

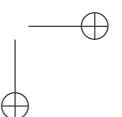
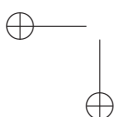
A Literatura nos novos programas de Português

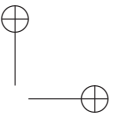
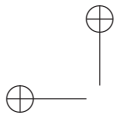
Glória Bastos¹³⁸

Correspondendo ao convite que me foi endereçado e ao tema deste colóquio, vou focalizar a questão do ensino da literatura na presença que a literatura para crianças e jovens tem nos programas que oficialmente entraram em vigor no ano lectivo que agora se iniciou (2011-2012). E começo exactamente por sublinhar o merecido destaque que nesses programas se atribui à literatura para os mais novos. Reconhecendo-se o papel que essa literatura tem na formação de leitores em geral e em particular na construção de leitores literários, impunha-se, de facto, que à semelhança de actuações similares verificadas noutros sistemas de ensino, também no contexto português se consignasse esta visão mais alargada da presença da literatura na escola (e nesta questão, o grupo de autores do programa não se assume como inovador, apenas examinou e perfilhou os bons exemplos internacionais).

Se algumas práticas já vinham dando espaço à literatura para crianças, sobretudo a nível do 1.º ciclo, sabemos igualmente a importância e acrescentaria também a força que tem o que vem escrito nos programas.

¹³⁸ Universidade Aberta.

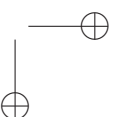
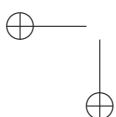


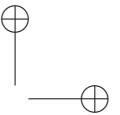
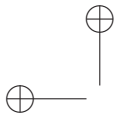


Assim, a explicitação de que as leituras a realizar devem contemplar obras de literatura infantil e juvenil, em todo o ensino básico, pretende que o professor considere seriamente o seu trabalho neste domínio. Na sequência da intervenção realizada a partir do Plano Nacional de Leitura, iniciada em 2007, pareceu-nos também que seria evidente que a disciplina que na escola tem maiores (não digo únicas) responsabilidades na formação de leitores competentes deveria assumir um compromisso mais intenso com as várias dimensões que a leitura hoje assume e deveria igualmente atender ao que são os interesses de leitura dos alunos que hoje temos na escola e às possibilidades que os vários e bons autores que escrevem para o jovem leitor nos oferecem no campo literário.

A presença da literatura infantil e juvenil nos novos programas de português justifica-se por vários motivos. Insere-se num quadro em que a prática da leitura em geral e da leitura literária em particular se inscreve na construção de uma experiência e identidade pessoal e social do aluno e de um percurso cultural que opera fundamentalmente em torno de dois movimentos. Um primeiro movimento, orientado no sentido da construção e consolidação de uma memória cultural, que se inicia com as crianças pequenas e nos primeiros anos do 1.º ciclo, fundamentalmente a partir dos textos da tradição oral (por exemplo, contos, rimas infantis) e que se prolonga pelo contacto com outros textos que, pela sua qualidade e perenidade, podemos considerar como integrando o grupo dos clássicos para crianças e jovens. Através das relações de analogia e de contraste, este percurso vai permitir a formação de um sistema de ecos, fundamental na formação lecto-literária. E a percepção destas relações intertextuais torna mais compreensível que a literatura é um facto social e cultural, que por sua vez se projecta em diversos contextos socioculturais.

Um exemplo, meramente ilustrativo, desta projecção em campos por vezes menos previstos, é o do discurso jornalístico, no domínio desportivo, onde encontramos retomados figuras, factos e mitos criados pela literatura e que só o conhecimento dessa mesma literatura permite



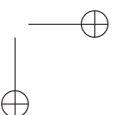
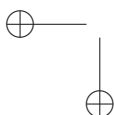


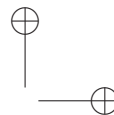
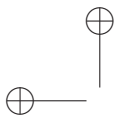
uma total compreensão de textos que temos tendência a colocar num lugar menos “nobre” no que se refere às leituras realizadas diariamente por um número considerável de pessoas. Registo aqui dois exemplos recolhidos ao acaso: “Um gigante sueco foi o cavalo de Tróia da derrota ‘encarnada’” (título do jornal *Público*/secção de desporto, 1 de Outubro de 2009); “Toda a história de David Luiz, o miúdo que mudou a luz: como David se fez Golias” (título do jornal *Record*, 14 de Março de 2007).

Um segundo movimento concretiza-se através de uma educação literária que tem em atenção as particularidades e os interesses dos leitores. Neste campo, a literatura para crianças e jovens desempenha um papel fundamental, já que nas suas obras o discurso literário utiliza recursos idênticos aos que caracterizam a literatura em geral – daí não fazer sentido afastá-la da formação literária – mas obviamente adequados às características dos leitores implícitos. Assim, considera-se, considero, que a recepção de cada obra literária poderá ser dinamizadora de muitas das capacidades cognitivas e estéticas de um leitor em formação.

A presença da literatura infantil e juvenil na escola é ainda um importante factor de motivação. Pelas suas particularidades e maior proximidade, em diversos níveis, possibilita uma maior implicação dos alunos na comunicação literária e possibilita também apoiá-los de forma mais efectiva na construção da uma recepção pessoal: ao suscitar interrogações sobre o porquê dos textos, sobre a realidade e o imaginário para os quais reenviam; sobre as perguntas a que pretendem responder.

Esta motivação assenta, nomeadamente, na articulação que é possível construir entre novidade e reconhecimento – alarga-se assim o horizonte cultural e a constituição de uma memória, lendo textos que dialogam com outros textos, textos resistentes e desconcertantes, textos problemáticos e abertos – e isto pode acontecer em qualquer momento e em qualquer idade. Registo também a este propósito dois exemplos: o livro *Catatuas*, de Quentin Blake, é um livro estimulante para as crianças pequenas, colocando-as perante desafios interpretativos, resultantes





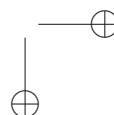
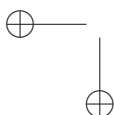
da forte articulação entre texto e imagem; o livro *O último Grimm*, de Álvaro Magalhães, apresenta um texto que dialoga com muitos outros textos que o jovem leitor deverá já antes ter conhecido para concretizar uma leitura mais plena da obra, activando assim a sua enciclopédia de leitor para potenciar o valor lúdico e estético da leitura. Transforma-se, desta maneira, a leitura numa actividade significativa para o leitor, cabendo ao educador/professor a escolha de dispositivos pedagógicos e didácticos que favoreçam uma interacção produtiva e rica com os textos¹³⁹.

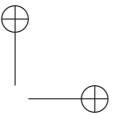
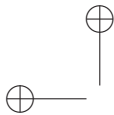
No quadro até agora desenhado, é ainda relevante sublinhar a importância da partilha e da construção conjunta dos sentidos do texto – falando-se aqui do contexto escolar, as interacções entre adultos e crianças ou jovens e entre estes ajudam a construir comunidades interpretativas, recordando que, na escola, ler é sobretudo uma prática social, e que a leitura na escola deve ser um espaço para o diálogo. É na interacção verbal que a compreensão e a interpretação se constroem. Neste sentido também, ler deve ser entendido como re-enunciação e não apenas como recepção.

A educação literária, a partir primeiro da literatura infantil e integrando a literatura juvenil, pretende assim ensinar a ler, a aceder e a apreciar a literatura, tendo presente que o facto literário resulta do encontro entre a obra e o seu leitor. Em qualquer dos ciclos de escolaridade o nosso objectivo será o de alcançar, acrescentar e consolidar as competências de recepção/interacção leitora, que se vão desenvolvendo por etapas, para que o aluno se firme como um leitor competente e autónomo.

Fazendo a leitura e a educação literária parte de um percurso que se desenvolve por etapas, que nos novos programas de Português se pretendeu apresentar de forma articulada ao longo dos três ciclos que compõem o ensino básico, é fundamental sabermos onde nos deve levar

¹³⁹ Cf. Fabienne Callame-Gippet e Danielle Marcoin, “Des dispositifs didactiques et pédagogiques pour construire la lecture littéraire à l’école”, *Répères*, 19, 1999, pp. 61-101.

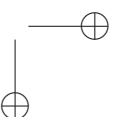
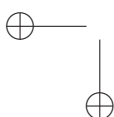




esse caminho. Os parágrafos seguintes expressam e sintetizam o que, do meu ponto de vista, deve ser o “lugar” onde desejavelmente nos deverá conduzir um trajecto de leitura iniciado cedo, concretizando os saberes e as competências essenciais do jovem leitor no final do ensino básico.

Neste sentido, pretende-se que o aluno consolide o seu perfil de leitor, que terá começado a ser construído nos ciclos anteriores e que deverá continuar a ser alimentado. Para isso é fundamental que se proporcione o contacto com propostas de leitura diversificadas, nomeadamente as que mais directamente se relacionam com as idades e as experiências dos alunos neste ciclo, jovens adolescentes. Essas leituras serão aprofundadas e expandidas através do diálogo e da discussão no grupo-turma e pela intervenção e apoio do professor. É importante que o professor compreenda as estratégias de leitura praticadas pelos alunos à entrada de cada ciclo (e em especial no início do 3.º ciclo), para depois poder sinalizar com mais rigor os caminhos que deverão ser percorridos. Esses caminhos devem articular a necessária reflexão pessoal do aluno sobre as suas características enquanto leitor (interesses, práticas, competências) e a apresentação, por parte do professor, de textos, de percursos e de projectos de leitura que possibilitem ao aluno aprofundar certas capacidades e estratégias de leitura e desenvolver novas competências. Em especial ao longo do 3.º ciclo os alunos deverão tornar-se leitores mais confiantes e mais argutos.

A confiança em leitura é demonstrada, por exemplo, na capacidade de ler com fluência e de forma expressiva; na capacidade de se expressar (oralmente ou por escrito) sobre as leituras que realiza em autonomia (por exemplo, a partir da utilização da biblioteca escolar), expondo as razões da escolha, elaborando apreciações pessoais, discutindo pontos de vista, . . . ; na capacidade de se expressar (oralmente e por escrito) sobre as leituras realizadas no âmbito de actividades orientadas, elaborando de forma autónoma e independente as suas reflexões críticas e apreciações; na capacidade de ser persistente na leitura, aumentando progressivamente a extensão e complexidade dos materiais que selec-

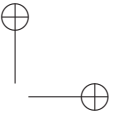
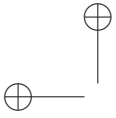


ciona.

A argúcia em leitura é demonstrada, por exemplo, na capacidade de apresentar apreciações críticas fundamentadas e sustentadas; na capacidade de aplicar estratégias de leitura adequadas a cada texto e à finalidade da leitura; na capacidade de inter-relacionar temas, textos e ideias; na capacidade de reconhecer valores culturais, estéticos, éticos, políticos e religiosos que perpassam nos textos, relacionando-os com os contextos específicos da produção textual (nos eixos sincrónico e diacrónico) e compreendendo as suas implicações sociais.

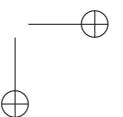
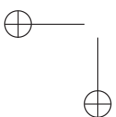
Estou convencida de que este perfil de aluno se pode concretizar no final do ensino básico – ou seja, no final do 9.º ano – e, para que isso aconteça, o contacto persistente com a literatura que mais directamente dialoga com a criança e com o jovem é factor essencial.

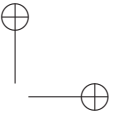
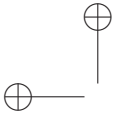
Concluo com um olhar dirigido ao professor: para que esse contacto persistente se efective, é fundamental que o professor seja um bom conhecedor de livros para crianças e jovens. Num estudo realizado em França sobre a aplicação do programa de Francês nas escolas – que foi lançado em 2002 e que instituiu também uma presença forte da literatura juvenil na escola, incluindo nas orientações programáticas listas alargadas de sugestões de livros para leitura, verificou-se que, apesar da grande abertura que era dada aos professores, estes revelavam-se pouco originais e limitados nas suas escolhas, não saindo de uma zona de conforto baseada no recurso reiterado aos mesmos autores e títulos. Também em Inglaterra, num estudo realizado (em 2006, com 1200 professores) para avaliar o conhecimento que os professores do ensino básico têm sobre literatura infantil e juvenil, num contexto em que se aposta grandemente no aumento dos índices de literacia e de leitura e que fomenta o uso da Literatura para os mais novos na escola, verificou-se igualmente que esses professores detinham um conhecimento reduzido sobre essa literatura. Em relação aos hábitos de leitura, apenas 6,5% tinham lido recentemente livros para crianças, fora do contexto de sala de aula; e só 48% de professores conseguiram mencionar 6 nomes de autores (máximo que era pedido), sendo que 10% só



conseguiram mencionar 1 ou mesmo nenhum autor de literatura para crianças.

Desejo sinceramente que quando se for realizar a avaliação dos programas de Português que agora começaram a ser implementados o nosso panorama possa ser diferente: porque é preciso conhecer e investir nesta literatura e porque precisamos também de querer arriscar e experimentar outros caminhos.





Bibliografia

CALAME-GIPPET, Fabienne & MARCOIN, Danielle, “Des dispositifs didactiques et pédagogiques pour construire la lecture littéraire à l’école”, *Répères*, 19, 1999, pp. 61-101.

CREMIN, Teresa; MOTTRAM, Marilyn; BEARNE, Eve & GOODWIN, Prue, “Exploring teachers’ knowledge of children’s literature”, *Cambridge Journal of Education*, 38(4), 2008, pp. 449-464.

ROUXEL, Annie, *Enseigner la lecture littéraire*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 1996.

Répères, 37, *Pratiques effectives de la littérature à l’école et au collège*, Paris, INRP, 2008.

