

# Leitura e educação literária: da viagem possível às restrições do mapa<sup>1</sup>

Ângela Balça<sup>2</sup>

Paulo Costa<sup>3</sup>

## RESUMO

Este texto pretende, partindo da discussão dos conceitos de leitura e educação literária, apresentar uma visão crítica relativamente aos mais recentes documentos normativos para a disciplina de Português no Ensino Básico, em Portugal, no que àqueles domínios diz respeito. A sua forma e conteúdo bem como a sua articulação com determinadas práticas dominantes de avaliação configuram-se como elementos potencialmente restritivos das competências profissionais do professor, do potencial que a leitura e que um percurso de educação literária possibilitariam e da formação do aluno em sentido mais abrangente. Procuraremos, na nossa reflexão, destacar os aspetos que se afiguram como os mais restritivos e limitadores na abertura à possibilidade de práticas mais flexíveis e ajustadas aos contextos de aprendizagem e, conseqüentemente, os maiores obstáculos à formação de leitores críticos e à promoção de uma efetiva educação literária.

**PALAVRAS-CHAVE:** Leitura. Educação literária. Ensino do Português. Ensino Básico. Programas escolares.

*Reading and literary education: from the possible journey to the restrictions of the map*

---

<sup>1</sup> Este trabalho foi financiado por Fundos Nacionais através da FCT (Fundação para a Ciência e a Tecnologia) e cofinanciado pelo Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional (FEDER) através do COMPETE 2020 – Programa Operacional Competitividade e Internacionalização (POCI) no âmbito do CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho) com a referência POCI-01-0145-FEDER-007562 e no âmbito do no âmbito do CIDEHUS (Centro Interdisciplinar de História, Culturas e Sociedades da Universidade de Évora) com a referência UID/HIS/00057/2013 (POCI-01-0145-FEDER-007702).

<sup>2</sup> Doutora em Ciências da Educação. Universidade de Évora. CIEC Portugal. E-mail: [apb@uevora.pt](mailto:apb@uevora.pt)

<sup>3</sup> Doutor em Ciências da Educação. Universidade de Évora. CIDEHUS Portugal. E-mail: [plc@uevora.pt](mailto:plc@uevora.pt)

**ABSTRACT**

Starting from the discussion of the reading concepts and literary education, this text intends to present a critical vision of the latest normative documents for Portuguese discipline in Basic Education concerning those areas. Its form and content, as well as its relationship with certain dominant assessment practices can be configured as potentially restrictive elements of professional teacher competencies, of the potential that reading and literary education would make possible, and of the formation of students, in the broadest sense. We seek, in our reflection, to highlight the aspects that, in our opinion, seem to be the most restrictive and limiting in the opening to the possibility of more flexible and adjusted practices to learning contexts and therefore the major obstacles to the formation of critical readers and to the promotion of an effective literary education.

**KEYWORDS:** Reading; Literary education; Portuguese teaching; Primary education; Syllabus

\*\*\*

**Leitura e educação literária: convergências e especificidades**

Neste artigo pretendemos discutir o papel e a importância da leitura e da educação literária, no âmbito mais vasto do ensino do Português, nas escolas, em Portugal. Para tal, trazemos a debate a questão do ensino da língua materna atualmente, discutindo os conceitos de leitura e de educação literária. Posteriormente, analisar-se-á, de forma crítica e reflexiva, o documento em vigor no sistema de ensino para a disciplina de Português, Programas e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, com particular destaque no domínio da educação literária. Por último, apresentaremos algumas considerações finais.

O ensino da língua portuguesa, como língua materna, permanece um enorme desafio na escola portuguesa, ao longo de todos os ciclos de escolaridade. Apesar de a sociedade ter consciência deste fato, sucessivas mudanças de caráter governativo e o quase abandono de políticas de

formação de professores, nesta área, nos últimos anos, sobretudo a nível do governo central, contribuíram para que as práticas pedagógicas voltassem a refletir algum imobilismo.

Novos documentos oficiais foram sendo sucessivamente adotados na escola portuguesa, mostrando até alguns domínios supostamente inovadores, mas que na prática cedem à tentação de propor olhares desde há muito conhecidos pelos docentes. E não é de agora que várias vezes escutadas e respeitadas na sociedade portuguesa alertam para a importância do ensino da língua, chamando a atenção, por exemplo, Reis (2007) para o fato da “necessidade de encararmos o ensino do português como um imperativo nacional e uma questão de Estado.” (REIS, 2007, p. 09). De fato, o domínio da língua portuguesa permitirá aos seus falantes, espalhados pelo mundo, construir-se como cidadãos, participantes na vida em sociedade. Sabemos hoje que, quanto maior for o nível de literacia dos indivíduos, mais crítico, competente e ativo será o seu contributo para as comunidades, pois “Falar, escrever, comunicar bem em língua portuguesa é cultivar a exigência, a disciplina, o rigor e o respeito cívicos – é fazer-se entender.” (MARTINS, 2007, p. 18).

Em Portugal, a primeira década do século XXI trouxe um conjunto de fatores felizes que se conjugaram e que permitiram uma boa e interessante reflexão no país sobre o ensino do Português. O PNEP – Programa Nacional de Ensino do Português para Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, um outro programa oficial de Português para as escolas ao nível do ensino básico, o Plano Nacional de Leitura, o crescimento da Rede de Bibliotecas Escolares, múltiplos projetos de promoção da leitura da responsabilidade dos municípios são apenas alguns exemplos de projetos e ações que colocaram na primeira linha a discussão, a análise, a reflexão sobre o ensino da língua portuguesa.

Neste caminho, o texto de literatura, sobretudo os gêneros narrativo e poético, afirmaram-se com mais força e vitalidade dentro da escola e dentro

da sala de aula, com o auxílio das obras enviadas para as bibliotecas escolares pelo Plano Nacional de Leitura.

Dentro do ensino da língua portuguesa, como língua materna, a sociedade atual tem vindo, progressivamente, nos últimos anos, a valorizar a leitura como forma de aceder à informação, ao conhecimento, ao lazer. Para esta valorização muito têm contribuído os meios de comunicação social que noticiam amplamente os resultados, ainda aquém do desejável, dos alunos portugueses em testes internacionais.

A escola não tem ficado imune a este movimento, umas vezes ruidoso, outras mais silencioso. Certo é que a escola abraça, no que à leitura diz respeito, dois enormes desafios: o primeiro é ensinar a ler; o outro é formar leitores. A leitura e a sua promoção assumem, deste modo, várias acepções. Elas complementam-se entre si, ao contrário do que por vezes a sociedade e a escola parecem veicular. Como afirma Teresa Colomer, numa entrevista concedida a Mello (2015), a relação entre cognição e fruição, na educação literária (e obviamente na leitura, afirmamos nós) “Son dos aspectos inseparables em la experiència del lector. Solo la escuela se ha empeñado a menudo en separar ambas cosas.” (MELLO, 2015, p. 320)

Na verdade, quando falamos de leitura, falamos de uma competência do modo escrito que encerra duas faces: a decifração e a compreensão. De fato, ler é compreender, mas a criança só acede à compreensão se for “capaz de decifrar, isto é, perante um sinal escrito encontrar a sua face sonora.” (MAGALHÃES, 2006, p. 74). Porém, não basta decifrar, é necessário que a descodificação esteja automatizada, pois “o que permite o acesso à compreensão é a automatização do processo de descodificação.” (ARAÚJO, 2007, p. 9)

De acordo com Araújo (2007), vários fatores influenciam a compreensão leitora e o acesso ao significado do texto por parte das crianças. Assim, um desses fatores é a eficácia na descodificação das palavras escritas que vai permitir ou não uma maior rapidez e fluência na leitura.

Outro fator que influencia a compreensão leitora dos alunos, segundo Araújo (2007), é possuir um bom conhecimento do vocabulário. Quanto mais complexos são os textos, mais se exige ao leitor um vasto domínio do vocabulário para prosseguir com fluência na leitura, dado que estes textos abandonam um vocabulário baseado na linguagem coloquial e adotam um léxico mais elaborado. De acordo com Viana e Ribeiro (2014), parece fácil e lógico inferir que a compreensão leitora será muito lesada, se os indivíduos não possuírem um domínio da maior parte das palavras que integram um determinado texto.

Ainda segundo Viana e Ribeiro (2014), parece ser fundamental, embora menos evidente, a relação entre o vocabulário e a descodificação, para a compreensão leitora. Se as palavras a descodificar já integrarem o léxico passivo e ativo dos indivíduos, rapidamente ele consegue associar o padrão ortográfico ao padrão fonológico, prosseguindo a sua leitura com mais celeridade e fluência.

Quanto maior for a complexidade dos textos, maior será a capacidade que se exigirá ao aluno para inferir sentidos que não estão explícitos no texto. Uma boa capacidade para inferir sentidos é outro fator, segundo Araújo (2007), que influencia a compreensão leitora bem como a rapidez e a fluência na leitura.

Logo, fatores como a experiência individual de leitura e a experiência e conhecimento do mundo do aluno facilitam a compreensão leitora, dado que possibilitam uma capacidade mais eficaz de reconhecer o léxico e de inferir informação que pode não estar tão explícita no texto.

No entanto, quando falamos de leitura falamos também da promoção e da formação de leitores, nomeadamente de leitores literários, e da promoção de uma educação literária. Desígnio perseguido pela escola desde há muito, mas também desde há muito pressentido como um intento falhado, a educação literária decorre da necessidade de levar, em primeiro lugar, o aluno a fruir de uma experiência estética com a Literatura, sendo assim, segundo Costa (2015), um “conjunto de experiências de participação

no processo de recepção e de atualização interpretativa do discurso literário.” (COSTA, 2015, p. 24).

Roig-Rechou (2009) coloca a tônica da educação literária na oportunidade de o aluno ter “unha reaccíon individual perante unha obra literária”, que lhe é possibilitada pelo seu “conjunto de saberes culturais, literários e sociais” e pelos seus “intertextos individuais” (ROIG-RECHOU, 2009, p. 333). Teresa Colomer, numa entrevista concedida a Mello (2015), reforça esta ideia fundamental da reação, da resposta pessoal face a um texto literário, uma vez que, para ela, “la forma principal en que se responde a un texto es la proyección personal.” (MELLO, 2015, p. 321). Esta perspectiva é igualmente destacada por Mendoza Fillola (2004), ao afirmar que a educação literária consiste em formar o aluno para a participação ativa no processo de recepção, de modo a que aquele “como receptor, sepa reconocer las peculiaridades del discurso literario y seguir lãs instrucciones de recepción que el mismo texto incluye.” (MENDOZA FILLOLA, 2004, p. 64). Assim, promover uma educação literária equivaleria a “Fomentar la implicación interativa del alumno lector com la obra literária.” (MENDOZA FILLOLA, 2004, p. 64)

Quando falamos de educação literária na escola, falamos da “escolarização da relação entre texto literário e leitor” (COSTA, 2015, p. 25). É Costa (2015) que chama a atenção para o fato da recepção do texto literário, por parte dos alunos, carecer de um processo educativo e não ser automática ou espontânea. Do mesmo modo, Teresa Colomer, na já mencionada entrevista, chama igualmente a atenção para a necessidade de conjugar a experiência individual perante uma obra literária com o domínio das convenções da comunicação literária que permitirão ao leitor aceder ao texto literário na sua plenitude,

Esta manera de leer fusiona la participación subjetiva y emocional del lector, con la recepción distanciada de la obra a partir de procedimientos de análisis e interpretación. Así, pues, el

objetivo de la educación literaria se formula como el desarrollo de la competencia en esta forma específica de lectura e implica un aprendizaje que asocie indisolublemente la implicación del lector y el dominio de las convenciones. (MELLO, 2015, p. 319).

Todavía, é comum a escola descurar, neste processo educativo, neste processo de aprendizagem, aspetos fundamentais, para que os alunos participem no processo de recepção literária. Na verdade, não podemos deixar de chamar a atenção para um certo conjunto de fatores que (não) contribuem para a formação de leitores literários e para a promoção de uma educação literária.

A entrada dos livros e das obras literárias nos programas da disciplina de Português, sobretudo o estudo e a leitura orientada em sala de aula dessas obras, faz com que esses livros sejam objeto de uma recontextualização que, na maioria das vezes, não é feliz. Os alunos associam fatalmente essas obras à escola, à leitura orientada que as diseca em fichas de trabalho, guiões de leitura e outros materiais afins, à avaliação dessa leitura e desses exercícios, não havendo lugar para uma leitura fruitiva, que deixe espaço à voz dos alunos e que permita os múltiplos sentidos que, noutros contextos, a obra literária consente. Deste modo, “A relação texto-leitor, necessária para compreensão da leitura é quase ausente na maioria das escolas.” (SOUZA; GIROTTO; SILVA, 2012, p. 170).

Muitas destas obras não entram realmente no espaço da sala de aula, elas chegam aos alunos por meio de excertos, presentes nos manuais escolares. Como afirmam Balça e Pires (2012, p. 96),

Numa escola cada vez mais desabituada de trabalhar a leitura com livros e cada vez mais dependente dos manuais escolares e das respetivas fichas sobre os excertos apresentados, quando se propõe o trabalho com o objeto livro, naturalmente que esta sugestão é recebida com desconfiança e com receio (...) há que (re)aprender a trabalhar com o livro.

Assim, os alunos não se apercebem dos distintos aspetos que compõem uma obra literária e que concorrem para o estabelecimento de uma relação de prazer e de afeto com a mesma. Estes aspetos centram-se na materialidade do objeto livro: a sua encadernação, o seu formato, o seu tamanho, o seu peso, o seu cheiro. Será certamente uma experiência inevitavelmente diferente ter acesso/ler *Os Lusíadas* no manual escolar ou ter acesso/ler *Os Lusíadas* numa edição própria, mesmo que essa edição se destine a um público escolar.

Estes aspectos prendem-se também com a possibilidade dos alunos contactarem e perceberem os aspetos paratextuais que caracterizam uma obra literária: a capa e a contracapa, o prefácio e o posfácio, as dedicatórias e os agradecimentos. Sabemos que na obra de Literatura nada é despiciendo, tudo concorre para a recepção, compreensão e atualização do discurso literário. Logo, o aluno ao não contactar diretamente com o livro, com a obra, não terá a real oportunidade de explorar os seus paratextos e, a partir deles, construir as suas inferências e hipóteses interpretativas em redor do texto literário.

Por fim, desses aspetos ainda ressaltamos a oportunidade de ler a obra no seu todo, estabelecendo relações com a estrutura interna da mesma, mas também com a experiência e conhecimento do mundo dos alunos, permitindo uma leitura inteira, completa, total. Como afirma Martins (2007, p. 15),

Não se lêem os livros dos programas, mas os resumos deles, reduzidos a diagramas que permitem (ou dizem permitir) ao desprotegido estudante julgar que conhece o que não pode conhecer, porque a literatura e o mundo das palavras tornar-se-ão grotescas caricaturas infantilizadas se não forem servidas tal como são, como existem e tal como foram criados, para ser lidos e apreendidos como componentes essenciais da vida que deve ser vivida. Regressemos, pois, aos textos! É preciso ler mais e melhor!



Em termos de síntese, podemos afirmar que a opção no nosso sistema educativo pelo manual escolar em detrimento da obra literária não tem concorrido para o fomento da educação literária junto dos nossos jovens. Na verdade, pensamos que a adoção do manual escolar, como praticamente o único recurso presente na sala de aula, tem sido impeditiva de práticas pedagógicas alternativas em torno do texto literário. Como afirmam Souza, Giroto e Silva (2012), se não nos permitirmos práticas pedagógicas alternativas em redor do texto literário, não promovemos uma educação literária humanizadora, aquela que permite aprender a ler através da arte e que introduz a criança no mundo da cultura escrita.

Esta experiência de humanização, a formação de cidadãos do mundo abertos ao Outro e à diferença, à participação e construção social, promovida pelo contato com a arte e, de forma particular, com a literatura é algo que a escola não poderá ignorar. Aristóteles (1986), ao comparar história e poesia, bem como as funções do historiador e do poeta, distingue-os pelo fato de que “diz um as coisas que sucederam, e outro as que poderiam suceder. Por isso a poesia é algo de mais filosófico e mais sério do que a história, pois refere aquela principalmente o universal, e esta o particular.” (ARISTÓTELES, 1986, p. 115). Nussbaum (2003, p. 90), convocando a visão aristotélica, destaca o potencial educativo/formativo do contato com o texto literário:

The habits of wonder promoted by storytelling thus define the other person as spacious and deep, with qualitative differences from oneself and hidden places worthy of respect. (...) narrative imagination is an essential preparation for moral interaction.

Com a entrada em vigor do documento Programas e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico e, com ele, com a chegada à escola, de modo oficial e explícito, do domínio da Educação Literária, as editoras apressaram-se a colocar no mercado as obras indicadas para serem lidas e trabalhadas com os alunos. Muito embora anteriormente tenhamos

referido as obras em edições escolares, em muitas dessas obras encontramos os aparentemente inevitáveis roteiros/guiões de leitura, formatados, que não possibilitam, certamente, uma viagem e uma reação individual perante a obra literária.

### **Programas e Metas: quando o mapa restringe a viagem**

Tal como abordado em Costa (2015), a uma maior especificação nas diversas categorias que integram os diferentes documentos normativos para um determinado espaço curricular, corresponderá um maior grau de restrição introduzida na atuação do professor, não apenas num plano imediato mas, sobretudo, pelo risco de progressiva funcionarização do docente, retirando-lhe, no médio e curto prazos, capacidade profissional. Acresce ao exposto que documentos de matriz comportamentalista, centrados em instruções precisas, sobretudo quando passíveis de validação com recurso a práticas de avaliação sumativa igualmente restritivas, conjugam-se no sentido de vir a normalizar práticas pedagógicas que garantam prioritariamente a eficácia de desempenho dos alunos nesses momentos precisos.

No caso das metas curriculares, aprovadas inicialmente em 2012 para o Português no ensino básico, foi possível constatar que a compulsão do Ministério em generalizar este tipo de enunciado levou a que esta nova tipologia de documentos coexistisse com um programa homologado em 2009 e construído com base nas competências definidas no Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB), datado do início da década de 2000. Não apenas a incongruência ao nível dos paradigmas que subjazem à concepção de um e de outro documento é evidente, como a correspondência entre os domínios constantes de ambos se revelam dissonantes. O documento posteriormente homologado em 2015, Programas e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, justapondo metas e programa, vem diluir essas dissensões de

natureza conceptual, fazendo alinhar todo o discurso oficial pela matriz das metas curriculares.

Tanto as metas de 2012 como as de 2015, promulgadas estas últimas em conjunto com o novo programa, assumem, nos seus segmentos introdutórios, formulações que apontam para aquilo que consideraríamos como o anúncio de uma simplificação dos textos normativos, visando a otimização da sua dupla funcionalidade: ser de fácil consulta, análise e operacionalização pelos professores e permitir uma correspondência direta com instrumentos de avaliação tipificados. Parte-se, por um lado, do aproveitamento da percepção de que os textos anteriores, extensos e integrando um complexo aparato conceptual, são considerados muitas vezes pelos professores como excessivamente tendentes para a abstração, carecendo de assertividade no que se refere à operacionalização.

Por outro lado, parte-se do entendimento de que esse carácter menos imediatista decorre do grande malefício que o conceito de competência trouxe ao discurso pedagógico, nomeadamente a explicitação do conjunto de competências gerais, transversais e específicas constantes do CNEB e, em particular, ao estado do ensino por tornar as aprendizagens dos alunos difusas e passíveis de equívocos, imprecisões e, em última instância, falta de rigor. No despacho de revogação do CNEB, o Despacho nº 17169/2011, o ministro então responsável pela tutela refere, de forma inequívoca, que o documento é pouco claro nas recomendações, defende ideias ambíguas - e, por isso, dificulta uma orientação clara -, é extenso, promove a dispersão, é vago, despreza a aquisição de informação, o desenvolvimento de automatismos e da memorização e não se foca em objetivos mensuráveis. Em suma, é pouco útil, afirma-se.

Mais do que proceder a um hipotético e pouco produtivo resgate do CNEB, importa, a título instrumental, perceber que a crítica destituída de fundamentação, promovida pelo ministério, na peça legislativa que é aquele despacho de revogação, se configura como um anúncio daquilo que serão as premissas orientadoras dos documentos surgidos a partir de 2012: foco no

produto, partindo de objetivos tidos como precisos, formulação de descritores de desempenho, mensurabilidade, ensino concebido enquanto transmissão de conteúdos em detrimento de envolvimento dos alunos nas aprendizagens.

Qualquer enunciado surgido após 2012 apresenta a já referida alusão à simplificação, algo que é apresentado como vantajoso para o professor, na medida em que este poderá concentrar-se naquilo que se designa como o essencial. No documento de 2015, o segmento introdutório, menos extenso que o das metas anteriores, refere a Revisão da Estrutura Curricular promovida em 2012 como indutora do que se considera ser uma cultura de rigor e de excelência, clarificando que “Nas metas curriculares estão elencados objetivos e descritores de desempenho avaliáveis, permitindo que os professores se concentrem no que é essencial.” (BUESCU; MORAIS; ROCHA; MAGALHÃES, 2015, p.3).

Este essencial revela um claro estreitamento do âmbito de atuação do professor, da sua possibilidade de escrutínio crítico sobre o quê e o como, sobretudo no que respeita à possibilidade de fazer diferente, e à possibilidade de, por seu turno, formar leitores críticos, no sentido de implementar uma prática orientada para a “emancipación y autonomia del pensamiento (...) una didáctica de corte crítico que base su actuación en três ejes fundamentales: la comunicación, la reconstrucción y la contextualización” (ENCABO, 2013, p. 372). Tal pode limitar, de fato, o compromisso do professor, enquanto medidor, com uma efetiva educação literária, “ejercendo su papel de mediación de forma crítica, informada” (NUÑEZ; COSTA, 2013, p. 205), levando o aluno, leitor, a “implicar se em un processo que podría tener como finalidad última el desarrollo de su capacidad para ejercer su juicio crítico sobre el texto, sua apropiación enquanto experiencia esteticamente relevante.” (NUÑEZ; COSTA, 2013, p. 205)

Relativamente aos objetivos apresentados no programa para o ensino básico, num total de vinte e um, três referem-se explicitamente ao texto literário. Num primeiro objetivo (número 14.), este surge associado à

interpretação e a outros tipos de texto: o aluno deve interpretar textos orais e escritos, de expressão literária e não literária. Associa-se ainda a este enunciado a abordagem de modalidades gradualmente mais complexas.

Num segundo objetivo (número 15.), sendo retomado o aumento gradual da complexidade dos textos a interpretar, a referência é já exclusivamente aos textos literários e de diferentes gêneros. Aqui, especifica-se que a intenção deste trabalho sobre os textos visa “a construção de um conhecimento sobre a literatura e a cultura portuguesas, valorizando-as enquanto património de uma comunidade” (BUESCU; MORAIS; ROCHA; MAGALHÃES, 2015, p. 5). Das diversas funções que a disciplina de Português terá ido assumindo ao longo da sua construção no plano curricular, o seu entendimento enquanto garante de uma tradição comum, identitária, associada a uma visão da literatura como repositório patrimonial, num sentido até muito restrito, é muito relevante. Se é compreensível que esta dimensão não seja ostensivamente ocultada do discurso oficial, a sua sobrevalorização, algo de razoavelmente habitual, revela-se restritiva, no sentido em que tenderá a assumir o texto literário como objeto monumental, exemplo máximo de uma determinada época/período e/ou gênero. Este entendimento da literatura conduz não raras vezes a que o trabalho a sobre o texto ou a partir do texto se restrinja a uma abordagem de natureza eminentemente historicista.

O terceiro objetivo (número 16.) que explicitamente se debruça sobre literatura, centra-se no domínio da apreciação crítica da dimensão estética dos textos. O âmbito da literatura portuguesa é ultrapassado, sendo proposto o contato com textos nacionais e estrangeiros. Associa-se a este trabalho de apreciação a componente crítica que deve incidir não apenas sobre a dimensão estética, mas também sobre a relevância axiológica e social, em alguma medida, patente nos textos. Pensamos que o leque de experiências proposto pelos objetivos a que aludimos não se constitui necessariamente como limitativo; de fato, procura abranger um conjunto de

experiências abrangente e que em nada colidem com a promoção de uma educação literária e/ou com a formação de leitores críticos.

O tópico ‘caracterização’, consistindo numa breve explicação/fundamentação das opções tomadas nos diversos domínios, glosa, em alguma medida o enunciado dos objetivos, o que, para além de expectável, mantém a preocupação de explicitar a adoção de uma perspectiva abrangente. Em sentido contrário, porém, destacaremos dois aspetos, cujos indícios relevamos: a restrição canônica e o entendimento de educação literária que pode subjazer ao documento sobre os quais procuraremos refletir de seguida. Um documento como um programa escolar, materializa sempre uma escolha, uma seleção e, naturalmente, uma restrição no plano do cânone literário, neste caso. Essa seleção não será nunca ideologicamente neutra, uma vez que tal se configura como uma impossibilidade. Logo, a determinação de um certo núcleo canônico num documento prescritivo de âmbito nacional não será algo necessariamente estranho.

Ainda assim, sobretudo quando se pretende, no plano da educação literária, uma maior amplitude de possibilidades de escolha, não apenas do como mas também do quê, de modo a que possa haver um maior ajustamento aos interesses dos alunos, num contexto educativo dinâmico em múltiplas dimensões, parece-nos que a afirmação constante deste segmento do programa se constitui, em alguma medida, como um contrassenso, mesmo considerando que está salvaguardada a possibilidade de leituras autônomas, de carácter complementar e com a pertinente inclusão opcional do professor bibliotecário como mais um mediador no processo. O contexto, o percurso dos alunos, a dinâmica do grupo-turma, a dinâmica da relação pedagógica estabelecida poderiam ir além da sugestão normalizadora, sobretudo quando o argumento para tal não deixa de ser falacioso: “a escola, a fim de não reproduzir diferenças socioculturais exteriores, assume um currículo mínimo comum de obras literárias de referência.” (BUESCU; MORAIS; ROCHA; MAGALHÃES, 2015, p. 8).

Por outro lado, esta restrição e este entendimento do núcleo canônico que se configura como ‘mínimo’, muito em linha com a filosofia geral do documento em análise, atinente à ideia de garantia de um ‘essencial’ ou mesmo de um ‘mínimo essencial’, relacionam-se com o próprio conceito de educação literária que podemos entender como emergente no texto. Quando se opta por, nos dois primeiros anos de escolaridade, designar o domínio de ‘Iniciação à Educação Literária’, parte-se do pressuposto de que aquela terá pré-requisitos e de que a educação literária é uma espécie de fusão de uma competência de compreensão informada do texto com a fruição estética e que depende do domínio do código escrito. O conceito de educação literária que defendemos não deve começar nem terminar em consonância com o início e o final do processo de escolarização. Deste modo, a ideia de ‘introdução a’, não deixa de apontar para um entendimento de educação literária que, materializado em conteúdos muito específicos e metas com descritores de desempenho detalhados, é passível de avaliação e, neste contexto, avaliação parece corresponder àquilo que é mensurável, numa perspectiva de avaliação sumativa.

Ao nível do elenco de conteúdos apresentados, no programa referido, para os diversos ciclos do ensino básico, podemos encontrar formulações que apontam para alguma possibilidade de abertura a práticas de índole crítica e para a leitura enquanto fruição. Contudo, o caráter restritivo das formulações apresentadas pela maioria dos enunciados manifesta-se, uma vez que estes estão diretamente ligados à identificação de características tidas como exemplares de determinado gênero textual ou a outro tipo de elementos transversais àquilo que se entende como fulcral no trabalho sobre o texto literário. Em conjugação com os enunciados da mesma natureza materializados nas metas que com eles se articulam, de uma possibilidade de experimentar o texto, transita-se com facilidade para o treino de habilidades avaliáveis, o que, insistimos, corresponderá a mensuráveis. Parece-nos ser igualmente evidente que, à medida que se faz a transição para o 2.º e 3.º ciclo do ensino básico, o que corresponde ao final da

monodocência, se aposta numa discriminação de conteúdos e num conjunto de descritores de desempenho que amplificam os aspetos destacados anteriormente, muito focados na identificação de convenções passíveis de identificar gêneros textuais, de modo a que tal possa ser objeto de avaliação detalhada.

Tomando os recursos estilísticos como exemplo, é discriminado, para cada ano letivo, um conjunto específico de recursos estilísticos, tomando como critério um eventual e discutível aumento gradual da complexidade de alguns deles, como se fosse possível, a priori, determinar uma gradação na abordagem desses recursos estilísticos e como se tal fosse mais relevante do que a emergência dessas realidades, de modo produtivo, no decurso da interação com os textos, nos momentos em que tal ocorresse. Não resulta evidente o porquê de, no 5º ano, se trabalhar apenas a onomatopeia, a enumeração, a personificação e a comparação e, no 6º ano, se abordar a anáfora, a perífrase e a metáfora. Parece que se quer deixar subentendida uma lógica de gradual complexificação dos recursos, mas tal carece de fundamento de qualquer espécie e apenas acaba por potencialmente restringir mais o trabalho sobre um dado texto.

Igualmente discutível seria, num mesmo sentido, o da opção pelo reconhecimento de determinadas características identificativas de um dado texto, de um gênero particular, num nível específico de escolaridade. Sobre o grau de transigência relativamente a estas indicações poderíamos conferir o benefício da dúvida de que, posteriormente, talvez o documento deixasse em aberto que, em determinado nível de escolaridade, se vá além dos conteúdos ou dos descritores de desempenho que lhe estão diretamente associados.

O Ministério faculta um guião de ‘perguntas frequentes’, texto de natureza formalmente não prescritiva, mas que, dado o seu contexto de produção e inserção não pode ser desvalorizado no seu âmbito de atuação. Nesse texto, formalmente periférico, refere-se inequivocamente, como parte da resposta a uma pergunta sobre a obrigatoriedade do trabalho com certos textos no domínio da educação literária, que não se pretende que os alunos



cumpram mais do que os descritores indicados no domínio da educação literária.

## Conclusão

No momento conclusivo do presente texto, não queremos deixar de enfatizar que os documentos normativos atualmente em vigor para a disciplina de Português no ensino básico, agora objeto de análise, se revelam restritivos não apenas pelo conteúdo, mas também, e sobretudo, pela forma assumida: as categorias taxonômicas envolvidas, a forma como se relacionam, estrutural e hierarquicamente, são muito relevantes para aquilo que a escola quer construir, bem como para os processos que são validados como passíveis de ser acolhidos no seu seio. É disto exemplo particularmente relevante, sobretudo tendo em consideração o enfoque do nosso texto, a separação dos domínios Leitura e Educação Literária. Mais do que permitir a cada um destes aspetos a assunção de um estatuto destacado, esta opção amplifica a artificialidade no tratamento autónomo destes campos e potencia a estratificação do tipo de trabalho a desenvolver de forma integrada. Tal redundante, na prática, no isolamento, sobretudo para efeitos de avaliação, de aspetos técnicos e contextuais específicos da compreensão de textos literários, com um persistente défice de adesão afetiva, de visão crítica, de envolvimento efetivo com os textos.

Por reconhecermos potencial à já muito usada metáfora da viagem para aquilo que o processo de educação literária pode ser, ousamos tomá-la de novo. Sabemos que a viagem possível nunca seria a viagem desejável. A escola, enquanto instituição, contexto particular no qual a viagem decorre, pela sua própria natureza constitutiva, limitaria sempre, em dimensões e graus variáveis, a possibilidade de percorrer, sem qualquer limite ou restrição, um qualquer universo infinito de percursos, de relações mais ou menos felizes com os lugares e objetos visitados, não visitados e por visitar, os acasos e as determinações da própria viagem. O programa e as metas curriculares, constituindo-se como mapas da viagem, encontram também na

sua natureza constitutiva de documentos prescritivos uma limitação de partida. Mas a restrição que o mapa introduz não é o fato de delimitar o território possível de viagem, mas antes a determinação rígida daquilo que se espera que o viajante encontre, aquilo que é expectável que ele registre, aquilo que não é suposto ser visto em dado momento porque não está previsto assim, os suportes legítimos para efetuar o registro.

Para que, na exploração da metáfora, não deixemos de trazer a evidência daquilo que se espera ser a orientação que a avaliação, um dado entendimento de avaliação e os documentos prescritivos, devidamente conjugados, imprimam ao processo, transcrevemos uma formulação daquilo que nos parece ser a pedra de toque no que se refere à literalidade com que devem ser entendidos e ao(s) constrangimento(s) que, numa matriz claramente comportamentalista, introduzem:

As Metas Curriculares que acompanham este Programa constituem o documento de referência para todos os processos avaliativos, de acordo com o estabelecido nos descritores de desempenho. A classificação resultante da avaliação interna no final de cada período traduzirá, portanto, o nível de consecução dos desempenhos descritos. (BUESCU; MORAIS; ROCHA; MAGALHÃES, 2015, p. 38)

É o mapa detalhado que induz a convicção do rígido itinerário previsto e que, conseqüentemente, impõe a perspectiva do escrutínio constante daquilo que se espera que venha a ficar em algo que, quanto muito, poderá aspirar a álbum de fotografias e outras evidências para memória futura ou, pior, para que alguém verifique se todos respeitaram escrupulosamente o itinerário, se todos mostraram espanto, medo, superação, esperança de uma forma que seja aceitável, no momento esperado, respeitando sempre os limites do mundo conhecido, apenas por ser esse o mundo que é permitido conhecer.

## Referências

ARAÚJO, L. A compreensão na leitura: investigação, avaliação e boas práticas. In: AZEVEDO, F. (Org.). *Formar Leitores Das teorias às práticas*. Lisboa: Lidel, 2007. p. 9-18.

ARISTÓTELES. *Poética*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1987.

BALÇA, A.; PIRES, M. N. C. O ensino da leitura literária na escola, em Portugal: do discurso oficial às práticas. *Nuances: estudos sobre Educação*, n. 22, jan./abr. 2012. Disponível em:

<<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/1624/1560>>. Acesso em: 13 abr. 2016.

BUESCU, H. C., MORAIS, J., ROCHA, M. R., MAGALHÃES, V. *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, 2015.

COSTA, P. L. Algumas notas sobre o discurso oficial para o Português: as Metas Curriculares e a educação literária. *Nuances: estudos sobre Educação*, n. 3, set./dez. 2015. Disponível em:

<<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/3691/3145>>. Acesso em: 06 abr. 2016.

ENCABO, E. Lectura critica. In: MARTOS, E.; CAMPOS, M. (Coord.) *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura*. Madrid: Santillana, 2013. p. 371-372.

MAGALHÃES, M. L. A aprendizagem da leitura. In: AZEVEDO, F. (Org.). *Língua Materna e Literatura Infantil. Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico*. Lisboa: Lidel, 2006. p. 73-92.

MARTINS, G. O. Língua Portuguesa – Ensinar um valor, preservar uma herança. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE O ENSINO DO PORTUGUÊS, 2007, Lisboa. *Actas*. Lisboa: Ministério da Educação, 2007. p. 13-18.

MELLO, C. J. A. Entrevista a Teresa Colomer sobre Educación Literaria. *Via Atlântica*, n. 28, dez. 2015. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/100870/107097>>. Acesso em: 12 abr. 2016

MENDOZA FILLOLA, A. *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Málaga: EdicionesAljibe, 2004.

NUÑEZ, G.; COSTA, P. Educación literaria. In: MARTOS, E.; CAMPOS, M. (Coord.) *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura*. Madrid: Santillana, 2013. p.204-205.

NUSSBAUM, M. C. *Cultivating humanity: a classical defense of reform in liberal education*. Harvard: Harvard University Press, 2003.

REIS, C. Apresentação de conferência. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE O ENSINO DO PORTUGUÊS, 2007, Lisboa. *Actas*. Lisboa: Ministério da Educação, 2007. p. 7-11.

ROIG-RECHOU, B. Educación literaria e historias literarias. In: DÍAZ, E. C.; SURIS, L. F.; MATO, E. M. (Org.). *A mi dizen quantos amigos hey. Homenaxe ao Professor Xosé Luís Couceiro*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, 2009. p. 333-342

SOUZA, R. J.; GIROTTO, C.; SILVA, J. Educação literária e formação de leitores: da leitura *em si* para leitura *para si*. *Ensino em Re-Vista*, n. 1, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/viewFile/14914/8410>>. Acesso em: 14 abr. 2016.

VIANA, F. L.; RIBEIRO, I. *Falar, ler e escrever. Propostas integradoras para o jardim de infância*. Carnaxide: Santillana. 2014.

Recebido em junho de 2016.

Aprovado em setembro de 2016.