja de S. Francisco. Aqui está representada a árvore genealógica de Jesus...

(A aluna 27 repara que está um dos santos da árvore caído no chão e alerta a guia)

Aluna 27 – Está um santo caído!

Aluna 28 – Que horror!

Aluna 26 – Vou chamar alguém da manutenção. Sigam-me, por favor.

(O aluno 25 permanece escondido atrás da árvore de Jessé. O aluno 29, que é um dos elementos da árvore, dirige-se ao público).

Mais uma vez, os alunos elegeram a inclusão da obra a *Árvore de Jessé* no guião da peça, depois da construção das histórias coletivas. Os alunos criaram, através da sua expressão corporal, os santos que deveriam compor a árvore. Este confronto entre a austeridade das figuras numa obra sacra e a existência de um gato escondido atrás delas, fá-los aumentar o aspeto lúdico da situação. Compreendem que o gato funciona como um elemento disfórico, logo, aumenta o humor pelo insólito.

Aluno 29 – Entretanto, o Celestino entrou na Igreja. Estava tudo muito tranquilo. Não se ouvia nada. O Tigre da Malásia tinha montado uma armadilha perfeita! Derrubou um dos santos do altar e colocou-se no lugar dele. Gato escondido com o rabo de fora! Só estava mesmo à espera que o Celestino chegasse para abocanhá-lo.

A escolha da frase idiomática “gato escondido com o rabo de fora” foi entendida pelos alunos, literalmente. Saiu reforçada pelo facto do Tigre da Malásia ter derrubado um santo e ter ocupado o lugar deste, ficando o rabo a ver-se.

(Entra em cena a aluna 30 assumindo o papel de Celestino)

Aluna 30 – Isto está tão quieto aqui... Hummmm *(desconfiada)* Há alguma coisa de errado neste sítio!

(Recomeça novamente a música da perseguição. O Tigre da Malásia salta do lugar onde estava e começa a perseguir o Celestino pelo meio do público. A música diminui o volume, entram 4 alunos a segurar um enorme elétrico de esferovite com janelas recortadas. À frente, segue o maquinista)

Aluno 31 *(maquinista)* – Tudo para dentro! Bamos lá! Bamos embora!

Relembrando a história coletiva criada por um dos grupos, decidiu-se, através de votação incluir a situação do elétrico para fazer o desfecho final da história. Assim, foram criadas as personagens “velha” e “maquinista”. Os alunos fizeram a caracterização da personagem “velha” e foram surgindo várias ideias. Foram

apontadas as seguintes: “As avós são velhas”; “As velhas estão sempre a resmungar”, “As velhas estão sempre doentes”, “As velhas estão sempre a tricotar”, “As velhas tomam conta dos netos”. Com este quadro, resolvemos criar uma personagem que entrasse em conflito com a personagem “motorista”, que deveria ser representado como alguém que tem sempre pressa de chegar a horas aos locais.

Aluna 32 *(a simular que está a tricotar dentro do elétrico e a resmungar alto)* – É sempre a mesma coisa! Uma pessoa fica aqui à espera mais de meia hora... Estão sempre a atrasar!

Aluno 31 – Ó minha senhora, por favor! Não benha chatear quem trabalha!

Aluna 32 – Bocê tá a dizere que eu num trabalho? Trabalho e munto! Que tenho dois netos pra criar e o meu filho tá pra fora mais a minha nora! Queria bere se bocê ficaba lá fora a apanhar correntes de ar! Eu sou uma pessoa doente!

(Entra a aluna 30 a correr para dentro do elétrico)

Aluna 30 *(Celestino)* – Anda-me apanhar! Anda-me apanhar!

(A aluna 30 volta a sair do elétrico pela porta traseira. O aluno 25 corre atrás da aluna 30 e entra no elétrico sem se aperceber que a aluna já tinha saído)

Aluno 25 – Onde está o rato? Onde está?

(a aluna 32, ao ver o aluno 25 (gato), dirige-se ao aluno 31 (maquinista))

Aluna 32 – Ó Sr. Motorista! Bai um gato aqui dentro!

Aluno 31 – O minha senhora! Não é permitida a entrada de animais no veículo. Bai ter que sair!

Aluna 32 – Mas oilhe que o gato não é meu!

Aluno 31 – Pois olhe, prontos, agora fica cum ele! Siga pra Foz!

(A aluna 30 pega num lenço branco e acena para o aluno 25 que está preso dentro do elétrico, à janela)

Aluna 30 *(gozando e acenando lenço branco)* – Ó gato vai-te embora! Ó gato vai-te embora!

(Todos os alunos voltam para a formação de coro)

Coro – O gato foi para a Foz

Aluna 30 – O gato foi-se embora

(todos os alunos agarram num lenço branco e despedem-se do elétrico, cantando)

Coro – Chora, agora, trinca-espínhas! Chora, agora que te vais embora, pra não mais voltar (x2)

A escolha deste tema musical para fechar a peça, advém de uma música que pertence ao cancionero infantil “ Chora agora, Josézito, chora que me vou embora para não mais voltar” e que os alunos conheciam. Alterámos a letra e nessa alteração percebemos que, ao colocar o nome Tigre da Malásia, a música ficaria comprometida por perder o ritmo e a métrica necessária para poder ser cantada. Os alunos compreenderam que a contagem do número de sílabas era essencial para que a música passasse a estar correta. A melhor opção foi escolher o nome “trinca-espínhas”, expressão utilizada anteriormente para caracterizar o gato, para figurar na letra da música. Assim, pelo número de sílabas ser menor, já “encaixava” de forma correta. A expressão “trinca-espínhas” provoca também uma assonância que o nome Tigre da Malásia não provoca.

. Fim

Grupo do 4º Ano

1ª Fase – Figuração e imaginação

Os alunos que pertencem ao 4º ano de escolaridade tinham já contactado, no ano letivo anterior (2008/2009), com o texto “Celestino, o rato da Biblioteca”, de José Vaz. A partir desse contacto, os alunos realizaram os mesmos percursos propostos no projeto do 3º ano, embora com algumas variantes.

Os alunos ouviram ler o conto, realizaram pesquisas orientadas sobre a cidade do Porto, aumentaram o quadro imagético que possuíam sobre a cidade, embora esse conhecimento tenha tido um enfoque diferente. Nesse ano, 2008/2009, Manuel de Oliveira, o mais prestigiado cineasta português, completava 100 anos e, pela exposição e homenagem criada à volta do realizador, foram vários os alunos que o apontaram como sendo a individualidade mais importante do Porto no momento.

Assim, propusemos a visualização do filme *Aniki Bóbo*, de 1942. Este filme, como é do conhecimento público, faz o retrato social da cidade do Porto

dos anos 40. É um retrato muito orientado para a caracterização da classe popular da zona ribeirinha da cidade. A ação é desenvolvida através de um argumento simples e facilmente perceptível para os alunos. O protagonista da história, Carlitos, apaixona-se pela mesma menina que Eduardinho (o antagonista) e, pelas brincadeiras, as disputas, e as reconciliações, somos convidados a conhecer mais de perto o modo como as gentes do Porto, daquele estrato social, viviam, a partir do olhar das crianças. Os alunos sentiram-se imediatamente próximos das personagens, estabelecendo comparações entre a sua própria experiência e os hábitos de vida, as brincadeiras, as canções, o papel da escola e da família que eram mostrados no filme. Um dos fatores que também contribuiu para a proximidade desta relação deveu-se à coincidência de a personagem principal ser fisicamente muito semelhante a um dos alunos.

Depois de se ter visto o filme e em observação direta das brincadeiras do recreio, foi visível o impacto que o filme teve neles. Os alunos passaram a brincar aos polícias e ladrões e, ao mesmo tempo, a utilizar a “cantilena” imortalizada por *Aniki Bóbó*, para escolher as equipas:

“Aniki Bebé, Aniki Bóbó, passarinho totó, birimbau, cavaquinho, Salomão, sacristão. Tu és polícia, tu és ladrão”.

Foram realizadas entrevistas a algumas pessoas que viveram nos anos 40 e assistiram às modificações sociais que se foram introduzindo até aos dias de hoje. As crianças identificaram duas antigas professoras, religiosas, que pertencem à comunidade do Colégio, como sendo as interlocutoras desejáveis e prepararam entrevistas para lhes fazer. O resultado ficou além do que seria expectável, com as entrevistadas a enriquecerem o quadro de referências que as crianças começavam a ter sobre as vivências infantis nos anos 40 e as mudanças por elas observadas quanto aos contextos familiares e educacionais que conheceram, por terem estado sempre ligadas a instituições educativas.

Os alunos pesquisaram música popular da época (fados dos anos 40), fizeram o levantamento das brincadeiras infantis, e caracterizaram o ambiente escolar, laboral e familiar portuense dos 40, sob a nossa orientação.

Como resultado final, coletivamente, os alunos construíram um guião partindo desse universo de referências e realizaram uma peça de teatro intitulada “O Porto dos anos 40”.

No início do ano letivo seguinte (2009/ 2010), os alunos foram inquiridos sobre a área de projeto que gostariam de desenvolver durante esse ano. Pela forte ligação ao projeto anterior, foi consensual a vontade de dar continuidade ao projeto do Porto, desta vez com a vontade de conhecer uma época diferente.

Assim, voltámos ao texto de José Vaz e fomos novamente relembrar os percursos e procurar indícios que nos permitissem recuar mais no tempo. Desta forma, pela caracterização dos espaços, os alunos evidenciaram dois da sua preferência: O jardim de S. Lázaro e a Biblioteca Municipal do Porto. Iniciaram novamente as pesquisas. Perceberam, através da informação que retiravam das enciclopédias da Biblioteca, *site* da Câmara Municipal do Porto e enciclopédias *on-line*, que ambos os espaços estavam datados como pertencendo ao séc XIX.

Ainda assim, e relembrando as pesquisas efetuadas anteriormente, os alunos compreenderam a importância do séc. XIX, através da presença de numerosos edifícios, muitos deles de carácter institucional, e chegaram à conclusão que o desenvolvimento da cidade relacionava-se com o forte período de industrialização que a cidade viveu no séc. XIX.

Para tornar mais acessível o conhecimento desta época, convidaram-se dois Encarregados de Educação, professores de história no ensino secundário e no ensino superior, para apresentarem duas sessões, em dias diferentes, sobre a importância do séc. XIX, no Porto. Cada sessão teve a duração de duas horas. Os alunos puderam ver, através da apresentação dos diapositivos escolhidos pelos formadores, as fotografias que correspondiam aos locais por eles visitados no ano anterior, e daí terem a possibilidade de estabelecer comparações. Através do *registo de observação* feito em sala, registámos um comentário de um aluno em que este afirmava que “antes do séc. XIX, no Porto, não havia quase nada. Não havia bombeiros, nem combóios, nem luz

...”, enquanto que uma aluna afirmava que “no séc. XIX, as casas também não tinham nada, não havia luz, nem sofás, nem televisão...”

Para as crianças perceberem melhor a realidade do séc. XIX, decidiu-se visitar com os alunos o Museu Romântico da Quinta da Macieirinha, isto porque é o melhor exemplar que existe atualmente na cidade, de uma casa burguesa de séc XIX, que conserva as divisões, o mobiliário, as baixelas, etc., preservadas como se tivessem cristalizado no tempo. A quinta da Macieirinha foi construída pela família Pinto Basto, no séc. XIX, ricos industriais fundadores da atual porcelana Vista Alegre, tendo exposta nas várias divisões da casa, porcelana da época.

Na visita à Quinta da Macieirinha, foi apresentada, pela diretora do Museu, a contextualização histórica e social do Porto do séc. XIX. Os alunos descobriram o Rei Carlos Alberto da Sardenha (1789-1849), exilado em Portugal por questões de saúde, e fizeram uma viagem pelo Porto burguês dessa época.

Houve algumas considerações que os alunos fizeram, relativamente à casa, como é visível pelos testemunhos recolhidos após a visita, uma vez que constataram que, embora não houvesse televisão, havia uma espécie de sofás que se multiplicavam até, dadas as dimensões da casa. Quanto à iluminação, perceberam que para além da iluminação com velas, também havia candeeiros a gás antes dos candeeiros elétricos. Nessa visita ficou sublinhada a diferença do papel social assumido pelos homens e pelas mulheres e compreenderam a diferença de se ser criança no séc XIX, pelas diferenças que verificaram no mobiliário dos quartos das crianças, no tipo de brinquedos que tinham, na forma de tratamento que lhes era dada. Perceberam que ser criança no séc. XIX, era ser uma espécie de “adulto mini”, como foram referindo, repetidas vezes, ao longo da visita.

Outra das apreciações que alguns alunos fizeram quando confrontados com a hipótese de o Celestino poder coexistir naquele espaço com aquelas personagens que habitavam naquela casa, e anotada no caderno de notas, aquando desta visita: “Não! Nesta casa não podia haver ratos porque tinham muitos criados”. Os alunos demonstraram, também, curiosidade relativamente

aos salões de festa, especialmente ao salão de baile por se encontrarem naquele espaço dois pianos, um em cada ponta da sala. Perguntaram o porquê da existência de dois pianos em simultâneo, e a resposta que lhes foi dada pela diretora do Museu foi que “Assim, como hoje, as pessoas têm aparelhagem em casa para ouvir música e colocam as colunas em cantos diferentes da sala para o som circular melhor, também naquele tempo eram sensíveis à necessidade dos bailes terem o som “espalhado” por todo o espaço. Deste modo, eram convidados dois pianistas que tocavam em simultâneo para animar as festas”. Alguns alunos quiseram perceber que danças é que poderiam ser dançadas naquele espaço, isto porque com aqueles vestidos tão compridos e tão armados, seria impossível que as danças fossem aquelas que eles já conheciam. Aliás, o único estilo de dança que os alunos conheciam a par, e que poderia figurar naqueles salões, seria a valsa.

Considerámos que seria importante, dado o interesse demonstrado em relação às danças protagonizadas pela elite burguesa do séc. XIX, contactar uma Associação Cultural e Artística do centro do Porto, o espaço *Contagiarte*, para, a título excepcional, organizarem uma oficina de danças de séc. XIX, para os alunos do 4º ano. O espaço *Contagiarte* aceitou o desafio proposto por nós e avançaram com uma oficina, onde os alunos aprenderam a dançar duas danças de origem francesa, a contradança e o *chappelloise*, muito comum nos salões portuenses. Os alunos, com a nossa mediação, relacionaram o porquê de estas danças serem de origem francesa e existirem nos salões de baile nas casas burguesas portuenses, isto porque, já lhes tinha sido dito anteriormente, em diferentes fases do projeto, que o modelo social burguês portuense do séc. XIX utilizava como referencial para a vida cultural, moda, mobiliário, etc., o modelo francês.

Ainda assim, e dada a complexidade de construir um quadro referencial do séc. XIX, foi necessário explicitar aos alunos que os exemplos que estavam a ver, as referências que estavam a retirar, pertenciam a uma classe social emergente no Porto, a burguesia e que, era esta classe social endinheirada, a responsável direta pelo crescimento da cidade. Os alunos evidenciaram que o trabalho que tinha sido realizado por eles, no ano anterior, estava circunscrito a

uma classe operária trabalhadora, durante o Estado Novo e que, agora, tinham recuado na História e que para compreenderem o património arquitetónico das instituições portuenses, que se mantêm até à atualidade, era necessário compreender a importância da burguesia industrial no séc. XIX. A ponte D. Luís (séc. XIX) que surgira no filme de Aniki Bóbo de Manuel de Oliveira, e que se mantêm intacta até aos dias de hoje, era uma obra decorrente das necessidades criadas por esta industrialização tão necessária ao progresso e desenvolvimento da cidade.

Desta forma, pretendeu-se que os alunos voltassem novamente às pesquisas, uma vez que seria importante que fizessem o levantamento das profissões associadas a este modelo burguês, e relacionassem a produção do vinho do Porto às famílias ricas portuenses que ainda hoje se mantêm e cujos nomes são referência. Assim, através desse levantamento, era desejado que os alunos compreendessem a influência direta da presença dos ingleses na cidade e, daí, os nomes de muitas caves serem ingleses. Para compreenderem essa presença inglesa, foi preciso recuar ao período das invasões napoleônicas, o que muito entusiasmou as crianças quando perceberam a valentia das gentes do Porto que lutaram contra o invasor francês, conseguindo expulsá-lo. Como nessa luta tiveram como aliados os ingleses, muitos deles cá ficaram e, por isso, tiveram tanta influência na forma como o Porto se desenvolveu no séc. XIX.

2ª Fase - Previsão e retrospeção

Pretendia-se que os alunos, na primeira fase, figurassem o quadro mental que lhes permitisse criar um universo de imagens e sons, capazes de recriar mentalmente ambientes de século XIX. Ao longo das visitas de estudo, equacionaram hipóteses para a possível utilização dos espaços e dos objetos que lhes eram apresentados. Imaginaram como é que o Rei Carlos Alberto poderia viver naquela casa, como seria vestir aquele tipo de vestuário e de que forma esses hábitos sociais condicionariam a vida quotidiana. Foi-lhes pedido que se imaginassem crianças naquele cenário e que tentassem encontrar

pontos comuns e principais diferenças entre os seus hábitos e o modo de vida no séc. XIX. Foram evidenciadas algumas das preocupações sentidas pelos alunos, sobretudo no que respeita à movimentação nos espaços da casa e, sobretudo à forma como estão habituados a partilhar a mesa e a integrar as conversas durante as refeições, bem diferente do papel na família atribuído às crianças durante o séc. XIX. Também referiram a sua participação atual nas tarefas domésticas que, curiosamente, assumiam como positivas e a liberdade de movimentos nas brincadeiras, por oposição às práticas culturais oitocentistas.

Referiram ainda que, mesmo assim, no que diz respeito à forma como atualmente brincam, achavam que, em relação às personagens do filme *Aniki Bóbó*, que primavam pela liberdade de movimentos, enquanto que as crianças que viviam no séc. XIX, embora fosse um privilégio viver naquelas casas, não podiam desfrutar dessa mesma liberdade. As crianças não percebiam que estavam a comparar apenas a liberdade de movimentos das crianças na generalidade, a forma como se limitavam a brincar no espaço da casa ou como tinham toda a cidade ao seu dispor, no caso das crianças retratadas no filme de Manuel de Oliveira.

A variável família de origem não era, pois, considerada na análise infantil, não relacionando a liberdade com o facto de pertencer a famílias operárias que se ausentavam de casa durante o dia, deixando as crianças entregues a si próprias ou pertencer a famílias atuais igualmente burguesas, em que pai e mãe trabalham, mas em que colocam os filhos a cuidado do colégio ou de outrem, enquanto não podem estar presentes no espaço da casa familiar. Embora a cidade já não seja a que é retratada no filme, o facto de não retratar as crianças burguesas dos anos 40, induziu as crianças a acreditar que nesta época todas as crianças se movimentavam livremente pela cidade. Foi necessário, por isso, mostrar que, atualmente, também as crianças de famílias operárias têm uma maior liberdade de movimentação no espaço da cidade, uma vez que o apoio familiar não é tão constante, embora, hoje em dia, haja uma maior preocupação quanto à vigilância das crianças.

Outra das estratégias realizadas aquando das visitas de estudo pelo Porto foi a de imaginar a vida quotidiana de diferentes personagens que poderiam habitar alguns edifícios do centro da cidade, datados do século XIX. As descrições, realizadas oralmente, foram bastante reveladoras desse potencial em conseguir ficcionalizar as rotinas familiares no interior das casas, respeitando o conhecimento adquirido. Em pleno largo de Mompilher, os alunos, questionados sobre quem poderia viver numa determinada casa que ali se encontrava, foram levantando algumas hipóteses. Registámos o seguinte comentário de um aluno: “Aqui, mora o dono da loja. Ele tem uma fábrica de tecidos. Ele vive no último andar, porque é o que tem varanda. Assim ele pode ver as pessoas a entrarem na loja e pode controlar os empregados dele. Como ele é rico não é ele que vende.” Esta coerência de discurso advém já da acumulação de informação tratada. Também os pais foram decisivos na motivação deste projeto e na recolha de informação, ao realizarem, também eles, percursos na cidade, ao fim de semana, com os seus educandos, o que fazia com que eles também já fossem capazes de identificar os edifícios de séc. XIX por analogia de características.

3º Fase - Participação e construção

Os alunos iniciaram a construção do guião da peça de teatro, mobilizando todo o património de imagens e informação que foram adquirindo ao longo deste processo. A escolha do cenário onde se desenrolaria a ação seria no atual espaço do refeitório do colégio que pertence ao edifício do séc. XIX e conserva ainda muitas marcas desse tempo (lareiras com portas de ferro trabalhadas, tetos com frescos e ornamentados com trabalhos em gesso, um pé direito de 6 metros e candelabros de ferro com lamparinas de vidro trabalhado). Escolhido o cenário, e tendo em conta de que se tratava de um refeitório, os alunos quiseram recriar um banquete do séc. XIX. Esse banquete, para ser, tanto quanto possível, fiel à época, precisou de ser novamente caracterizado pelos alunos. Assim, surgiu uma lista de todos os objetos que

deveriam fazer parte da mesa. Em seguida, os alunos listaram também as várias personagens que deveriam compor este cenário.

Surgiu um industrial do vinho do Porto (como proprietário da casa), a esposa e os filhos. Um dos filhos seria advogado e outro escritor (para fazer alusão aos escritores que marcaram este século). Obviamente, os alunos criaram imediatamente um foco de tensão entre a família e o filho escritor, por saberem que ser “artista” no meio industrial burguês, não era de todo uma profissão bem vista. Acrescentaram as tias, como sendo fervorosas católicas, associadas ao passado do Porto, às tradições seculares, à roupa negra obrigatória da viuvez e ao zelo pela preservação da moral e dos bons costumes. Criado este “pano de fundo”, foi necessário justificar o porquê da realização de um banquete. Houve várias respostas no mesmo sentido: “porque vai haver um casamento”. Assim, estavam criadas as condições para fazer um banquete para anunciar um noivado, uma vez que a festa de casamento exigir-nos-ia que nos afastássemos das características do jantar burguês de festa para entrar nas características da festa do casamento, já muito semelhante ao que atualmente conhecemos.

A justificação desta proposta, por parte das crianças, deve-se ao facto de os alunos que experienciaram uma situação mais “próxima” a um banquete terem referido o aluguer de quintas para a realização de casamentos. Para eles, banquete e mesa grande só podia ser casamento, Para ser na casa do industrial portuense, no centro da cidade, aceitaram que só podia ser um pedido de casamento, ou seja, uma festa de noivado. Dado o mote, era essencial criar agora a família da noiva: O pai, empresário do ramo têxtil, a esposa e as respetivas filhas, ambas em idade casadoira. Fariam parte da mesa, também, o jornalista que deveria fazer a cobertura social do evento, convidado apenas para poder, no dia seguinte, escrever uma nota no Jornal. Os convidados franceses que representariam exatamente esta ligação à inovação parisiense, tão aclamada na época, eram apenas convidados ilustres sem profissão atribuída. De fora, ficariam o mordomo, as criadas e os músicos responsáveis por animar o banquete.

4ª Fase – Valoração e Avaliação

Os dois grupos do 4º ano, depois de construírem a peça de teatro, atribuíram, através de um *casting*, os papéis a cada um dos alunos. Assim, foi necessário relembrar os cenários, os ambientes, e as personagens que povoaram o universo português do séc. XIX. Cada aluno estudou o seu papel e a importância/relevância que deveria assumir em cena.

O fato de se tratar de um banquete para o anúncio de um noivado, levou-os a pesquisar sobre as regras de etiqueta vigentes da época, como por exemplo, a distribuição dos lugares na mesa, a organização das baixelas na mesa, a postura corporal e as formas de interação entre as personagens, tipificadas de acordo com os vários estratos sociais ali representados.

Guião da peça de teatro do 4º ano: O noivado (cf. Anexo 4)

Todas as pessoas estão levantadas, na mesa, com os copos erguidos.

Todos – Vivam os noivos! *(os senhores fazem um brinde e sentam-se)*

Pai da noiva (levantando-se) – Quero, antes de mais, agradecer a vossa presença! Hoje, é um dia muito importante para a família _____ e a família_____.

Pai do noivo (levantando-se) - Duas famílias que passarão a ser só uma, se Deus quiser!

Noivo (levantando-se) – Estou muito feliz por me terem aceiteado nesta família!

Mãe da noiva – É um privilégio recebê-lo, não como futuro genro mas como futuro filho!

(Pai da noiva toca a sineta e aproxima-se o mordomo)

Mordomo – Deseja alguma coisa, senhor?

Pai da noiva – Dinis! Traga também as garrafas que Monsieur e Madame Lecour trouxeram de Paris.

(Mordomo vai à cozinha)

Monsieur (com um sotaque francês) – Brilhante ideia!

Madame (com um sotaque francês) – É um champagne caríssimo! Imagino que no Porto não haja nada disto!

Pai do noivo (irritado, levanta-se) – Pelo contrário, senhora! O Porto tem o orgulho de produzir dos melhores vinhos do mundo!

Tia do noivo 1 (com ar de desdém) – Ai, Jesus! Credo! Deus nos livre destas francesas com estas manias!

A palavra *desdém* tinha surgido num texto dado nas aulas, a partir do adjetivo desdenhoso. Uma das alunas sugeriu a sua inclusão, dizendo: “com cara de desdém”, que foi alterado para “ar de desdém”.

(O mordomo volta da cozinha com a criada 1 e 2, e começam a servir os senhores. Os senhores continuam a conversar à mesa.)

(A criada número 1 chega ao lugar onde o jornalista estava sentado)

Jornalista (com ar de apaixonado sobre a criada) – Pode encher o copo, por favor.

Criada 1 – Sim, senhor. (a criada também fixa o olhar no do jornalista. O copo começa a transbordar)

Irmã da noiva (gritando) – Que horror! Não vê que o copo está a transbordar?

Jornalista (calmo) – Não se preocupe!

Criada 1 (envergonhada e baixando a cabeça) - Ai! Desculpe!

Jornalista – Ora essa! Os acidentes acontecem!

(o mordomo dirige-se à criada 1)

(Os senhores continuam a falar à mesa, escandalizados com a falta de maneiras da criadagem)

Mordomo – _____! Já lá para dentro!

(O mordomo sai da sala com a criada, enquanto a criada 2 limpa a mesa com um pano)

Tia do noivo – No meu tempo, não acontecia nada disto!

(a criada 2 sai da sala)

Mãe da noiva (sorridente) – Esqueçamos este incidente! (voltando-se para a mãe do noivo)

D. _____! Estou com imensa vontade de ser avó! Esta casa está muito vazia, sem crianças...

Uma das crianças referiu que uma amiga da mãe andava sempre a dizer isto...A utilização da metáfora *casa vazia* para expressar o sentido de uma casa em que não há crianças foi entendida como “ela diz que está vazia porque não há meninos a brincar, nem brinquedos espalhados pelo chão...”

Mãe do noivo - Neste momento, parece-me um pouco difícil! O Pedro acaba de abrir o escritório de advocacia, em Santa Catarina.

Noiva (entusiasmada) – Mamã! Não imagina como o escritório é grande! Da janela vê-se a Torre dos Clérigos!

As crianças, graças à localização do Colégio, sabem que dos pontos altos se pode ver a Torre dos Clérigos.

Noivo – Espero conseguir ter muitos clientes!

Pai do noivo (levantando-se) – Claro que terás! Foi bom teres ido estudar para Coimbra.

Estudar em Coimbra adveio de se ter falado que, nessa época, só havia estudos de Direito em Coimbra

Jornalista (em tom de gozo) – Pois, pois! E que rico estudo! Dizem as más-línguas que passava mais tempo nos bailes do que nos livros...

Utilização da ironia *E que rico estudo*, que será analisada mais adiante...

Noivo (irritado, levanta-se) – Calúnia! Quem é que lhe disse isso?

O termo *calúnia* foi proposto por um aluno que o tinha ouvido numa telenovela, Conversou-se sobre o que significava e os alunos resolveram adotá-lo.

Pai do noivo (levanta-se e tenta acalmá-lo) - Não ligue! São mesmo más-línguas...

Jornalista (defendendo-se) – Mas foi o que eu ouvi! Mas, mudemos de assunto...

Pai do noivo – Claro que sim! Aliás, por meia dúzia de réis, não só muda como acaba com esse assunto!

Jornalista – Ahhhh... Não diga isso! Não fica bem aceitar dinheiro... à mesa...

Madame – Querido! Este jantar está a ficar um tédio!

A palavra *tédio* tinha já sido referida como fazendo parte das palavras muito usadas na literatura do séc. XIX e que expressava um sentimento de desinteresse que se instalava facilmente numa burguesia muitas vezes ociosa, em que alguns membros da família trabalhavam ativamente e outros viviam apenas dos rendimentos.

Monsieur – Tens toda a razão, querida! As nossas soirées, em Paris, eram sempre animadíssimas! Havia sempre música, poesia, teatro!

Pai da noiva (levanta-se) – Mas essa era a surpresa que eu tinha para vocês! (chama o mordomo) Dinis!

(o mordomo dirige-se ao pai da noiva)

Mordomo – Sim, senhor?

Pai da noiva – Chame os músicos!

Mordomo – Com certeza, senhor.

(o mordomo sai da sala e vai chamar os músicos. Os senhores continuam a conversar na sala. Os músicos entram acompanhados pelo mordomo. Cumprimentam os senhores e dirigem-se aos seus instrumentos. Os senhores assistem ao 1º espectáculo)

Todos os senhores (batendo palmas) – Bravo! Magnífico!

(Segue-se a segunda atuação)

Todos os senhores (batendo palmas) – Bravo! Formidável!

(os músicos terminam a atuação e saem da sala, acompanhados pelo mordomo)

Mãe da noiva (chamando a criada 2) – _____! Sirva o doce e a fruta.

Criada 2 – Com certeza, senhora.

Mãe da noiva (olhando para a criada com um ar enojado) – Maria! Que cabelo é esse? E esse avental?!

Criada 2 (envergonhada e baixando a cabeça) – Desculpe, senhora. Não volta a acontecer!

Mãe da noiva – Livre-se de voltar assim!

Tia do noivo 2 - Eu avisei! Essa rapariguinha não devia estar cá!

Irmã da noiva – Não diga isso! A _____ sempre foi gentil!

Irmão do noivo escritor (ar de apaixonado) – Gentil e.... muito bela! Aliás, tem um rosto que me faz lembrar o de uma poesia... Se me permitem...

(o escritor levanta-se. Sobe para cima de um banco e lê, de forma entusiástica, um poema)

Pescador da barca bela,
Onde vais pescar com ela,
Que é tão bela,
Ó pescador?

Não vês que a última estrela
No céu nublado se vela?
Colhe a vela,
Ó pescador!

Deita o lanço com cautela,
Que a sereia canta bela...
Mas cautela,
Ó pescador!

Não se enrede a rede nela,
Que perdido é remo e vela
Só de vê-la,
Ó pescador!

Pescador da barca bela,
Inda é tempo, fuge dela,
Fuge dela,
Ó pescador!

Almeida Garrett

De todos os poemas de Garrett postos à consideração das crianças, foi este o escolhido. Não é um poema representativo da escrita romântica, mas sim uma reescrita de um texto tradicional recolhido por Garrett. De qualquer modo, é verosímil que um tal texto pudesse ser lido em contexto social.

Todos (aplaudindo) – Muito bem!

(o escritor desce do banco)

Tia do noivo 2 – Que disparate! Agora a dizer que a criada é bonita! Este mundo está perdido!

Irmão do noivo escritor (enervado, dramático e apontando em direção à tia) – ahhhhhhhh, abutre! Quem lhe dera a si, dedicarem-lhe um poema! As únicas palavras que vai ver escritas em seu nome, serão as do seu jazigo!

A palavra *jazigo* tinha sido utilizada quando se referiu, na sala de aula, que os cemitérios do Porto tinham ricos jazigos do séc. XIX, com lápides e esculturas feitas pelos melhores escultores da época. Ao perceberem que lá estavam escritos os nomes dos mortos, às vezes acompanhados de uma frase elogiosa, nem sempre verdadeira, fez uma criança comentar: “Só vão dizer bem dela no jazigo”.

Um aluno caracterizou a tia do noivo como um abutre e explicou, dizendo: “Ela é feia e anda de preto. Ela acha que está sempre tudo mal, nunca está contente...” A utilização desta metáfora não adveio das ações que caracterizam indiretamente a tia do noivo, mas sim do facto de ela vestir de negro e de, indiretamente, pelo que diz, ser uma presença desagradável.

(o escritor senta-se tranquilamente na sua cadeira. Todos ficam horrorizados com o que foi dito. A tia agarra-se ao peito com falta de ar. As senhoras ao seu lado, com os seus leques começam a abaná-la. O pai do noivo, o padrinho e o pai da noiva levantam-se.)

Tia do noivo 2 (desfalecendo) – Ai! Estou a sentir-me mal! Nunca fui tão insultada em toda a minha vida!

Pai do noivo (continua levantado e irritado com o seu filho. Bate com a mão na mesa com força) – Ó Rodrigo! Pelo amor de Deus! É por estas e por outras que não é convidado para nada!

Mãe do noivo – Que vergonha, meu filho!

Pai da noiva (enervado) – Dinis! Chame as criadas!

Mordomo – Sim, senhor!

(o mordomo vai chamar as criadas 1 e 2. Estas seguram delicadamente a tia e retiram-na da sala. A outra tia também as acompanha.)

Pai do noivo (desesperado) – Meu filho! Que mal fiz eu a Deus para ter um filho como tu! Podia ser como o seu irmão, que tem mais juízo!

Todo o texto está cheio de coloquialismos que dão conta de expressões usadas em contexto familiar, sobretudo. A expressão “Que mal fiz eu a Deus

para ter um filho como tu! “ foi considerada antiga por uma das crianças, por incluir a palavra Deus, o que mereceu a concordância do grupo.

Mãe do noivo (tom choroso) – Precisavas era de te casar!

Noivo – Esse rapaz nunca mais se vai endireitar!

A expressão “ esse rapaz nunca mais se vai endireitar” foi proposta por uma das alunas que dizia que a avó se fartava de dizer isto e, por isso, ela considerava que deveria ser uma forma antiga de dizer que as pessoas nunca mais tinham juízo. Com a nossa ajuda, relacionou-se o facto de *estar torto* com comportamentos a corrigir e *endireitar* com o facto de ter comportamentos corretos. A componente metafórica foi assim percebida e a frase ficou no texto.

Irmão do noivo escritor (levantando-se e em tom jocoso) – Se quiserem, caso já com a criada Beatriz!

O termo *jocoso* tinha aparecido num texto, durante as pesquisas na internet. Tinha-se consultado o dicionário e refletido sobre a invulgaridade do uso desta palavra atualmente. Daí a proposta de uma aluna para que inseríssemos o termo na peça, porque “era uma maneira de falar antiga”.

Jornalista (levantando-se e visivelmente bem humorado) – Que maravilha! O casamento de um _____ com uma criada pobre! É a notícia do ano!

Noiva – Não diga disparates! Isso era um desgosto, meu cunhado!

Padrinho da noiva (levantando-se) – Meu caro rapaz... Farias um sucesso como ator na companhia de teatro do Baquet.

A utilização do Condicional foi proposta por nós e as crianças reconheceram que a frase ficava a parecer-se com a forma de falar “das pessoas finas e importantes”

O teatro de Baquet tinha sido referido pela mãe de uma aluna que viera ao colégio falar sobre a cultura do séc. XIX no Porto e as crianças tinham ficado impressionadas por ter sido vítima de um incêndio que o destruiu e em que morreram mais de 120 pessoas, para além de ter sido um local que concentrava muito da vida cultural oitocentista portuense.

Madrinha da Noiva – Francisco! Pobre rapaz! Não brinque com coisas sérias. Só de me lembrar da tragédia que foi...

Prima do escritor (cínica) – Mas de que tragédia está a falar mamã? A tragédia do primo Rodrigo ou a tragédia do Baquet?

O trocadilho entre o conceito de tragédia ou acontecimento trágico e de *tragédia* como um tipo de texto pertencente ao género dramático, ou seja, uma peça de teatro em que acontecem coisas trágicas, tinha sido discutido com as crianças, por isso o trocadilho é percebido.

Irmão do noivo escritor (cínico e levantando-se sobre a mesa) – Tem tanta graça, a menina...

A utilização da ironia já é vulgar neste grupo de alunos, usando noutras ocasiões também afirmações que pretendem ludicamente contrariar. Houve, inclusive, duas situações nos ensaios em que duas crianças, em momentos diferentes, elogiaram ironicamente atuações desastradas. “Se continuarmos assim, professora, ainda vamos ganhar um Óscar”; “O X fica mesmo bem de escritor”. Claro que a referência ao Óscar é incorreta, mas para os alunos este é um prémio de representação e não interessa se é para premiar teatro ou cinema.

Jornalista – Realmente, foi uma tragédia! Lembro-me como se fosse hoje...

Monsieur (espantado) – Incêndio? Aqui, na cidade? Mas... Como é que é possível? Foi há muito tempo?

Madame (impressionada) – Oh lala! Mas, morreu gente?

(Pai da noiva levantando-se e caminhando em direção à sua esposa. Toca-lhe sobre o ombro e fala, dirigindo-se ao seu irmão)

Pai da noiva – Foi há um mês e meio. Morreu muita gente. Os nossos bombeiros são poucos e têm poucas condições. Meu caro irmão, não compreendo! Há dinheiro português e estrangeiro para construir pontes enormes e, no entanto, há pessoas que morrem em incêndios por falta de auxílio!

Padrinho da noiva (levantando-se e respondendo diretamente ao seu irmão) – Meu irmão... Não seja simplório! As pontes são necessárias para o desenvolvimento da nação! Vivemos na era do progresso! Constroem-se indústrias e fazem-se grandes fortunas! Não é, meu irmão?

Noivo (levantando-se e tentando acalmar os ânimos) – Perdão! Tenho que interromper... Se me permitem, por um lado, concordo com o senhor futuro sogro no que diz. Os incêndios podem ser evitados se houver melhores condições materiais e humanas. Por outro lado, temo também em concordar com a necessidade da construção de novas avenidas, ruas e pontes. Sem estradas, não há bombeiros!

De referir que a ênfase colocada no incêndio do teatro Baquet, bem como no combate às chamas dirigido pelo comandante dos bombeiros portuenses Guilherme Gomes Fernandes, vem dar resposta ao comentário produzido no início das atividades com o 4º ano, em que uma criança referia que no séc. XIX não havia nada, nem luz, nem bombeiros..., o que em 1888 já está longe de ser verdade. Daí o interesse manifestado pelas crianças em introduzir na peça esta informação, uma vez que começavam a relacionar as características da nova malha urbana do Porto, da construção de pontes e da existência de bombeiros com as necessidades do desenvolvimento industrial.

(entram as criadas 3 e 4 com as travessas do doce e começam, lentamente, a servir os senhores)

Mãe da noiva – Ah! Finalmente, o doce e a fruta para mudarmos de assunto! A política é tão aborrecida!

Senhoras (rindo) – Tem toda a razão!

Pai do noivo – Realmente, esta é uma conversa que podemos continuar a ter, no escritório, no final do jantar. As senhoras deveriam ser poupadas das conversas dos senhores.

Madame (ofendida) – Cá em Portugal, talvez... Mas, em Paris, as mulheres já podem pensar mais livremente...

Monsieur (envergonhado) – Arrête, chérie! Não comeses com essas coisas! Paris é Paris, Porto é Porto.

O termo *Arrête* foi proposto por um aluno que enunciou outras frases como produzidas por emigrantes. Deduzimos que tenham sido ouvidas em casa aos pais ou em situações vividas, comentadas posteriormente pela família, uma vez que não é fácil as crianças serem capazes de analisar criticamente a emissão destes vocábulos em contextos discursivos desadequados. No entanto, aquando

da sua proposta, registaram-se bastantes risos e o grande grupo aceitou de imediato a sua inclusão no texto.

(as duas criadas 3 e 4, iniciam uma discussão e começam a empurrar-se nas costas do pai da noiva. Os senhores continuam a conversar à mesa)

(as duas criadas 3 e 4, iniciam uma discussão e começam a empurrar-se nas costas do pai da noiva. Os senhores continuam a conversar à mesa)

Criada 3 – Sou eu que sirvo o senhor!

Criada 4 – Não! Sou eu que sirvo o senhor!

Criada 3 – Mas eu cheguei primeiro!

Criada 4 – Mas sou sempre eu que sirvo o senhor!

(aproxima-se o mordomo)

Mordomo – Parem quietas! Já! Lá para dentro!

Criada 3 – Foi ela que começou primeiro!

Criada 4 – Não! Foi ela!

Mordomo – Lá para dentro, já disse!

Mãe da noiva – Dinis! Vá resolver esse assunto na cozinha!

Mordomo (saindo da sala) – Desculpe, senhora!

(Entra o criado 5 com uma travessa de fruta)

Criado 5 (com um ar atolambado) – Chegaram as laranjinhas, as maçãs e as perinhas!

(O criado 5 começa a cantar e a despejar fruta em frente aos senhores)

Mães da noiva – Não liguem ao Zé! Ele já está connosco desde que nasceu. Tem problemas de cabeça, pobre coitado.

(o criado 5 continua a andar e tropeça junto da noiva. Deixa cair a travessa e a fruta rola para debaixo da mesa. O Criado 5 começa a andar de gatos pela mesa. Incomodando toda a gente.)

Criado 5 – Ai, desculpe minha senhora! Tem que levantar a saia para eu apanhar a laranjinha!

Noiva (histérica) – Saia daqui seu tolo!

(o criado 5 levanta-se e começa novamente a cantar à volta da mesa. Todas as pessoas começam a comentar.)

Noivo (levanta-se indignado) – Que descaramento!

Mãe da noiva – Chamem o Dinis!

Pai da noiva – José! Desapareça daqui!

(O criado vai ao encontro do mordomo. Os dois dirigem-se à cozinha)

Mordomo – Zé! Só disparates! Que vergonha! Para a cozinha, já!

Pai da noiva – Bem! Este jantar está a ser uma confusão!

(Entram as criadas 1 e 2 a segurar a Tia 1. A tia 2 também entra com elas.)

Tia do noivo 1 – O que se passa aqui?

Tia do noivo 2 - Ouvi gritos!

Mãe da noiva – Foi o tolo do José, mas já passou! Dinis! Mande recolher os pratos.

(o mordomo sai)

Pai do noivo – Proponho um brinde aos noivos

(todos se levantam e erguem os copos)

Todos – Vivam os noivos!

(todos congelam na mesma posição e entram os dois músicos)

Músico 1 – Caros pais, avós e irmãos. Esperamos que tenham feito uma boa viagem ao Porto burguês do séc. XIX.

Músico 2 – Calma, Sr. _____! Este jantar ainda não terminou! Falta o baile!

Músico 1 – Tem razão, Sr. _____! Não há jantar sem baile!

Músico 1 e 2 – Queiram os senhores e as senhoras acompanharem-nos até ao salão! Obrigado!

Durante o jantar já os músicos (três crianças que são também alunas do Conservatório de Música do Porto) tinham tocado várias peças no piano, clarinete e harpa.

A introdução do baile na festa de noivado foi o pretexto para as crianças dançarem o chappeloise aprendido no Espaço Cultural Contagiarte.

Assim, chegamos à parte final do nosso projeto onde, por questões de coerência formal face à metodologia de investigação utilizada, teceremos as nossas considerações no sentido de analisar o percurso realizado com as crianças, mas também verificar se os nossos objetivos foram cumpridos e a pergunta de partida respondida como pretendíamos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto que acabámos de desenvolver não é um projeto que se possa dar como terminado, uma vez que a cidade como texto continua a poder estabelecer muitas outras relações intertextuais, de forma a desenvolver e aprofundar o seu conhecimento. Paralelamente, a motivação para a conhecer pode continuar a ser alimentada porque o conceito de palimpsesto é aquele que melhor serve a curiosidade que um maior conhecimento desperta: a necessidade de procurar no espaço e no tempo presente, as marcas deixadas por um tempo anterior e, através dessa descoberta, aprofundar o conhecimento das múltiplas camadas que compõem uma cidade. Quem aprendeu a amar a sua cidade, nas suas facetas operária e burguesa, atual, dos anos 40 ou oitocentista, mais estimulado estará para descobrir outras facetas.

Esta foi uma certeza que nos ficou durante o ano de implementação do projeto, em que o lançámos entusiasmando duas turmas do 3º ano e em que prolongámos uma estimulação já exercida no ano anterior, embora não tão sistematizada, nas turmas do 4º ano. Os alunos do 4º ano continuavam a ter a personagem do Celestino muito presente, bem como o conhecimento sobre os espaços da cidade que ele percorria, mais familiares porque no centro da cidade. Quando passámos para os anos 40 e para uma cidade percorrida a partir de espaços como a Ribeira e agora já de uma perspetiva menos infantil, através de crianças, mas com características sociais muito similares, a mobilização do grupo foi total. Seguidamente, quando, a partir da Ribeira e dos vestígios lá existentes, falámos das invasões francesas, da vinda dos ingleses e da industrialização que caracterizou a cidade no séc. XIX e que deixou as marcas que continuam, em grande parte, a caracterizar o Porto atual, o entusiasmo das crianças na participação das atividades propostas e na forma como integraram os conhecimentos adquiridos (e que está retratada no 3º capítulo) foi muito esclarecedora sobre a forma como a intertextualidade se potencia.

Paralelamente, no que diz respeito à pergunta de partida que conduziu o nosso projeto: Os processos cognitivos promovidos pela receção literária

potenciarão a promoção do conhecimento da história local? Deste modo, para avaliarmos o papel da Literatura como potenciadora do conhecimento da história local, ao estabelecer relações intertextuais com o espaço, questionando quais seriam as estratégias se adequariam melhor à construção de uma identidade cultural que o conhecimento da história local promoveria, julgamos ter promovido junto das crianças, através da identificação afetiva com uma história, não só a fruição estética que a Literatura proporciona, mas também a curiosidade e o gosto pela investigação e a descoberta, aliados à construção de um sentimento de pertença a um espaço e a uma cultura. Assim, para além da valorização do património social, cultural e humano através do reconhecimento dos diferentes espaços na cidade, tentou-se promover um sentido de enraizamento e o desenvolvimento da construção de uma identidade cultural face aos espaços em que habitam.

As atividades e estratégias de animação da leitura desenvolvidas ao longo do projeto foram sendo articuladas com a identificação dos processos cognitivos que a receção literária exige e desenvolve, tentando explicitar que os caminhos do conhecimento e da construção cultural seguiam paralelamente ao da educação literária. Espera-se, desta forma, que a exploração das histórias em que os espaços remetem para a realidade das suas vivências permita que as crianças encontrem no texto literário, não só um potenciador de ficcionalidade, mas um ponto de encontro com a sua realidade que a aprofunda e enriquece, integrando o leitor no espaço de ficção e trazendo um maravilhamento ao seu quotidiano.

Estabelecemos como possíveis focos de disseminação do projeto, o *site* do Plano Nacional de Leitura e o *site* da Casa da Leitura, da Fundação Calouste Gulbenkian, para além de comunicações em congressos da especialidade, como forma de incentivar outros promotores, em outros contextos educativos e formativos, a produzirem e a divulgarem os seus trabalhos. É necessário que a comunidade educativa valorize o trabalho especializado que se desenvolve na área da Animação da Leitura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMORIM, Sabrina (2008). « Ler a cidade, ler o texto: o submundo tornado palavra na narrativa de Fonseca ». *Terra roxa e outras terras – Revista de Estudos Literários*. Volume 12 (Jun. 2008). S. Paulo: UNESP
- BACHELARD, Gastón (1989). *A Poética do Espaço*. São Paulo : Martins Fontes
- BASTOS, Glória (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- CALVINO, Italo, (1999), *As cidades invisíveis*, Lisboa: Editorial Teorema
- CERRILLO, Pedro et alii (2002). *Libros, lectores y mediadores*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-la-Mancha.
- CLANCINI, Néstor Garcia (1977). *Arte popular y sociedad en América Latina*. México: Grijalbo.
- COLOMER, Teresa (1998). *La formación del lector literário: Narrativa infantil y juvenil actual*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- CORCORAN, B., EVANS, E. (eds.), (1987), *Readers, Texts, Teachers*. Upper Montclair, N.J: Boynton-Cook
- ECO, Umberto (1994). *Seis passeios no Bosque da Ficção*. Oeiras : Difel
- FURTADO, Filipe (1980). *A construção do fantástico na narrativa*. Lisboa: Livros Horizonte
- LOURENÇO, Orlando (2002). *Desenvolvimento sócio-moral*. Lisboa: Universidade Aberta.

- LOPES, João Teixeira e ANTUNES, Lina (1999). *Bibliotecas e Hábitos de Leitura: Balanço de Quatro Pesquisas*. Lisboa: IPLB.
- MANIQUE, António Pedro e PROENÇA, M^a Cândida, (1994), *Didáctica da História: Património e História Local*, Lisboa: Texto Editora
- MELLOR B., PATTERSON, A. (2004). Poststructuralism in English classrooms: Critical literacy and after. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, Vol 17, No 1, pp.85-102
- MOTA, Nelson (2010). O espaço doméstico burguês do Porto no final do século XIX: fronteiras entre o público e o privado. *I Encontro CITCEM «Família, Espaço e Património»*. www.ghp.ics.uminho.pt
- PACHECO, Hélder (2001). *Porto. Lugares dentro de nós*. Porto: Afrontamento.
- PEREIRA, Gaspar Martins. (2010). As ilhas no percurso das famílias trabalhadoras do Porto em finais do século XIX. *I Encontro CITCEM «Família, Espaço e Património»*. www.ghp.ics.uminho.pt
- QUIVY, Raymond, CAMPENHOUDT, Luc Van (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- REIS, Carlos, LOPES, A.C.M. (1987). *Dicionário de Narratologia*. Coimbra: Almedina
- REIS, Carlos (1997). *O conhecimento da Literatura. Introdução aos Estudos Literários*. Coimbra: Almedina
- RUIZ, A.L.Garcia, LÓPEZ, J. A. Jiménez (2010). *El valor formativo y la enseñanza de la historia*. Granada: EUG
- ROLDÃO, Maria do Céu (1987). *Gostar De História: Um Desafio Pedagógico*, Lisboa: Texto Editora.
- (1994). *Didáctica Da História: Património e História Local*, Lisboa: Texto Editora.
- (2001) *Estudo do meio no 1º ciclo. Fundamentos e estratégias*. Porto: Texto Editora
- SILVA, V. M. de Aguiar e, (1990) *Teoria e Metodologias Literárias*. Lisboa: Universidade Aberta
- (1986) *Teoria da Literatura*, Coimbra: Livraria Almedina.

TÁVORA, Fernando. (1982) *Memento. Porto, esquinas do tempo*. Câmara Municipal do Porto.

TODOROV, Tzevetan (1977). *Introdução à Literatura Fantástica*. Lisboa: Moraes Editores

Anexos

Anexo 1 – Conto Celestino, o rato da biblioteca

“Minha querida e bela Aurora, escrevo-te a contar a minha vida para que saibas quem sou e me aceites como teu namorado.

Nasci na rua dos abraços.

Pensava eu, quando era pequenino, que as pessoas da minha rua ao passarem umas pelas outras, diziam:

-Bom dia vizinho! - e, de seguida, davam três beijos e um chi - coração muito apertadinho.

Nada disso! Na minha rua havia muitas zaragatas sempre que o Boavista ganhava ao Porto. Quando empatava, o sorriso era assim a meio pau: nem triste nem alegre.

Quem cumpria a sério as obrigações da Rua dos Abraços, eram os rapazes e as raparigas. Esses, quando se encontravam, não só se abraçavam dos pés à cabeça, como davam beijos de cinema, daqueles que nunca mais têm fim.

Tive sete irmãos de uma só vez, todos com o pelo da cor da madrugada. A mim, porém, fez-me a Natureza da cor da lua cheia.

Por causa da brancura do meu pelo, passei por algumas aflições na vida. Começou logo no dia do baptizado. Nesse dia, estive para haver uma bulha muito feia na minha família por causa do nome que me queriam pôr.

Propunha o meu tio:

- Nome bonito, nome bonito é Albino!

Contra - propunha a minha tia:

- Ai que nome tão feio! Nome lindo, nome lindo é Branquinho!

Discordava de ambos a minha prima:

- Isso são nomes meramente banais. Com o pelo de seda branca, só poderá chamar-se Chino!

O meu tio Valentino, que vivia debaixo do soalho do Quartel dos Bombeiros Voluntários Portuenses e queria armar-se em fino, deu a sua opinião de bailarino:

- Nada disso! Damas e cavalheiros, o nome que lhe assenta bem é Farinaite!

Desataram depois numa algazarra tão grande que a minha mãe chateou-se, deu um berro e disse:

- O nome com que fica é Celestino!

Pronto, contra esse nome ninguém mais arrebitou cachimbo porque, com a mãe de pelo na venta ninguém se meta!

Nasci com os meus sete irmãos no sótão da casa da D. Gracinda, que estava quase a ficar com a idade de fora do prazo de validade e era muito poupadinha.

Como eu e os meus irmãos fazíamos muito barulho no sótão, ela, para não gastar dinheiro numa ratoeira, levou para casa um gato malhado, às riscas pretas e brancas, que encontrou a esgravatar no balde do lixo.

A D. Gracinda, quando chegou a casa, falou ao gato:

- Não tens nome, pois não, bicho?

O gato, de olhar remelado e com o pêlo em pé, nem um miauzinho terno lhe deu.

Deixa lá, tens cara de trinca - espinhas, mas ficas a chamar-te "Tigre da Malásia"!

Ao ouvir aquele nome fortalhão, o gato enfezado arrebitou, convenceu-se que era mesmo um felino a sério e foi a nossa desgraça. Como nasceu já com larica entranhada e como a D. Gracinda não lhe comprava comida de gato, quando foi solto lá em casa, tirou a barriga de misérias e dizimou-nos.

Foi uma mortandade. Por sorte, dos meus pais e dos meus irmãos, sobrei eu, mas com o rabo mais curto e tolhidinho de medo.

Foi assim.

A D. Gracinda tinha ido à Favorita do Bolhão comprar meio quilo de queijo da serra. Quando chegou a casa, foi logo guardá-lo na dispensa.

Passavam cinco dias que não saía do sótão, com medo de ser abocanhado pelo "Tigre da Malásia". Mas, a fome era tanta, que disse para mim:

- Olha, seja o que o Mickey quiser!

O Mickey era o herói dos ratos.

Desci pelo corrimão e entrei na dispensa pelo buraco que o meu pai fez, quando era vivo.

Lá estava o queijo, cheiroso e tentador.

Só de olhar, a baba escorria e pingava pelos meus bigodes abaixo.

Comi-o todo, com casca e papel de embrulho.

Consoladinho, preparava-me para sair, quando verifiquei que estava mais barrigudo do que o buraco.

Matutava como havia e me safar do aumento da minha barriga, quando vi, na escuridão da noite, dois amarelos a faiscarem de apetite.

Era o "Tigre da Malásia".

Que meeeeedoooo!!!

Mas, não sei como foi, fiz das tripas coragem e enfrentei o bicho, cuspendo e bufando, como se fosse uma cobra cuspideira.

O "Tigre da Malásia", que não contava com aquela chuva de perdigotos de rato, estacou e foi o suficiente para eu me pirar para a Rua de Santos Pousada.

Mas o desgraçado do gato vadio, logo que se desatarantou da surpresa, correu na minha direção e deu-me uma dentada onde as costas mudam de nome e, eu fiquei deficiente do rabo.

Cheio de dores, atravessei um cruzamento e, quando dei por mim, estava na Travessa do Poço das Patas, em frente ao café da Gininha.

Respirei fundo, mas disse cá com os meus bigodes:

- Celestino, não pares, olha que ainda terminas os teus dias na boca de um gato desqualificado!

Guinei à direita e desci até parar numa porta verde-escura, em frente ao jardim de S. Lázaro.

Aí fique toda a noite, encolhido e com dores na espinha.

Não sei se adormeci, mas, quando abri os olhos, estava num sítio silencioso, em cima de uma prateleira de chapa.

Aproximei-me da varanda da prateleira e olhei. Só via coisas compridas, grossas, castanhas e pretas.

Senti passos, recuei e, de repente, vi uns olhinhos sorridentes metidos numa cara cheia de rugas:

- Olá porquinho-da-índia, já estás melhor?

Quem seria agora este que me chamava porco? - pensei eu, muito desconfiado.

Passado um bom bocado, o dos olhinhos sorridentes trouxe-me uma fatia de pão-de-ló e eu, mesmo com aquela cara enrugada a olhar para mim, comi sem medo.

Chamava-se Teodoro e foi a partir desse momento que comecei a gostar dele.

O Teodoro trabalhava sozinho na ala dos jornais antigos da Biblioteca Municipal e, como não tinha ninguém com quem falar, levou-me para aquele sítio para ter alguém que o ouvisse ler os livros que sofriam da ausência dos olhos, os que ninguém pedia para ler.

Já era muito velho e, quando não tinha de enviar os jornais para a sala de leitura, lia-me em voz alta um desses livros: o das cartas de amor.

Nunca soube se estava apaixonado por alguém ou se era para recordar um antigo amor, tão velho como ele.

A carta que eu mais gostava de ouvir, começava assim:

"Excelentíssima menina,

Os meus olhos, numa manhã fresca e pura, ficaram enfeitiçados pela negrura do seu cabelo, pela carícia do seu olhar meigo e pela brancura luminosa do seu belo rosto...

E depois terminava:

Esperando pela resposta dos seus olhos de veludo, aguarda, suspirando pelo dia em que me der a sua amizade.

Com ansiedade, despede-se este seu eterno admirador fulano de tal"

Tantas cartas de amor o Teodoro me leu que, uma noite, acordei com um vazio dentro de mim e com uma vontade de roer qualquer coisa. Como não tinha nada a jeito, a não ser a chapa de ferro da prateleira, atirei-me a um livro gordo que cheirava a mofo.

Quando o Teodoro chegou pela manhã e viu um grande buraco no velho livro, exclamou:

-Ih, que desgraça! As traças lixaram os jornais todos!

Foi a partir desse momento que descobri que a fome que tinha era a doença de estar só. E foi assim que fui à tua procura e, felizmente, te encontrei, Aurora da minha vida.

Gostava de te ver, amanhã à noite, na rua onde nasci, para te mostrar como os sítios onde a gente nasce fazem parte de nós e são sempre bonitos, mil anos que a gente viva.

Com ansiedade, despede-se este teu eterno admirador

Celestino...

Na noite seguinte, o Celestino esperava a sua namorada na Rua Santos Pousada. Mas que noite aquela!

A vida andava à solta pelas casas de pedra cinzenta.

O cheiro a erva-cidreira pôs os pés a caminho das ruas e das praças.

Os olhos das pessoas tornaram-se leves e seguiam as luzes que queriam ser estrelas naquela noite.

O coração da cidade teria avariado de vez?

Teria o Futebol Clube do Porto ganho o bi-tri?

O Celestino nunca vira uma alegria daquele tamanho.

De repente, esqueceu a cidade e pensou:

E se a sua Aurora não aparecesse? E se fosse atropelada? E se fosse catrafilada pelo "Tigre da Malásia"?

Estava com estes ses aflitos no pensamento quando viu, na esquina da Rua dos Abraços, uns dentes brancos e uns olhinhos nervosos.

O Celestino, sem pensar no perigo que corria, atirou-se para o meio da rua.

Dizem que foi por causa das palavras de gostar que o Celestino ouvira ler na Biblioteca que, ele e a Aurora, foram felizes para sempre e tiveram quatro filhos: um preto, um branco e dois da cor do inimigo o "Tigre da Malásia".

Conto de José Vaz in *Contos da Cidade das Pontes* (2001)

Anexo 2 - Histórias coletivas (1º Grupo)



**Colégio
Nossa Senhora
da Paz**

Projeto de Promoção da Leitura

Ano Lectivo Ano Lectivo 2009/ 2010

História colectiva 3º A

Caro Teodoro,

Vou contar-te o que se passou na minha vida.

Estou a viver com a minha querida e bela Aurora e os meus quatro filhos, numa casa antiga, ao lado da torre dos Clérigos. A casa, por fora, é feita de azulejos azuis e brancos como a cor do Futebol Clube do Porto. O que mais gosto nesta casa é o facto de ficar próxima da mercearia “Oriental” que é o meu sítio favorito para ir buscar comida.

Por falar nisso, no outro dia resolvi ir à mercearia tentar arranjar um pedaço de queijo da serra quando vejo a D. Gracinda a entrar com o Tigre-da-Malásia ao colo.

Fiquei paralisado de medo!

O tigre olhou para mim, saltou para o chão e desatou a correr na minha direção. Pendurei-me num bacalhau, mas o gato também se atirou e o bacalhau caiu. Com aquela correria toda, partiram-se os frascos das compotas e das geleias, as garrafas de vinho do Porto, as tigelas da marmelada, enfim, foi uma confusão.

Saí pelas portas da mercearia com o Tigre-da-Malásia atrás de mim. Fartei-me de correr. Passei pela Praça da Liberdade, desci a Rua Mouzinho da Silveira e resolvi entrar num edifício muito grande e antigo. Estava no Palácio da Bolsa.

Como o gato continuava atrás de mim, atravessei o Pátio das Nações, subi a escadaria que ficava por baixo de uns candeeiros enormes e pesados e pensei que seria bom pendurar-me num deles. Saltei mas não conseguia chegar lá porque estavam muito subidos.

Comecei a ouvir música clássica, ao longe. Resolvi seguir a música e entrei numa sala onde estava a haver um concerto de música clássica. Era o Salão Árabe. O salão estava coberto de folha de ouro e, por isso, era muito brilhante.

Estavam muitas pessoas, muito bem vestidas, a dançar. Eu entrei disparado e, é claro, as pessoas começaram a gritar. Algumas pessoas caíram para o chão, outras treparam para cima

das mesas. Calcaram e rasgaram muitos vestidos compridos e, nem assim, o gato deixou de me perseguir.

Fugi pelo corrimão das escadas e encontrei, mesmo à porta, um grupo de meninos e meninas que estavam a fazer uma visita de estudo. A última menina da fila, que se chamava Rita, salvou-me. Pegou em mim ao colo e mostrou-me à turma toda. A Marta (que era outra menina) deu-me um bocadinho de pão com mel e iogurte.

Claro que, ao ver tanta agitação a professora veio ver o que é que se passava. Ora, para salvarem, a Rita passou-me para a Marta, a Marta para o Afonso, o Afonso à Bárbara, a Bárbara à Beatriz e assim, fui passando de mão em mão, atrás das costas do Daniel, Duarte, Filipa, Gonçalo, Isabel, João, Madalena, Maria, Inês, Orlando, Pedro, Rafael... O último foi o Tomás que pegou em mim e enfiou-me no bolso.. Segui com eles até à Ig. de S. Francisco.

Resolvi entrar na Igreja. Estava tudo muito calmo e silencioso. Ouvia-se uma música baixinha de um coro gregoriano. A Igreja era muito bonita e também estava coberta de folha de ouro. Tinha muitos altares. De repente, olhei com muita atenção para o altar da Árvore de Jessé. Comecei a ver os santos...

Um deles era muito estranho. Tinha pêlo, cauda, bigodes...

“AHHHHHHHHHHH!”, gritei eu! “É o ti-ti-ti-gre-gre da Ma-Ma-Lásiaaaa!

O tigre tinha atirado com um dos santos ao chão e colocou-se no lugar dele, à minha espera, para me comer.

Foi uma desgraça!

O gato correu atrás de mim, subimos e descemos a escada do trono eucarístico. Depois de muita correria, lá consegui escapar. Saí da igreja e entrei num elétrico. A porta de trás estava aberta e por isso voltei a sair. O gato, que vinha atrás de mim, entrou no elétrico e procurou-me durante tanto tempo que o elétrico fechou as portas e arrancou em direção à Foz com o gato lá dentro. Desde esse dia, não voltei a ver o Tigre-da-Malásia. Senti-me muito mais aliviado, pois nunca mais vi, o focinho desse gato malhado.



**Colégio
Nossa Senhora
da Paz**

Projeto de Promoção da Leitura

Ano Lectivo Ano Lectivo 2009/ 2010

História colectiva 3º B

Caro Teodoro,

Vou-te contar a minha história desde que me casei com a Aurora e tive quatro filhos.

Fui viver para a Rua Sta. Catarina, para uma casa antiga pegada ao café Majestic. A casa está coberta de azulejos azuis e tem uma varanda feita de ferro aos caracóis. Gosto muito dessa varanda porque tem vasos de flores e uma vista bonita para a rua que está cheia de pessoas e de lojas.

Escolhi viver aqui porque o Majestic tem uns croissants maravilhosos. Esta casa onde vivo tem um túnel secreto que vai ter mesmo à cozinha deles.

Às vezes consigo espreitar para a sala onde estão as senhoras muito chiques a tomar chá com torradas bijú e fico, quase sempre, a babar pelo cheirinho.

Certo dia, estava a ir buscar, mais uma vez, restos de croissants quando reparei que a D.Gracinda estava na sala, a tomar chá, numa das mesas.

Olhei para o chão e vi o Tigre-da-Malásia sentado e a olhar fixamente para mim.

“E agora!?” – pensei eu.

O Tigre-da-Malásia começou a correr atrás de mim! As senhoras gritavam, saltavam para cima das mesas e das cadeiras. Foi uma balbúrdia!

Saí a correr e enfiei-me na bolsa de um turista que estava a tirar fotografias ao café.

O turista, entretanto, seguiu o seu caminho em direção ao Palácio da Bolsa e o gato, sem desistir, continuava a seguir-me.

Quando cheguei ao Palácio, saltei e fugi para uma sala que estava repleta de retratos pintados de reis. Escolhi o retrato da única rainha que lá estava, uma tal de D. Maria II, que tinha um vestido comprido e azul.

Estava lá escondidinho, quando o Tigre-da-Malásia entrou na sala. Viu o a minha cauda pendurada e, mais uma vez, desatou a correr atrás de mim. Eu bem tentava fugir! Fui dar com a porta de uma aberta, cheia de gente muito estranha, com uns chapeús pretos e uns lenços. Estavam todos a usar uma capa muito comprida. Foi aí que pensei que poderia ser um bom esconderijo.

Subi pela capa de um dos homens e escondi-me no chapéu. Eles estavam a fazer uma sessão da Confraria do Vinho do Porto e pareciam muito animados.

O Tigre-da-Malásia resolveu entrar na sala e como estava furioso comigo, saltou pelas mesas, virou os copos de vinho do Porto, assustou e arranhou toda a gente. Foi preciso sair dali. Eu, encavalitado no chapéu, fui ter à Igreja de S. Francisco. Desci pela capa do homem, olhei para todos os lados e não vi o gato em lado nenhum. Sosseguei um bocadinho. Decidi, então, entrar na Igreja de São Francisco e estava tudo muito silencioso. A Igreja era lindíssima, toda coberta de folha de ouro. Fiquei pasmado a ver todos os altares e mais espantado fiquei com um que tinha um homem de onde nascia uma árvore cheia de santos. Li na legenda “Árvore de Jessé”. Estava tão entretido que me esqueci do Tigre-da-Malásia.

Depois, resolvi descer umas escadas e fui dar às catacumbas da Igreja. Vi muitos túmulos de pessoas que deviam ser muito importantes. Mas, de repente, comecei a ouvir um miado que me era familiar e por isso, resolvi esconder-me dentro de um crânio de gesso que enfeitava um dos túmulos.

O Tigre-da-Malásia entrou e eu pensei: “Tenho que me livrar deste gato palerma! Já sei! Vou pregar-lhe um susto!”

Então, fiz de conta que era um fantasma e comecei a falar com uma voz assustadora:

-“Uhhhhhhhh! Eu sou o fantasma do tetravô do Celestino. Tens que parar de perseguir o meu tetraneto ou então, vou eu atrás de ti!”

O Tigre-da-Malásia ficou assustado e fugiu a sete pés, ou melhor, a quatro patas. Desde esse dia, nunca mais ouvi falar do Tigre-da-Malásia!

Como vês, amigo Teodoro, a minha vida continua uma aventura.

Despeço-me com carinho, o teu amigo,

Celestino

Anexo 3 – Exemplos de Ilustrações das histórias coletivas criadas pelos alunos do 3º Ano



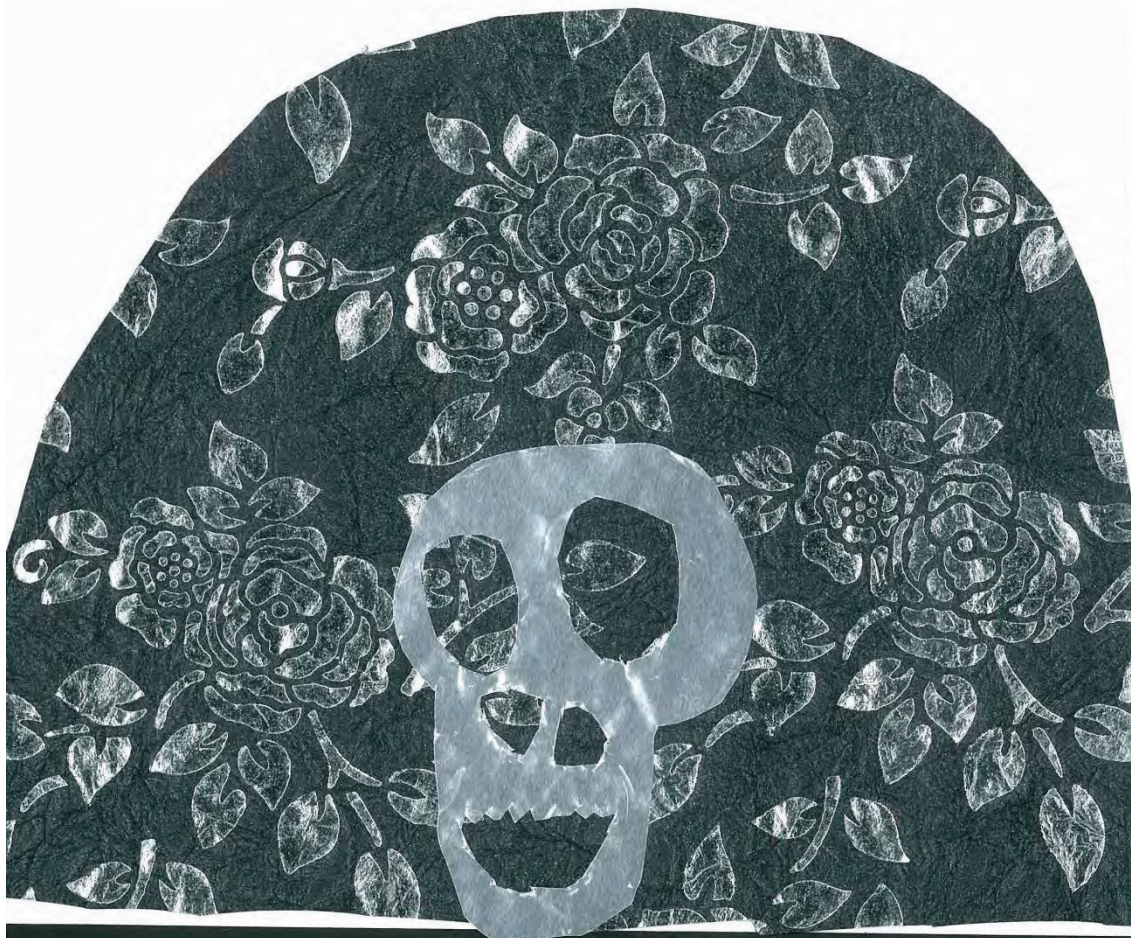
Ilustração 1 - A casa de Celestino – Grupo 1



Ilustração 2 – Palácio da Bolsa – Grupo 1



**Ilustração 3 - A casa de Celestino ao lado do
Café Majestic – Grupo 2**



RIP
Rita Lima
Faleceu em 1865

RIP
João Betencourt
Faleceu em 1870

RIP
Inocência Rocha
Faleceu em 1863

RIP
Carolina Santos
Faleceu em 1879

Ilustração 4 – Ig^a. de São Francisco – 2º Grupo



Ilustração 5 – Mercaria Oriental – Grupo 1



Ilustração 6 – Final da história - 1º Grupo



Ilustração 7 – Salão Árabe – Palácio da Bolsa – 1º Grupo



Ilustração 8 – Candeeiro no interior do Palácio da Bolsa – 1º Grupo



Ilustração 9 – Catacumbas na Ig^a. de S. Francisco – 2º Grupo



Ilustração 9 – Trono Eucarístico da Ig^a de S. Francisco – 1º Grupo



Ilustração 10 – D. Gracinda no Majestic – 2º Grupo



Ilustração 11 - A presença das crianças na história – 1º Grupo



Ilustração 12 – Tigre da Malásia – 2º Grupo

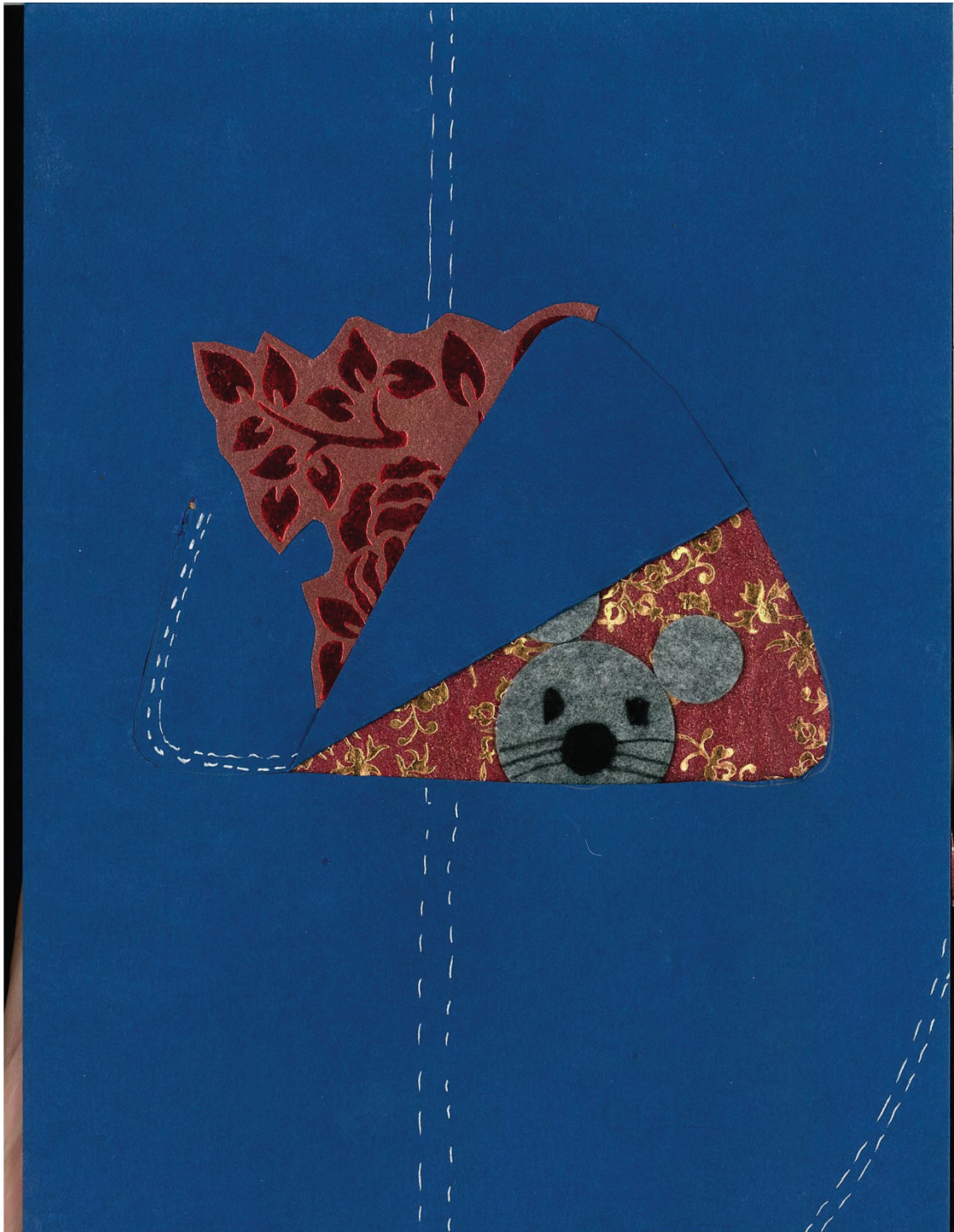


Ilustração 13 – Celestino – 2º Grupo

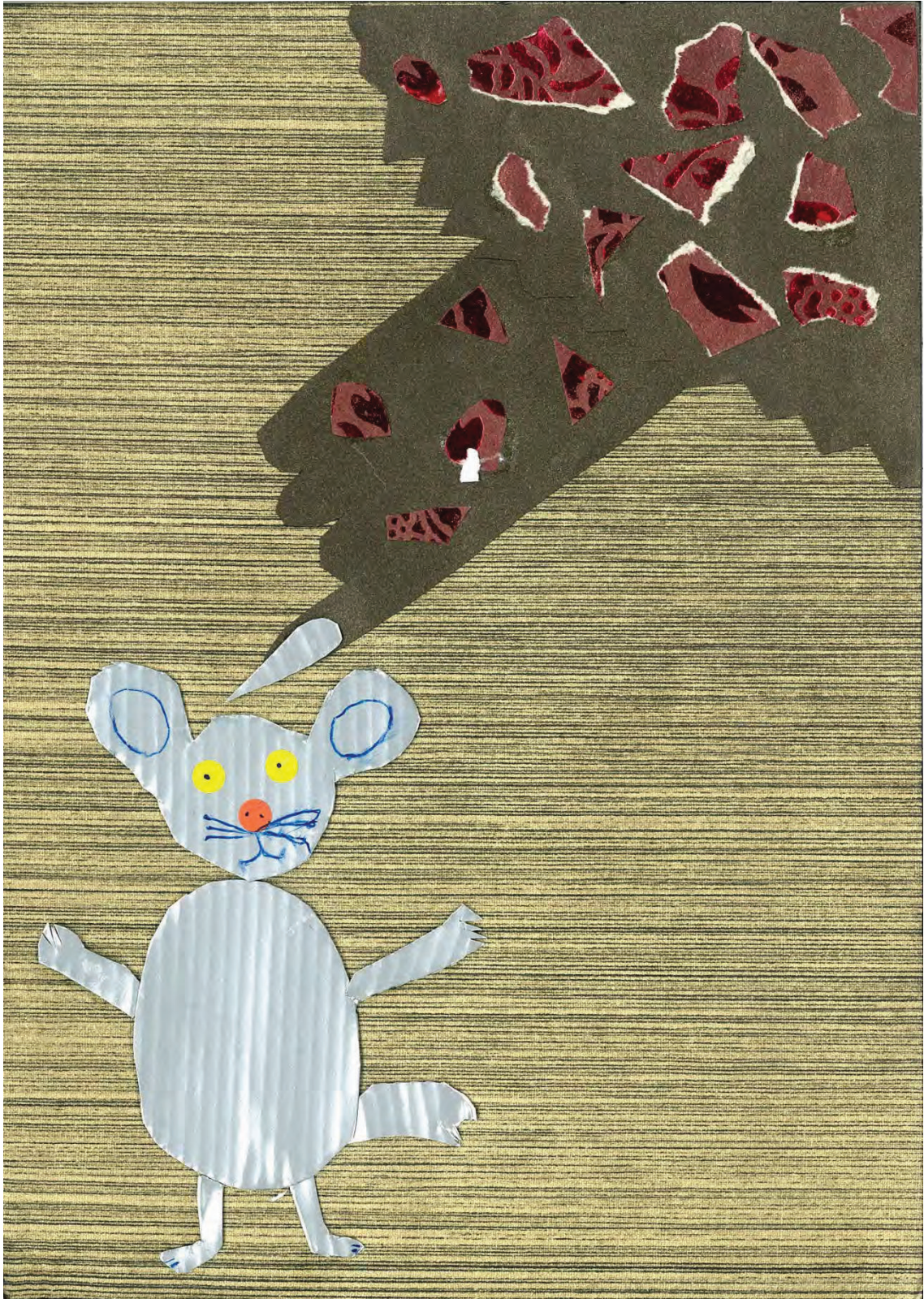


Ilustração 14 – Celestino paralisa ao ver o Tigre da Malásia – 2º Grupo

Anexo 4 - Guiões das peças de Teatro



**Colégio
Nossa Senhora
da Paz**

Projeto de Promoção da Leitura

Ano Lectivo Ano Lectivo 2009/ 2010

“Celestino”

Guião da Peça de Teatro

Os alunos estão todos vestidos de negro. Ocupam as posições de “coro”, nos vários degraus das escadas do palco. O aluno 2 encontra-se junto à porta da entrada, do lado oposto do palco. Atrás da porta que dá acesso ao palco, encontram-se dois alunos vestidos de turistas)

Aluno 1 – Senhores e senhoras, por favor, desliguem os vossos telemóveis, bips, ou sinais sonoros. Obrigado.

(Inicia-se a música. Todos os alunos cantam)

Fora cá dentro | José Mário Branco

Se não fosse eu viver fora
Da cidade onde nasci
Inda estava cá agora
E ficava sempre aqui

Mesmo se já cá não estou
É como se cá estivesse
O Porto que em mim ficou
Nunca se perde nem esquece

O cinzento do granito
E o azul do azulejo

Funcionam como um grito
Que se desse como um beijo

Entre o vago e o profundo
Entre a dor e a malandrice
O Porto é sinal de um mundo
Que eu gostava que existisse

P'ra resumir eu diria
Que o Porto é aquele espaço
Onde dizemos bom dia
Como quem dá um abraço

(O aluno 2, como se estivesse atrasado, corre e coloca-se em frente aos colegas, respirando de forma ofegante, agarrado aos joelhos)

Aluno 2 – Era uma vez um rato chamado Celestino. O Celestino vivia com a sua família numa casa de azulejos azuis e brancos, como o Futebol Clube do Porto, ao lado do café Majestic. O Majestic era o café chique da cidade.

(o aluno 3 sai do coro e empurra o aluno 2, para fora do centro do palco e apresenta-se)

Aluno 3 – Olá! Eu sou o Celestino!

Aluno 4 (do meio do coro) – Eu é que sou o Celestino

(Todos os elementos do coro reclamam, desenganchados)

Coro – Eu é que sou o Celestino!

(ao sinal do aluno 1, o coro repete ao mesmo tempo, apontado em várias direcções)

Coro – Eu sou o Celestino, tu és o Celestino, ele é o Celestino, nós somos o Celestino, vós sois o Celestino, eles são o Celestino.

Aluno 5 – Era uma vez um rato chamado Celestino...

Coro *(mostrando-se enojado)* – Uhhhhhhhh

Aluno 6 – Um rato?

Todas as alunas do coro *(enojadas)* – Que nojoooooooo!

(O aluno 7 sai do coro e começa a passear em frente a ele com ar pensativo)

Aluno 7 – Não era um rato qualquer... Era um rato, era um rato....

Coro – ESPECIAL!

Aluno 7 – Ah! Especial....

(Todos os alunos separam-se do coro. Formam grupos de 2/3/4 elementos e simulam que estão a ocupar as mesas de café do Majestic. Três alunos assumem o papel de empregados de mesa e circulam entre os colegas).

Aluna 8 – Já foi atendido? O que deseja?

Aluno 9 – Queria um café e uma água sem gás, por favor.

Aluna 8 – Sim, senhor.

(Todos os alunos conversam entre eles. A aluna 8 atravessa o palco e senta-se no 3º degrau das escadas. Quando se senta, todos os alunos congelam nas suas posições. A aluna 8 mostra-se cansada, farta, agarrada a uma bandeja)

Aluna 8 – Estou cansada... Vou-vos contar uma história que me aconteceu aqui no outro dia. Foi assim....

(Os alunos voltam a conversar nas mesas de café. Entretanto, a aluna 9 grita)

Aluna 9 – Um rato!!!

(Todos começam a gritar e afastam-se. As alunas encostam-se à parede do salão. Os alunos formam uma fila. Começam a andar da mesma forma, mostrando que devem ser silenciosos para apanhar o rato)

Todos os alunos da fila – Chiuuuu! Não façam barulho! Isto é o Majestic! Nós vamos apanhá-lo! Ele foi por ali!

(Os alunos saem)

Aluna 8 *(ainda sentada no degrau)* – Nem imaginam! Um rato! Em pleno Majestic! E pior.... Um gato atrás dele!

(A aluna 10 dirige-se à aluna 8 e senta-se também ao seu lado a contar a história)

Aluna 10 – A história do Celestino com o tigre da Malásia, ou melhor, o gato trinca-espinhas que vivia em casa da D. Gracinda, é uma história muito antiga.

Quando o Celestino vivia naquela casa, esse gato malvado comeu toda a sua família e ele, coitado, ficou sozinho. Como não podia continuar ali, porque era perseguido todos os dias, resolveu fugir de vez e acabou por ser salvo por um senhor chamado Teodoro que trabalhava na Biblioteca Municipal do Porto. Foi quando o Celestino passou a viver com o Teodoro que conheceu o amor da sua vida, a Aurora, em plena noite de S. João! Mas voltando ao gato... desde esse tempo, que o Tigre da Malásia anda atrás dele, a ver se o encontra. E hoje, encontrou-o! Em pleno Majestic! Que confusão!

(Os alunos da fila, voltam e encostam-se à parede oposta da das alunas)

Todos os alunos *(imitando o gato)* – Minhauuuuuuuu!

Todas as alunas *(imitando o rato)* – Hic, hic, hic!

(Entram os turistas conversam e tiram fotografias. Dirigem-se ao centro do palco)

Turista 1 *(espantada)* – Ohhhhhhh! It's Majestic!

Turista 2 *(espantado)* – It's beautiful!

(os dois turistas simulam que vão tirar uma fotografia e congelam nessa posição. O aluno 11 sai da fila e aproxima-se do turista apontando para o bolso dele)

Aluno 11 – Não é que o rato saiu do Majestic e enfiou-se no bolso do turista?

(O aluno 11 volta à fila e entra o aluno 12 com um andar gingão e boné virado para trás. O aluno 12 representa "o gona" do Porto. O aluno 12 acentuando o sotaque e olhando constantemente para a máquina fotográfica do turista, anda à volta dele)

Aluno 12 – O casale de turistas aproveitou pra dar uma volta. Bazaram do Majestic e botaram-se a caminho do Bolhom. O turista com o rato enfiado na bolsa e o gato filado atrás deles.

(Os turistas descongelam da posição)

Turista 1 – Let's go to Boliao

Turista 2 – Let's eat some portuguese sardines!

Os turistas saem atravessam o salão. Os alunos, desencostam-se das paredes e formam o bolhão. Sobem para os degraus em posição de orquestra de sons. A professora, em frente aos alunos, conduz como se tratasse de uma orquestra. Cada grupo de pregões, corresponde a um grupo de sons de orquestra, aumentado e baixando o volume e coordenando as diferentes falas)

Grupo de sons 1 – Olhááááá bibinha!

Grupo de sons 2 – É três, 5 euros!

Grupo de sons 4 – Cabritinho do monte!

Grupo de sons 5 – Castanhas! Quentinhas!

Grupo de sons 6 – Ófreguesa, benha bere!

(A professora dá o sinal para silenciar o coro. Saem o aluno 12 e 13 do coro e colocam-se me frente ao público)

Aluno 12 *(enquanto simula que está a amanho peixe)* – O que vai ser minha jóia?

Aluna 13 *(apontando para as mãos do aluno 12)* – Está fresco?

Aluno 12 *(indignado)* – Mais fresco não podia estar! Só se começasse a nadar!

Aluna 13 – Quería seis postinhas bem aviadas.

(Voltam os pregões da orquestra de som conduzido pela professora. A aluna 13 volta para o coro. Os turistas regressam e colocam-se junto do aluno 12)

Turista 1 –Sorry, sir! Can I take a photo?

Aluno 12 – Nó inglich. Nó foto. Quer comprar? Só foto com mónei.

(Voltam os pregões da orquestra de som conduzido pela professora. A aluna 13 volta para o coro. Os turistas entram no coro e tentam atravessá-lo com dificuldade. Os elementos do coro vão tentando vender aos turistas enquanto eles tentam sair do meio deles. Os turistas perdem-se por momentos no meio do coro e gritam o nome um do outro para tentarem reaproximar-se)

Turista 1 (*grita*) – Maria!!

Turista 2 (*grita*) – John!!

(Os turistas encontram-se e afastam-se do coro. Colocam-se em frente ao público)

Turista 1 – God! Let’s go! Let’s take a bus!

Turista 2 – Ok...

(O coro transforma-se em autocarro. Os elementos do coro, simulam que vão de pé no autocarro e levantam um braço como se estivessem agarrados. Dividem-se em grupos de sons conduzidos pela professora)

Grupo de sons 1 (som de carro em andamento)

Grupo de sons 2 (som de travagem brusca)

Grupo de sons 3 (som de ambulância)

Grupo de sons 4 (som de buzinas)

(Com o sinal da professora, os alunos simulam as curvas do autocarro, desequilibrando-se ora para a direita, ora para a esquerda. Depois do som da travagem e da buzina do autocarro, os alunos reclamam)

Aluna 13 – Ai que bamos batere!

Aluno 14 – Sinhore Motorista! Abra a portinha!

Aluno 15 (*motorista*) – A culpa não foi minha! Ele é que se botou na frente!

Aluno 16 – Abra à porta, homem! Deixe-nos sair!

(Os turistas saem do autocarro/coro, aflitos)

Turista 1 e 2 (*ao mesmo tempo*) – You, people are crazy!

(Os turistas saem e colocam-se do lado esquerdo do palco. Os alunos do coro montam o Salão árabe. Um grupo coloca-se no lado direito do palco a “socializar”, agarrados a taças de champagne)

Aluna 17 – Pipa! Está cá!

Aluna 18 –Fani!

(as alunas beijam sem tocar as faces uma da outra)

Aluna 17 – Sabe que aquela horrorosa da Nené Duarte está cá? E com o marido!

Aluna 18 – Jure! Que horror! É um escândalo!

Aluna 17 – Vai começar o baile!

(os alunos formam pares e começam a dançar ao som de uma valsa)

(Os turistas entram e apontam para cima. Simulam que estão a ler um cartaz)

Turista 1 – Look! “Fiesta dá Confrariá do Vinio do Porto”

Turista 2 – Nice! Let’s drink some Oporto wine!

(A música pára. Os pares e congelam nas posições. A aluna 18 larga o seu par e fica no cimo das escadas do palco dirigindo-se ao público)

Aluna 18 – Nem imaginam o que aconteceu! Chegaram aqueles dois turistas e puseram-se a beber vinho do Porto. De repente, saiu da carteira de um deles, um RATO!

Aluno 19 – Um rato?

Aluna 18 – É verdade! Um nojo! Em pleno palácio da Bolsa! No lindíssimo e chiquérrimo Salão Árabe!

(Aproxima-se outro par de dança)

Aluna 20 – Será que eu ouvi bem? Falou de um rato?

Aluna 18 – Sim, um rato! Não viu? Acabou de sair da mala da senhora inglesa!

Aluna 21 *(apavorada)* – Ó Anuscas! Eu ouvi a palavra rato! Onde é que ele está? A menina sabe que eu tenho pavor a ratos! *(desata a gritar)* Está um rato no Salãoooooooo!

(Todos começam aos gritos e encostam-se à parede. A aluna 21 vai para o centro do palco)

Aluna 22 – Todas as pessoas saíram a correr do Salão Árabe. De repente, apareceu o rato Celestino com o Tigre da Malásia atrás dele.

(Começa a tocar a obra “O voo do moscardo” de A aluna 23 surge a correr no meio do palco com o aluno 24 a persegui-la)

Aluna 23 *(a correr)* – Não me apanhas, não me apanhas!

Aluno 24 *(imitando um gato assanhado)* – Fsssssst! Minhauuuuuuuu!

(Os alunos 23 e 24 saem de cena)

Aluna 22 *(ainda no centro do palco)* – Com aquela confusão toda, o rato Celestino resolveu sair do Palácio da Bolsa e enfiar-se na Igreja de S. Francisco. Mas o Tigre da Malásia era muito espero e chegou à Ig. de S. Francisco primeiro e montou uma armadilha ao Celestino.

(Os alunos do coro formam uma árvore humana, a árvore de Jessé. O aluno 25 substitui o papel do aluno 24 e esconde-se atrás de um dos elementos da árvore de Jessé. Nessa substituição, um dos elementos que representa um dos santos, cai ao chão. Surge a aluna 26, junto público assumindo o papel de guia de visitas da Igreja. O grupo que segue a guia, mostra-se admirado com o que está a ver).

Aluna 26 – Boa tarde, O meu nome é Marta e sou eu que vos vou apresentar a Ig. de São Francisco. Sejam bem-vindos! A Ig. de São Francisco, a única de arquitectura marcadamente gótica na cidade do Porto, começou a ser edificada em 1383, tendo sido concluída em 1410. Sigam-me, por favor! No século XVII e século XVIII, contrastando com a austeridade das linhas góticas exteriores, a Igreja foi exuberantemente ornamentada no interior, por talha dourada barroca.

(Ouve-se música sacra com um volume muito baixo)

Aluna 27 – Oh! Tanto ouro!

Aluna 28 – Esta igreja é riquíssima!

Aluna 26 – Este é o altar da árvore de Jessé, a obra mais conhecida da Igreja de S. Francisco. Aqui está representada a árvore genealógica de Jesus...

(A aluna 27 repara que está um dos santos da árvore caído no chão e alerta a guia)

Aluna 27 – Está um santo caído!

Aluna 28 – Que horror!

Aluna 26 – Vou chamar alguém da manutenção. Sigam-me, por favor.

(O aluno 25 permanece escondido atrás da árvore de Jessé. O aluno 29, que é um dos elementos da árvore, dirige-se ao público).

Aluno 29 – Entretanto, o celestino entrou na Igreja. Estava tudo muito tranquilo. Não se ouvia nada. O Tigre da Malásia tinha montado uma armadilha perfeita! Derrubou um dos santos do altar e colocou-se no lugar dele. Gato escondido com o rabo de fora! Só estava mesmo à espera que o Celestino chegasse para abocanhá-lo.

(Entra em cena a aluna 30 assumindo o papel de Celestino)

Aluna 30 – Isto está tão quieto aqui... Hummmm *(desconfiada)* Há alguma coisa de errado neste sítio!

(Recomeça novamente a música da perseguição. O Tigre da Malásia salta do lugar onde estava e começa a perseguir o Celestino pelo meio do público. A música diminui o volume, entram 4 alunos a segurar um enorme elétrico de esferovite com janelas recortadas. À frente, segue o maquinista)

Aluno 31 *(maquinista)* – Tudo para dentro! Bamos lá! Bamos embora!

Aluna 32 *(a simular que está a tricotar dentro do elétrico e a resmungar alto)* – É sempre a mesma coisa! Uma pessoa fica aqui à espera mais de meia hora... Estão sempre a atrasar!

Aluno 31 – Ó minha senhora, por favor! Não benha chatear quem trabalha!

Aluna 32 – Bocê tá a dizere que eu num trabalho? Trabalho e munto! Que tenho dois netos pra criar e o meu filho tá pra fora mais a minha nora! Queria bere se bocê ficaba lá fora a apanhar correntes de ar! Eu sou uma pessoa doente!

(Entra a aluna 30 a correr para dentro do elétrico)

Aluna 30 *(Celestino)* – Anda-me apanhar! Anda-me apanhar!

(A aluna 30 volta a sair do elétrico pela porta traseira. O aluno 25 corre atrás da aluna 30 e entra no elétrico sem se aperceber que a aluna já tinha saído)

Aluno 25 – Onde está o rato? Onde está?

(a aluna 32, ao ver o aluno 25 (gato), dirige-se ao aluno 31 (maquinista))

Aluna 32 – Ó Sr. Motorista! Bai um gato aqui dentro!

Aluno 31 – O minha senhora! Não é permitida a entrada de animais do veículo. Bai ter que sair!

Aluna 32 – Mas oilhe que o gato não é meu!

Aluno 31 – Pois olhe, prontos, agora fica cum ele! Siga pra Foz!

(A aluna 30 pega num lenço branco e acena para o aluno 25 que está preso dentro do elétrico, à janela)

Aluna 30 *(gozando e acenando lenço branco)* – Ó gato vai-te embora! Ó gato vai-te embora!

(Todos os alunos voltam para a formação de coro)

Coro – O gato foi para a Foz

Aluna 30 – O gato foi-se embora

(todos os alunos agarram num lenço branco e despedem-se do elétrico, cantando)

Coro – Chora, agora, trinca-espigas! Chora, agora que te vais embora, pra não mais voltar (x2)

Fim



Projeto de Promoção da Leitura

Ano Lectivo Ano Lectivo 2009| 2010

“À descoberta do Porto do séc. XIX”

Guião da Peça de Teatro

Todos os senhores estão levantados, à mesa, com os copos erguidos.

Todos – Vivam os noivos! *(os senhores fazem um brinde e sentam-se)*

Pai da noiva (levantando-se) – Quero, antes de mais, agradecer a vossa presença! Hoje, é um dia muito importante para a família _____ e a família _____.

Pai do noivo (levantando-se) - Duas famílias que passarão a ser só uma, se Deus quiser!

Noivo (levantando-se) – Estou muito feliz por me terem aceitado nesta família!

Mãe da noiva – É um privilégio recebê-lo, não como futuro genro mas como futuro filho!

(Pai da noiva toca a sineta e aproxima-se o mordomo)

Mordomo – Deseja alguma coisa, senhor?

Pai da noiva – Dinis! Traga as garrafas que o Monsieur e a Madame Lecour trouxeram de Paris.

(Mordomo vai à cozinha)

Monsieur (com um sotaque francês) – Brilhante ideia!

Madame (com um sotaque francês) – É um champagne caríssimo! Imagino que no Porto não haja nada disto!

Pai do noivo (irritado, levanta-se) – Pelo contrário, senhora! O Porto tem o orgulho de produzir dos melhores vinhos do mundo!

Tia do noivo 1 (com ar de desdém) - Ai Jesus! Credo! Deus nos livre destas francesas com estas manias!

(O mordomo volta da cozinha com a criada 1 e 2, e começam a servir os senhores. Os senhores continuam a conversar à mesa.)

(A criada número 1 chega ao lugar onde o jornalista estava sentado)

Jornalista (com ar de apaixonado sobre a criada) – **Pode encher o copo, por favor.**

Criada 1 – Sim, senhor. (a criada também fixa o olhar no do jornalista. O copo começa a transbordar)

Irmã da noiva (gritando) – Que horror! Não vê que o copo está a transbordar?

Jornalista (calmo) – Não se preocupe!

Criada 1 (envergonhada e baixando a cabeça) - Ai! Desculpe!

Jornalista – Ora essa! Os acidentes acontecem!

(o mordomo dirige-se à criada 1)

(Os senhores continuam a falar à mesa, escandalizados com a falta de maneiras da criadagem)

Mordomo – _____! Já lá para dentro!

(O mordomo sai da sala com a criada, enquanto a criada 2 limpa a mesa com um pano)

Tia do noivo – No meu tempo, não acontecia nada disto!

(a criada 2 sai da sala)

Mãe da noiva (sorridente) – Esqueçamos este incidente! (voltando-se para a mãe do noivo)

D. _____! Estou com imensa vontade de ser avó! Esta casa está muito vazia, sem crianças...

Mãe do noivo - Neste momento, parece-me um pouco difícil! O Pedro acaba de abrir o escritório de advocacia, em Santa Catarina.

Noiva (entusiasmada) – Mamã! Não imagina como o escritório é grande! Da janela vê-se a Torre dos Clérigos!

Noivo – Espero conseguir ter muitos clientes!

Pai do noivo (levantando-se) – Claro que terás! Foi bom teres ido estudar para Coimbra.

Jornalista (em tom de gozo) – Pois, pois! E que rico estudo! Dizem as más-línguas que passava mais tempo nos bailes do que nos livros...

Noivo (irritado, levanta-se) – Calúnia! Quem é que lhe disse isso?

Pai do noivo (levanta-se e tenta acalmá-lo) - Não ligue! São mesmo más-línguas...

Jornalista (defendendo-se) – Mas foi o que eu ouvi! Mas, mudemos de assunto...

Pai do noivo – Claro que sim! Aliás, por meia dúzia de reis, não só muda como acaba com esse assunto!

Jornalista – Ahhhh... Não diga isso! Não fica bem aceitar dinheiro... à mesa...

Madame – Querido! Este jantar está a ficar um tédio!

Monsieur – Tens toda a razão, querida! As nossas soirées, em Paris, eram sempre animadíssimas! Havia sempre música, poesia, teatro!

Pai da noiva (levanta-se) – Mas essa era a surpresa que eu tinha para vocês! (chama o mordomo) Dinis!

(o mordomo dirige-se ao pai da noiva)

Mordomo – Sim, senhor?

Pai da noiva – Chame os músicos!

Mordomo – Com certeza, senhor.

(mordomo sai da sala e vai chamar os músicos. Os senhores continuam a conversar na sala. Os músicos entram acompanhados pelo mordomo. Cumprimentam os senhores e dirigem-se aos seus instrumentos. Os senhores assistem ao 1º espectáculo)

Todos os senhores (batendo palmas) – Bravo! Magnífico!

(Segue-se a segunda atuação)

Todos os senhores (batendo palmas) – Bravo! Formidável!

(os músicos terminam a atuação e saem da sala, acompanhados pelo mordomo)

Mãe da noiva (chamando a criada 2) – _____! Sirva o doce e a fruta.

Criada 2 – Com certeza, senhora.

Mãe da noiva (olhando para a criada com um ar enojado) – Maria! Que cabelo é esse? E esse avental?!

Criada 2 (envergonhada e baixando a cabeça) – Desculpe, senhora. Não volta a acontecer!

Mãe da noiva – Livre-se de voltar assim!

Tia do noivo 2 - Eu avisei! Essa rapariguinha não devia estar cá!

Irmã da noiva – Não diga isso! A _____ sempre foi gentil!

Irmão do noivo escritor (ar de apaixonado) – Gentil e.... muito bela! Aliás, tem um rosto que me faz lembrar o de uma poesia... Se me permitem...

(o escritor levanta-se. Sobe para cima de um banco e lê, de forma entusiástica, um poema)

Pescador da barca bela,
Onde vais pescar com ela,
Que é tão bela,
Ó pescador?

Não vês que a última estrela
No céu nublado se vela?
Colhe a vela,
Ó pescador!

Deita o lanço com cautela,
Que a sereia canta bela...
Mas cautela,
Ó pescador!

Não se enrede a rede nela,
Que perdido é remo e vela
Só de vê-la,
Ó pescador!

Pescador da barca bela,
Inda é tempo, fuge dela,
Fuge dela,
Ó pescador!

Almeida Garrett

Todos (aplaudindo) – Muito bem!

(o escritor desce do banco)

Tia do noivo 2 – Que disparate! Agora a dizer que a criada é bonita! Este mundo está perdido!

Irmão do noivo escritor (enervado, dramático e apontando em direção à tia) – ahhhhhhh, abutre! Quem lhe der a si, dedicarem-lhe um poema! As únicas palavras que vai ver escritas em seu nome, são as do seu jazigo!

(o escritor senta-se tranquilamente na sua cadeira. Todos ficam horrorizados com o que foi dito. A tia agarra-se ao peito com falta de ar. As senhoras ao seu lado, com os seus leques começam a abaná-la. O pai do noivo, o padrinho e o pai da noiva levantam-se.)

Tia do noivo 2 (desfalecendo) – Ai! Estou a sentir-me mal! Nunca fui tão insultada em toda a minha vida!

Pai do noivo (continua levantado e irritado com o seu filho. Bate com a mão na mesa com força) – Ó Rodrigo! Pelo amor de Deus! É por estas e por outras que não é convidado para nada!

Mãe do noivo – Que vergonha, meu filho!

Pai da noiva (enervado) – Dinis! Chame as criadas!

Mordomo – Sim, senhor!

(o mordomo vai chamar as criadas 1 e 2. Estas seguram delicadamente a tia e retiram-na da sala. A outra tia também as acompanha.)

Pai do noivo (desesperado) – Meu filho! Que mal fiz eu a Deus para ter um filho como tu! Podia ser como o seu irmão, que tem mais juízo!

Mãe do noivo (tom choroso) – Precisavas era de te casar!

Noivo – Esse rapaz nunca mais se vai endireitar!

Irmão do noivo escritor (levantando-se e em tom jocoso) – Se quiserem, caso já com a criada Beatriz!

Jornalista (levantando-se e visivelmente humorado) – Que maravilha! O casamento de um _____ com uma criada pobre! É a notícia do ano!

Noiva – Não diga disparates! Isso era um desgosto, meu cunhado!

Padrinho da noiva (levantando-se) – Meu caro rapaz... Farias um sucesso como ator na companhia de teatro do Baquet.

Madrinha da Noiva – Francisco! Pobre rapaz! Não brinque com coisas sérias. Só de me lembrar da tragédia que foi...

Prima do escritor (cínica) – Mas de que tragédia está a falar mamã? A tragédia do primo Rodrigo ou a tragédia do Baquet?

Irmão do noivo escritor (cínico e levantando-se sobre a mesa) – Tem tanta graça, a menina...

Jornalista – Realmente, foi uma tragédia! Lembro-me como se fosse hoje...

Monsieur (espantado) – Incêndio? Aqui, na cidade? Mas... Como é que é possível? Foi há muito tempo?

Madame (impressionada) – Oh lala! Mas, morreu gente?

(Pai da noiva levantando-se e caminhando em direção à sua esposa. Toca-lhe sobre o ombro e fala, dirigindo-se ao seu irmão)

Pai da noiva – Foi há um mês e meio. Morreu muita gente. Os nossos bombeiros são poucos e têm poucas condições. Meu caro irmão, não compreendo! Há dinheiro português e estrangeiro para construir pontes enormes e, no entanto, há pessoas que morrem em incêndios por falta de auxílio!

Padrinho da noiva (levantando-se e respondendo diretamente ao seu irmão) – Meu irmão... Não seja simplório! As pontes são necessárias para o desenvolvimento da nação! Vivemos na era do progresso! Constroem-se indústrias e fazem-se grandes fortunas! Não é, meu irmão?

Noivo (levantando-se e tentando acalmar os ânimos) – Perdão! Tenho que interromper... Se me permitem, por um lado, concordo com o senhor futuro sogro no que diz. Os incêndios podem ser evitados se houver melhores condições materiais e humanas. Por outro lado, temo também em concordar com a necessidade da construção de novas avenidas, ruas e pontes. Sem estradas, não há bombeiros!

(entram as criadas 3 e 4 com as travessas do doce e começam, lentamente, a servir os senhores)

Mãe da noiva – Ah! Finalmente, o doce e a fruta para mudarmos de assunto! A política é tão aborrecida!

Senhoras (rindo) – Tem toda a razão!

Pai do noivo – Realmente, esta é uma conversa que podemos continuar a ter, no escritório, no final do jantar. As senhoras deveriam ser poupadas das conversas dos senhores.

Madame (ofendida) – Cá em Portugal, talvez... Mas, em Paris, as mulheres já podem pensar mais livremente...

Monsieur (envergonhado) – Arrête, chérie! Não comeces com essas coisas! Paris é Paris, Porto é Porto.

(as duas criadas 3 e 4, iniciam uma discussão e começam a empurrar-se nas costas do pai da noiva. Os senhores continuam a conversar à mesa)

Criada 3 – Sou eu que sirvo o senhor!

Criada 4 – Não! Sou eu que sirvo o senhor!

Criada 3 – Mas eu cheguei primeiro!

Criada 4 – Mas sou sempre eu que sirvo o senhor!

(aproxima-se o mordomo)

Mordomo – Parem quietas! Já! Lá para dentro!

Criada 3 – Foi ela que começou primeiro!

Criada 4 – Não! Foi ela!

Mordomo – Lá para dentro, já disse!

Mãe da noiva – Dinis! Vá resolver esse assunto na cozinha!

Mordomo (saindo da sala) – Desculpe, senhora!

(Entra o criado 5 com uma travessa de fruta)

Criado 5 (com um ar atolambado) – Chegaram as laranjinhas, as maçãs e as perinhas!

(O criado 5 começa a cantar e a despejar fruta em frente aos senhores)

Mães da noiva – Não liguem ao Zé! Ele já está connosco desde que nasceu. Tem problemas de cabeça, pobre coitado.

(o criado 5 continua a andar e tropeça junto da noiva. Deixa cair a travessa e a fruta rola para debaixo da mesa. O Criado 5 começa a andar de gatos pela mesa. Incomodando toda a gente.)

Criado 5 – Ai, desculpe minha senhora! Tem que levantar a saia para eu apanhar a laranjinha!

Noiva (histérica) – Saia daqui seu tolo!

(o criado 5 levanta-se e começa novamente a cantar à volta da mesa. Todas as pessoas começam a comentar.)

Noivo (levanta-se indignado) – Que descaramento!

Mãe da noiva – Chamem o Dinis!

Pai da noiva – José! Desapareça daqui!

(O criado vai ao encontro do mordomo. Os dois dirigem-se à cozinha)

Mordomo – Zé! Só disparates! Que vergonha! Para a cozinha, já!

Pai da noiva – Bem! Este jantar está a ser uma confusão!

(Entram as criadas 1 e 2 a segurar a Tia 1. A tia 2 também entra com elas.)

Tia do noivo 1 – O que se passa aqui?

Tia do noivo 2 - Ouvi gritos!

Mãe da noiva – Foi o tolo do José, mas já passou! Dinis! Mande recolher os pratos.

(o mordomo sai)

Pai do noivo – Proponho um brinde aos noivos

(todos se levantam e erguem os copos)

Todos – Vivam os noivos!

(todos congelam na mesma posição e entram os dois músicos)

Músico 1 – Caros pais, avós e irmãos. Esperamos que tenham feito uma boa viagem ao Porto burguês do séc. XIX.

Músico 2 – Calma, Sr. _____! Este jantar ainda não terminou! Falta o baile!

Músico 1 – Tem razão, Sr. _____! Não há jantar sem baile!

Músico 1 e 2 – Queiram os senhores e as senhoras acompanharem-nos até ao salão! Obrigado!