



Experiências significativas de leitura no 2º CEB - Representatividade e qualidade dos textos literários

Pedro Balaus Custódio

balaus@esec.pt, Escola Superior de Educação Instituto
Politécnico de Coimbra

“1.4.2.1 Representatividade e qualidade dos textos

A qualidade dos conteúdos, estimulando a capacidade para despertar emoções, para obrigar a pensar e a reflectir, para fazer sonhar, para divertir e aprender, deve aliar-se à qualidade literária, linguística, de grafismo e de imagem. No caso dos livros destinados a crianças mais jovens, o grafismo e a imagem são factores determinantes na sedução do leitor.

Salienta-se que, na fase inicial de aprendizagem da leitura, deve haver uma preocupação muito grande em seleccionar textos de autor, com qualidade, mesmo que isso signifique que há palavras que as crianças ainda não conseguem ler. Nas obras traduzidas, a qualidade da tradução deve ser igualmente um componente a considerar.” (Programa de Português, p. 61)

1.4.4 Tendo sempre presente que, neste ciclo, a razão fundamental para a leitura do texto literário é a fruição pessoal, ele pode, no entanto, ser objecto de leitura orientada ou constituir-se como pretexto para a realização de actividades que o prolonguem ou o recriem.” (p. 64.)

“A leitura de textos clássicos contribui para a formação estética e literária e possibilita os primeiros passos no conhecimento de um património literário nacional e universal riquíssimo, ajudando a criar, ainda que incipientemente, um conjunto de referenciais que permitirão compreender melhor o funcionamento do mundo e estabelecer relações entre textos. Neste ciclo de ensino, poder-se-á recorrer a obras clássicas que foram reescritas por autores reconhecidos, tendo como potenciais receptores as crianças.

A leitura de autores portugueses e estrangeiros permite alargar as referências culturais, levando a conhecer outros modos de ser, de fazer e de estar, outros espaços, outras gentes e outras vozes, ao mesmo tempo que se contribui para um melhor conhecimento e aceitação do outro e do mundo.” (pp. 64-65)

“Vivi toda a minha infância rodeada de livros. Eram livros maus, eram livros bons – era o que havia. E felizmente que havia livros, porque não havia mais nada...Eram os livros que as minhas tias liam, romances de amor, grandes dramas que faziam chorar muito mas acabavam sempre em casamento. Não seriam, evidentemente, para a minha idade, mas fizeram-me muito bem. Chorei desalmadamente com as desventuras do “John Chofer Russo” e era particularmente fã dos romances de uma dupla francesa chamada, se bem me lembro, Henri Ardel e Madame Delli (não afianço que se escrevesse assim, acho até que tinha um “h” algures, mas não sei onde). Foram esses maus livros que me criaram o gosto pela leitura. Que me deram vontade de ler sempre mais. Quando, finalmente, chegaram os livros a sério – eu já estava conquistada. E pude então ler toda a Condessa de Ségur, o Hector Mallot (sobretudo os dois volumes do Sem Família; o Em Família não me comovia tanto, eu era mais tragédias...), o Stevenson (sobretudo O Rapto), a Berthe Bernage (sobretudo com o Romance de Isabel) e – a grande paixão da minha vida – Erico Veríssimo.

A adoração por Veríssimo estendeu-se pela infância e pela adolescência. Se na infância tinham sido sobretudo As Aventuras de Tibicuera a povoar-me os sonhos (ainda hoje a primeira frase do livro tem cadências mágicas para os meus ouvidos: “nasci na taba de uma tribo tupinambá”...), na adolescência foi a descoberta de Clarissa e do seu universo luminoso. Com Clarissa tive a verdadeira revelação de como era possível escrever um romance onde, praticamente, nada acontecia. Um romance onde se dava primazia às emoções, aos cheiros, à música, às recordações. Clarissa foi a heroína da minha adolescência. A que se seguiu Madalena, de A Morgadinha dos Canaviais, e todo o universo feminino de Júlio Diniz (excluindo as “Pupilas”, a que nunca achei muita graça)

De repente, quando dei por mim, já a adolescência tinha passado: mas a paixão por Veríssimo e Júlio Diniz nunca mais passou. Tenho o retrato de ambos na minha mesa de trabalho.”

Alice Vieira, In *Casadaleitura.org*

Resumo

As atividades de leitura na sala de aula são reguladas pelos documentos programáticos que, para além de prescreverem os *corpora* de textos objeto de estudo, determinam as formas como eles devem fomentar diferentes competências de leitura e transmitir marcas de identidades históricas, culturais e literárias. No caso específico do 3º ciclo do Ensino Básico esse *corpus* está balizado pelas orientações contidas no programa, enquanto nos 1º e 2º Ciclos, essas sugestões são vertidas, entre outras fontes, a partir do acervo do *Plano Nacional de Leitura*.

Todavia, os materiais didáticos que suportam o desenvolvimento das competências de leitura colocam em cena *outros* textos que ultrapassam as fronteiras do literário.

A reflexão que propomos centra-se, exatamente, nestes dois aspetos:

Serão todos os textos igualmente significativos para o desenvolvimento das competências neste âmbito, ou convirá lançar mão de dispositivos rigorosos de aferição e de triagem didática, uma vez que cada um deles cumpre um papel específico no seio das aprendizagens?

A questão seguinte é, também ela, relevante, e prende-se com as diferenças entre as leituras escolarizadas e aquelas que, praticadas pelos alunos fora do campo pedagógico, entram numa *esfera pessoal*. Deverá essa leitura recreativa ser também orientada ou deveremos deixar aos alunos, sobretudo dos 2º e 3º ciclos de ensino, uma irrestrita liberdade de escolha? Atendendo a que cada texto proporciona horizontes de expectativas próprias e singulares, permitindo, por isso, oportunidades distintas de desenvolvimento de conhecimentos, competências e visões do mundo, deverão *todos os textos* serem objeto de leitura? Todos os textos serão, pois, *bons textos*?

Abstract

The reading activities in the classroom are ruled by the national program which, besides prescribing the *corpora* of the text that is object of study, determines the way it should enhance different reading skills and convey historical, cultural and literary identity marks. In the specific case of

the 3rd cycle of Basic Education this *corpus* is limited by the program's guidelines, while in the 1st and 2nd cycles, these suggestions are taken, among other sources, from the National Reading Plan.

However, the learning materials that support the development of reading skills put into play other texts that transcend the boundaries of literature.

The reflection that we propose focuses exactly on two aspects:

Are all texts equally significant for the development of skills in this area, or should we resort to rigorous screening, since each one plays a specific role within the learning process?

The next question is also relevant, and it is related with the differences between the readings done in school and those practiced by students outside the educational field, in a personal sphere. Should this recreational reading be oriented as well or should we give the students, especially the ones in the 2nd and 3rd cycles of teaching, an unrestricted freedom of choice? Since each text provides students with their own and singular horizon of expectations, giving them, therefore, distinct opportunities to develop knowledge, skills and to form a vision of the world, must all texts be reading subjects? Are all texts, therefore, good ones?

1. Todos os livros são bons? Todos os livros são iguais?

O testemunho de Alice Vieira que transcrevemos vem muito a propósito de algumas questões que torneiam a leitura e o seu ensino, e refere, ainda, um aspeto sensível relacionado com a essencialidade dos textos que a Escola propõe aos alunos ou, também, sobre as escolhas que fazemos quando selecionamos leituras.

São muito antigas, e por vezes deterioradas, as indagações acerca de *o que ler, como ler e para quê*. Desde as interrogações sobre quais as fronteiras da literatura, até às reflexões acerca do cânone de leituras sobre o qual devem recair as nossas escolhas, há um permanente questionamento que, atualmente, já transpôs as fronteiras do mundo académico. Com efeito, tais preocupações estão muito presentes quer na sociedade civil em geral, quer entre os agentes do sistema educativo que trabalham com a promoção da leitura na escola.

Por entre a teoria contemporânea, por exemplo, Bloom tem vindo em defesa do que considera ser o *core* da literatura, propondo um cânone baseado em diversos critérios de qualidade e de atualidade.

Ora, quando as reflexões enveredam por trilhos desta natureza, as dúvidas que necessariamente se colocam a todos os que trabalham de perto com o domínio da leitura são sobre *quais os bons livros* e os *menos bons*, ou mesmo os *maus*, ou seja, aqueles de que nos devemos manter afastados.

Haverá, então, *maus livros a evitar*? Como poderemos saber quais são eles? Numa passagem de *Histórias de Mulheres* de José Régio, o narrador discorre sobre uma das personagens e afirma:

“Ao cair da tarde, muitas vezes, por essas alongadas tardes de verão em que, depois do jantar, ainda há muito dia como pegado ao céu, Rosa Maria sentava-se à pequena janela da casa de jantar, sobre o quintalejo florido; e lia romances a si própria e à mãe. Eram romances e novelas da estante que lhes deixara o extinto, e a viúva não quisera vender. Bons livros como os de Camilo, Júlio Dinis, (os Eças tinham sido guardados pela mãe) Victor Hugo e Balzac traduzidos — aí acotovelavam grandes edições ilustradas de antigos folhetins de O Século (...). Ainda outros com nomes russos, alemães, ou o quer que fossem, que ambas tinham entendido mal, e então puseram de lado. Por naturais qualidades de imaginação e sensibilidade, (...) mais ou menos claramente destrinchavam os melhores dos inferiores; posto não soubessem criticá-los. Mas liam todos, além de alguns emprestados, porque todos as interessavam ainda que de modo diverso.”

Régio observa que Rosa Maria e a sua mãe liam romances e, ainda que não estivessem explicitamente conscientes do valor literário dos textos, sabiam distinguir os bons dos maus. Sem querer, ambas exerciam sobre os textos um poder seletivo baseado em critérios de qualidade textual, embora não enformado por princípios doutrinários oriundos de qualquer crítica literária mas, tão-somente, pelo gosto pessoal de ambas.

Ora, de modo implícito, ambas estabeleciam o seu *cânone pessoal* de leituras.

Sob diferentes óticas, a noção de *cânone* tem ganho (em particular nas últimas décadas) um relevo notório no panorama dos estudos literários, muito por influência de estudos anglo-americanos e de autores como Harold Bloom, Frank Kermode ou Alastair Fowler.

Bloom, em *O Cânone Ocidental* (1997:46), insurge-se contra o alargamento excessivo das margens do que se deve considerar canónico, quando afirma: “Em termos práticos, a ‘expansão do cânone’ tem querido dizer a destruição do Cânone, uma vez que o que está a ser ensinado não inclui de modo algum os melhores autores (...)”.

Nesta brevíssima passagem, o autor explicita os fundamentos do seu conceito de *cânone* que é, não apenas restritivo do ponto de vista qualitativo e numérico como, sob muitos aspetos, assumidamente aristocratizante, pois “Nada é mais essencial ao Cânone Ocidental do que os seus princípios de selectividade, que são elitistas unicamente na medida em que se fundam em rigorosos critérios artísticos.”

A dado passo, no capítulo introdutório, “Uma Elegia em Louvor do Cânone” (p.46), Bloom reitera esta posição afirmando que

“Todos os cânones, incluindo os nossos contracânones actualmente em moda, são elitistas, e como nenhum cânone secular chega a estar alguma vez fechado, aquilo que agora se aclama como sendo ‘abrir o cânone’ é uma operação rigorosamente redundante.”

Assim, não só advoga a natureza seletiva do cânone como considera, também, que ele está em permanente disposição de abertura, e sujeito a mecanismos de validação e de seleção que se regem por critérios artísticos rigorosamente definidos. Tal característica implica, pois, a existência de uma *autoridade* pessoal e/ou institucional, cujo papel é decisivo na escolha de textos, autores e obras.

Pelo contrário, há outros investigadores que partilham de perspetivas menos limitativas e mais globalizantes, e que configuram um

“corpus cultural selecto, institucionalizado e difundido através do aparelho escolar, bem como pela constituição de campos bibliográficos específicos: a formação de colecções designadas como de “grandes obras” a que se atribui a dimensão de clássicos, e a elaboração de antologias.” (Reis, 1995:72)

Esta visão concetual de *cânone*, partilhada por vários autores, admite a existência de um *corpus* mais extenso que se dissemina por textos de diferentes funções, tipos e genologias.

Segundo Reis (1995:73), a configuração de um *cânone* pressupõe, pois, a acção articulada de três fatores: “a já aludida selectividade que trata de estabelecer, de forma não necessariamente sistemática ou programada, as obras e autores que correspondem a uma identidade cultural e literária (...)”; a “continuidade, ou seja, a permanência, ao longo de um tempo histórico alargado, de obras e autores que fundam nessa permanência a sua autoridade cultural” e a “formatividade, critério de ordem pedagógica e também ideológica, que leva a reter no *cânone* aquelas obras e autores que se entende serem reprodutoras de uma certa (e algo estável) ordem social e cultural, que se deseja insinuada no sistema de ensino.” (Reis, 1995:73)

Como se pode observar, por contraste, a posição teórica enunciada por Bloom é mais fechada e concêntrica, pois define o *cânone* como um escol de textos cuja selecção obedece a um crivo de malha (muito) estreita.

Para este autor, abre-se a possibilidade de o *cânone* ser perspectivado como a “relação de um leitor e de um escritor individuais com aquilo que foi preservado de entre tudo o que foi escrito, esquecendo a ideia de *cânone* como uma lista de livros de estudo obrigatórios”, sendo “idêntico à literária Arte da Memória e não no sentido religioso de *cânone*”.

Esta identificação entre *cânone* e *memória* é, aliás, recorrente nas suas argumentações, nomeadamente quando afirma que “A cognição não pode ser exercida sem a memória, e o *cânone* é a verdadeira arte da memória, o suporte autêntico do pensamento cultural.”

Por esta razão, e em virtude da sua natureza, o autor acredita que o *Cânone* Ocidental nunca se fechará sobre si próprio mas também não pode, como ironicamente afirma, “ser forçado a abrir-se pelas nossas senhorinhas da claqué de apoio.” (p.45)

Qualquer uma destas perspetivas refere-se, pois, ao *cânone* como uma *lista* cuja extensão, por maior que seja, conterà sempre um número muito menor de obras do que aquelas que se encontram fora dela.

É, assim, um mecanismo de *exclusão*, muito mais do que de *inclusão*.

Bloom (1997:47) também concorda que “[*cânone*] não é nem pode ser exactamente aquilo que consta da lista que eu dou, ou da lista que qualquer outra pessoa pudesse dar” pois,

“Ao se tornarem canónicas, elas [as obras] sobrevivem a uma enorme luta nas relações sociais, mas essas relações têm pouco a ver com a luta de classes. O valor estético emana da luta entre textos: no leitor, na linguagem, na sala de aula, nas discussões no interior de uma sociedade”.

Será esta, afinal, a intenção primeva de todo o texto: manter-se para além das fronteiras do tempo num jogo de escolhas “entre textos em luta uns com os outros pela sobrevivência”. (1997:31)

De facto, Bloom não defende apenas uma criteriosa escolha das obras literárias, como acredita, também, que esses processos de filtragem podem ser conflituosos, pois implicam uma luta de forças

entre os méritos estéticos e qualitativos dos textos e da qual apenas um reduzido número sai vencedor.

Serão os clássicos aqueles livros que se oferecem à releitura frequente? Será esse livro aquele “que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer.”? (Calvino, 1992) Certamente que sim.

Estas dúvidas sobre *o que ler e como* acabam, pois, por invadir naturalmente os territórios escolares. É aí que a parte mais significativa da formação do leitor se concretiza e, como tal, são os planos curriculares mas, também, os professores que se veem a braços com a responsabilidade de escolher livros. Ora, nem sempre as *leituras da escola* são aquelas que interessam aos alunos. Por vezes, entre o texto e o aluno há um longo e sinuoso caminho. Como se não bastassem estas distâncias há ainda, de permeio, obstáculos de diversa natureza – cujo elenco não cabe nesta reflexão – mas que são de grande relevo, como é o caso das adaptações dos textos.

Em 2008, por exemplo, quando se publicaram alguns clássicos da literatura portuguesa contados aos mais jovens, deflagrou entre nós uma polémica sobre o valor e a pertinência das adaptações de grandes obras canónicas e o modo como elas poderiam, ou não, espelhar a riqueza linguística, estilística, cultural e literária dos originais.

A celeuma, ainda que circunscrita ao meio académico da área, aos professores, e a algum público mais atento e interessado, questionava os méritos de tal empreendimento editorial.

Uma das análises mais ponderadas e lúcidas sobre estas adaptações foi realizada por Nogueira (s/d) e nela se podem observar várias questões de relevo sobre a adaptação de clássicos para leitores mais jovens.

Os referidos textos das *Edições Quasi*³⁰ (com o patrocínio do BCP e do semanário Sol) organizados em duas séries, comportando doze títulos cada, reavivaram as vozes mais críticas sobre

³⁰ Coleção de Clássicos da Literatura Portuguesa Contados às Crianças

I.ª Série

Castelo Branco, Camilo, (2008). *Amor de Perdição*, adaptado por Pedro Teixeira Neves, ilustrações de Helena Simas. Quasi Editora.

Castelo Branco, Camilo, (2008). *A Queda de um Anjo*, adaptado por Albano Martins, ilustrações de Gabriela Sotto Mayor. Quasi Editora.

Dinis, Júlio, (2008). *A Morgadinha dos Canaviais*, adaptado por Possidónio Cachapa, ilustrações de André Letria, Abril de 2008. Quasi Editora.

Garrett, Almeida, (2008). *Frei Luís de Sousa*, adaptado por José Jorge Letria, ilustrações de André Letria. Quasi Editora.

Garrett, Almeida, (2008). *Viagens na Minha Terra*, adaptado por Rui Zink, ilustrações de Gabriela Sotto Mayor. Quasi Editora.

Júlio Dinis, *Os Fidalgos da Casa Mourisca*, adaptado por Possidónio Cachapa, ilustrações de Helena Simas, Abril de 2008. Quasi Editora.

Pessoa, Fernando, (2008). *O Banqueiro Anarquista*, adaptado por Clara Pinto Correia, ilustrações de Helena Simas. Quasi Editora.

Queirós, Eça de, (2008). *Os Maias*, adaptado por José Luís Peixoto, ilustrações de André Letria. Quasi Editora.

Queirós, Eça de, (2008). *As Cidades e as Serras*, adaptado por António Torrado, ilustrações de Helena Simas. Quasi Editora.

Queirós, Eça de, (2008). *A Relíquia*, adaptado por Ana Luísa Amaral, ilustrações de Gabriela Sotto Mayor. Quasi Editora.

Vicente, Gil, (2008). *Auto da Barca do Inferno*, adaptado por Rosa Lobato de Faria, ilustrações de Gabriela Sotto Mayor.

Vieira, Padre António, (2008). *Sermão de Santo António aos Peixes*, adaptado por Rui Lage, ilustrações de André Letria. Quasi Editora.

II.ª Série

Caminha, Pêro Vaz de, (2008). *Carta a El-Rei Dom Manuel sobre o Achamento do Brasil*, adaptado por João de Melo, ilustrações de Carla Nazareth. Quasi Editora.

as adaptações e a forma como elas servem os intentos didáticos de introduzir autores mais clássicos aos olhos de um público mais jovem.

Estes são, aliás, os habituais receios que acompanham todas as adaptações de textos maiores.

Mais recentemente, uma questão de contornos semelhantes colocou-se com a edição dos quatro volumes integrantes da coleção “Clássicos a brincar”, de Sara Rodrigues (texto) e Cristiana Resina (ilustração), editados pelas Edições Asa, até Julho de 2011. Sobre estas adaptações livres, veja-se, por exemplo, a opinião de Costa (2011:2 e segs).

2. Entre o 1º e o 2º Ciclo do E.B: *Começar a ler e continuar a ler*

Num estudo clássico de Potts (1979:14), o autor refere que a leitura no ensino Básico e Secundário é “uma aptidão especializada no domínio da linguística, como produto de uma sociedade culta”, pelo que os seus objectivos se bifurcam a partir do momento em que se consolida a sua aprendizagem.

Se, por um lado, ela serve como *instrumento* básico de ensino curricular e de *socialização do indivíduo*, potenciando as suas capacidades de *formação* e de *instrução* pessoais, fazendo-o aceder a uma dimensão cultural mais vasta, por outro, satisfaz diferentes objetivos e finalidades (que podem ser menos imediatistas) propiciando ao leitor um diálogo com o mundo, pois “é mister reconhecer-se que a literatura proporciona a maior, e sem dúvida a mais rica fonte de aventuras da imaginação e de experiências.” (1974:14)

Quando nos referimos a *ler* ou a *ensinar a ler* no primeiro ciclo do ensino básico, há três pressupostos que devem ser atendidos, especialmente pelos professores: o primeiro é como *ensinar a ler*, o segundo é como manter continuamente a *motivação para a leitura* e o terceiro, *quais os textos* mais adequados à prossecução dessa tarefa.

A primeira questão diz respeito a procedimentos didáticos, à definição de estratégias e à implementação de atividades facilitadoras. Mas, as duas últimas, e talvez as mais complexas, relacionam-se com a capacidade de *manter os leitores* para além das fronteiras da Escola.

Se o 1º ciclo de escolaridade constitui o período por excelência ao longo do qual os alunos terminam e consolidam as competências técnicas que lhes permitem decifrar um texto, ler com

Castelo Branco, Camilo, (2008). *A Brasileira de Prazins*, adaptado por Francisco José Viegas, ilustrações de Sandra Serra. Quasi Editora.

Dinis, Júlio, (2008). *As Pupilas do Senhor Reitor*, adaptado por Albano Martins, ilustrações de Helena Simas. Quasi Editora.

Dinis, Júlio, (2008). *Uma Família Inglesa*, adaptado por Manuel Jorge Marmelo, ilustrações de Sandra Serra. Quasi Editora.

Herculano, Alexandre, (2008). *O Bobo*, adaptado por José Jorge Letria, ilustrações de Carla Nazareth. Quasi Editora.

Pessoa, Fernando, (2008). *Mensagem*, adaptado por Mafalda Ivo Cruz, ilustrações de Sandra Serra. Quasi Editora.

Queirós, Eça de, (2008). *O Mandarim*, adaptado por Gonçalo M. Tavares, ilustrações de Helena Simas. Quasi Editora.

Queirós, Eça de, (2008). *O Primo Basílio*, adaptado por Fernando Pinto do Amaral, ilustrações de Marta Martins. Quasi Editora.

Queirós, Eça de, (2008). *O Crime do Padre Amaro*, adaptado por Eduardo Pitta, ilustrações de Carla Nazareth. Quasi Editora.

Queirós, Eça de, (2008). *A Ilustre Casa de Ramires*, adaptado por António Torrado, ilustrações de Marta Martins. Quasi Editora.

Vicente, Gil, (2008). *Auto da Índia*, adaptado por Rosa Lobato de Faria, ilustrações de Marta Martins. Quasi Editora.

Vicente, Gil, (2008). *Auto de Mofina Mendes*, adaptado por Ana Luísa Amaral, ilustrações de Helena Simas. Quasi Editora.

fluência e trabalhar as principais estratégias de compreensão leitora, o 2º ciclo e os seguintes colocam-lhes novos desafios. De facto, as metas passam, a partir dessa altura, a contemplar outros aspetos do ato de ler, nomeadamente, o alargamento das suas fronteiras de conhecimento do mundo, o aperfeiçoamento das suas capacidades de compreensão e de interpretação, o desenvolvimento progressivo do espírito crítico relativamente aos textos e, consequentemente, a possibilidade de definir um perfil individual de leitura, assente em gostos e motivações pessoais e/ou interesses culturais. Estas finalidades contribuem, em última instância, para a desejada manutenção do vínculo entre o gosto e o prazer pessoal da leitura.

É precisamente nesse trajeto que alguns leitores se perdem, outros se reencontram, e outros vagueiam, confusamente, por entre múltiplas possibilidades de escolha textual, incapazes de tomar uma direção ou um rumo definidos.

Ora, o leitor inicia este caminho de aprendizagem logo nos primeiros momentos de contacto com a leitura, mas é a *sua maturidade* que lhe permitirá crescer enquanto leitor autónomo, motivado e consciente das suas escolhas.

Sobre este percurso, muitos são os quesitos que se colocam ao leitor e à escola. São copiosos, também, os obstáculos que se podem erguer entre ele e os textos. Não é nosso propósito – sobretudo no corpo desta breve ponderação – aclarar as razões destes *desencontros* e *condicionamentos*. Contudo, há que elencar algumas delas, sobretudo as mais evidentes e as que, usualmente, são aceites como as causas próximas do maior desinteresse pela leitura escolar.

Entre os anos 80 e a atualidade, os cenários e os contextos educativos sofreram alterações profundas e, em alguns casos, mesmo radicais. Estas transformações não ocorreram tanto no plano das finalidades de leitura como, sobretudo, nos *modos de ler*. As finalidades da leitura continuam, *grosso modo*, a ser as mesmas, ou até, de maior exigência. Se, por um lado, a leitura é uma prática social obrigatória nas sociedades cultas, também é, e continuará a ser, um modo privilegiado de diálogo com o mundo, uma fonte de criação e de libertação pessoal e estética, sem rival conhecido.

Entretanto, o que mudou na escola (e fora dela) foram os contextos sociais em que a leitura ocorre, os dispositivos que a suportam, a complementaridade de outras atividades que ocupam, por vezes, o lugar desta e, sobretudo, a partilha diária a que o exercício de leitura está sujeito, num registo de aberta concorrência, mais ou menos desleal.

Podemos dizer, assim, que as metas de leitura assumem particular relevo, na medida em que a sociedade contemporânea se sustenta, cada vez mais, no suporte escrito. A cada dia que passa, estamos mais dependentes da informação, do conhecimento e das permutas instantâneas que só a esfera das palavras nos permite.

Ora, a leitura continua a ser uma aptidão especializada por excelência para cumprir um conjunto alargado de objetivos e para fomentar competências diversas. Numa sociedade tão dependente da informação, é imperioso que se questione o aparecimento de novas formas de aquisição de conhecimento, de diálogo com os saberes e de desenvolvimento de competências.

Buckingham (2003) alerta para o facto de termos de repensar os conceitos de literacia, à luz destas novas realidades. Os alunos que estão, hoje, nas salas de aula usufruem de um *novo estatuto escolar*. Eles manipulam novos instrumentos e dispositivos de ensino-aprendizagem, para além dos tradicionais a que a escola os habituou. As transformações sociais operadas nas últimas décadas reequacionaram o papel da Escola, abriram novas possibilidades de ensino e colocaram novos e incessantes desafios a *quem aprende* e a *quem ensina*.

Por esse motivo também, falamos hoje de *novas literacias*, sobretudo as informacionais e digitais. Obrigatoriamente, os sistemas de ensino têm de se adaptar aos novos conceitos e devem compreender de que modo as tecnologias de informação, os *media* e a linguagem informática são *conquistadores naturais* no seu seio.

Estas novas *literacias digitais* de uma sociedade “multi-ecrãs” (Pinto, 2005) obedecem a normas próprias e requerem do utilizador procedimentos exclusivos. Um leitor, por exemplo, tem de reunir um conjunto de competências específicas para o tratamento do conhecimento, maior velocidade de processamento de informação, domínio das especificidades da linguagem hipertextual, maior recurso a imagens, etc.

Assim sendo, a leitura enquanto atividade nuclear de aprendizagem coloca-nos hoje novos desafios dentro e fora da escola. É fundamental que tenhamos a noção de que o domínio dessas múltiplas literacias é uma realidade que está presente dentro das salas de aula e não paredes-meias com ela.

Desde o 1º Ciclo do Ensino Básico (e em alguns casos, até antes), os alunos contactam com as novas realidades da literacia informacional e com as tecnologias da informação e da comunicação. Graças à convivência precoce com os computadores e consolas, desenvolvem um conjunto alargado de competências no domínio da literacia visual que os obriga a leituras constantes de imagens e ao processamento informativo desses dados. É graças à familiaridade muito prematura com diferentes suportes de leitura e com novas formas de linguagem que eles desenvolvem competências nesses domínios, mediante o treino de habilidades no processamento de informação.

Pode esse contacto *alterar* o modo como as crianças leem e escrevem? Tudo aponta para que sim, uma vez que, em educação, como em outras áreas, nada é estanque.

Todavia, há também configurações específicas dos vínculos que a leitura mantém com a avaliação escolar na disciplina de Português, e que podem aclarar a forma como esta ligação inquina, por vezes, os propósitos e as finalidades de leitura. Este *efeito de contaminação* é muitas vezes apontado como a principal razão pela qual os alunos, perante um texto, assumem atitudes de desapego ou de enfado. Na verdade, eles abeiram-se do texto, mas usando uma utensilagem de leitura que lhes é imposta por guiões interpretativos. Desse modo, o leitor está consciente de que a finalidade derradeira do exercício de leitura será a *avaliação* das suas *competências de leitura*.

Esta inversão de prioridades aquando da aproximação aos textos pode explicar, em parte, o modo como os alunos os leem e as limitações de expectativas que têm face a eles e, em consequência, a forma como se transmuta o *prazer de ler* em o *dever de ler*.

Importa realçar, ainda, a clara diferenciação que convém fazer quando falamos em leitura. De facto, esta atividade deve ser perspectivada em dois eixos distintos: a leitura que o aluno faz na escola e aquela que realiza fora do contexto educativo e que, por conseguinte, se deve reger por diferentes princípios.

Porém, esta distinção nem sempre é linear dado que, infelizmente, a linha raiana é muitas vezes tênue, ou mesmo inexistente, confundindo-se ambos os territórios de leitura. Em alguns (muitos) casos, o espaço e o tempo de leitura dos alunos confinam-se, dramática e exclusivamente, àqueles que são ocupados ao longo das atividades letivas. Nestes casos, não há *leitores* fora das fronteiras escolares.

No entanto, nunca como agora, as ofertas de leitura foram tantas e tão variadas, dentro e fora da escola. Atualmente, há uma admirável profusão de materiais de leitura, quer através dos circuitos

comerciais, diversificados e ubíquos, quer através de feiras, de certames, das bibliotecas escolares e/ou de turma. A promoção da leitura é, certamente, uma constante diária na vida dos alunos.

Por entre as inúmeras iniciativas promotoras dos hábitos literários, destacam-se, nitidamente, os contributos do Plano Nacional de Leitura (PNL). Eles têm sido decisivos para alunos e professores, não apenas pela facilitação de livros e pelo apetrechamento das bibliotecas escolares mas, ainda, pelo levantamento de títulos disponíveis e por uma gestão eficiente das sugestões dirigidas a cada faixa etária.

Esse acervo bibliográfico é, hoje, um precioso auxílio para todos nós e constitui um inestimável repositório dinâmico de informação, podendo balizar e definir, de modo determinante, o escopo de leituras prováveis dentro e fora da sala de aula.

3. O Novo Programa de Português e o *corpus* de leitura para o 2º CEB

O Novo Programa de Português (NPP) define as leituras escolares para este ciclo a partir das listas bibliográficas do PNL. Esta estratégia parece-nos sensata e consensual, dado que possibilita escolhas diversificadas e enriquecedoras, capazes de atender a múltiplos gostos pessoais, especificidades etárias dos alunos, maturidade dos leitores, preferências por géneros, etc.

Este documento curricular refere que, neste ciclo, é particularmente relevante “o aprofundamento da relação com o texto escrito e com o texto multimodal. Deve favorecer-se a “formação enquanto leitores autónomos”, de modo “a despertar neles a apetência pela leitura e a descoberta de uma ampla diversidade de obras literárias e de textos não literários.”

Por isso, o plano prescreve “diferentes experiências de leitura” dado que “constituem um relevante factor de desenvolvimento de fluência na actividade de construção do sentido.” (p.74)

Aquando da definição dos resultados esperados prevê-se que, entre outros objetivos, os alunos possam “Ler textos literários, tomando consciência do modo como os temas, as experiências e os valores são representados. (p. 76)

Ora, o convívio com os textos literários

“ajuda a inserir o aluno na vida real e social. Deste modo, aquele convívio determina e alarga a visão do mundo, estimula a sensibilidade a questões fundamentais da existência e a capacidade de as problematizar, reforça os mecanismos da identidade e da alteridade dos sujeitos e das comunidades, agudiza a consciência de como a cultura e o imaginário, individual e colectivo, são moldados, transformados e acrescentados pelo uso criativo e estético da linguagem.” (p.100.)

Assim, o professor deve considerar, entre outros, seis critérios prioritários: “a representatividade e qualidade dos textos, a integridade das obras, a diversidade textual, a progressão e a intertextualidade.” (p. 100)

Ora, é a *representatividade* e a *qualidade* dos textos que nos interessam, agora, questionar.

A seleção de textos do NPP pressupõe que se levará em conta a qualidade literária dos mesmos, a sua validade enquanto instrumentos que veiculam mensagens, valores e imagens de um contexto histórico, cultural, linguístico ou literário, e a capacidade que têm de serem *representativos* desse mesmo contexto ou período. Parece também evidente, portanto, que eles sejam amplamente reconhecidos como capazes de sobreviver ao tempo, às múltiplas leituras e às distintas abordagens,

num processo dialógico de trocas entre si e os leitores. No fundo, de modo mais ou menos indireto, solicita-se-lhes o estatuto de *canonicidade*.

A triagem dos textos deve atender ao

“crescimento cognitivo e linguístico-comunicativo do aluno, já que a cada texto corresponde um leque de saberes e de operações específicas, decisivas para o alargamento da competência textual. Nas obras traduzidas e nas obras ilustradas, deve atender-se à qualidade da tradução e da ilustração.” (p.101)

Porém, um outro aspeto de natureza crucial diz respeito à *diversidade* dos textos a propor. De facto, o

“professor, enquanto agente mediador do programa e educador atento às realidades etárias, linguísticas e culturais dos seus alunos, deverá criar condições para que estes possam ler e apreciar textos de diferentes tipos e com funcionalidades e finalidades distintas, não literários e literários (...)”. (p.101)

Logo, esta dinâmica de progressão, aquando da escolha dos textos,

“pressupõe que os alunos circulem entre um patamar de adesão ao que reconhecem, com o qual sabem lidar, e um outro, gerador de curiosidade, de interesse e até de entusiasmo pelo que descobrem, mobilizam e conseguem (re)elaborar.” (p. 101)

O programa considera, também, que se deve conceder especial relevo a textos “estruturantes”, como é o caso do narrativo literário. Um critério “de progressão” exige, ainda, filtros “como o da complexidade temática, sintáctica, lexical, semântica e discursiva.” (p. 102)

Assim, no 2º CEB, convém promover e incentivar a continuidade de experiências de leitura, bem como o seu alargamento. Em nossa opinião, ele deve ser realizado num registo de ampla diversificação de textos de diferente natureza e tipologia mas contemplando, especialmente, os de cariz literário.

Ainda que cumprindo finalidades distintas, acreditamos que esta preocupação deve estar presente em ambos os anos deste ciclo, embora o Programa refira que

“No 6.º ano, alarga-se a diversidade de tipologias, mas dá-se maior atenção ao texto literário. Nesta etapa, para além da fruição estética inerente, a leitura dos textos literários deve intensificar a curiosidade e o desejo de pensar e de conhecer e deve permitir que os alunos expressem a sua experiência racional e a sua vivência afectiva.” (p. 102)

A necessidade de contemplar a diversidade textual neste ciclo de ensino parece-nos, a vários títulos, uma indicação didáctica de inquestionável destaque. Do ponto de vista conteudístico e formal, nem todos os textos necessitam do mesmo investimento didático no momento de leitura. Neste âmbito muito particular, o docente do 2º CEB deve exercer uma autovigilância apertada, de modo a poder dosear convenientemente o tempo que distribui pelas leituras e a atenção que confere a cada uma delas dentro da sala de aula. Esta questão é tanto mais importante e sensível, porquanto sabemos quão difícil é a gestão do tempo letivo na sala e quão árdua é a tarefa de variar as estratégias ao longo da mesma, quando se trata da leitura.

Alguns textos, por exemplo os de índole instrucional, devem ser aproveitados para desenvolver competências em áreas comunicativas mais pragmáticas e utilitárias, mas o seu estudo não deve ultrapassar os limites temporais da razoabilidade, sob pena de eles perderem toda a eficácia didática, provocando ainda um nefasto arrastamento dos ritmos de aprendizagem. Por outro lado, pode constituir um risco o professor enveredar por prolongadas atividades de interpretação, quando há outros enunciados que se oferecem mais à compreensão de texto, às atividades de diálogo e de identificação com o texto, e à exploração de significados. São esses que, maioritariamente, facilitam um contacto feliz e aprazível do aluno com o enunciado, e constituem um lugar privilegiado de diálogo libertador, criativo e enriquecedor entre o texto e quem o lê.

Esse poderá ser, portanto, um encontro efetivo (e afetivo) entre o aluno e aquilo que lhe dão para ler na escola.

Ora, a escolha dos textos, os estímulos e a temporização das atividades em torno deles são, entre outras, marcas nucleares das atividades de leitura em sala de aula.

O tipo de texto, as metas de leitura, os contextos em que ela ocorre e as diretrizes do professor constituem, pois, fatores que condicionam a grande variabilidade das atividades realizadas pelo leitor. Como tal, o docente deve cultivar, a cada momento, uma peculiar sensibilidade para compreender quando é que determinadas tarefas de leitura se enquadram, por exemplo, melhor na *pré-leitura*, na *leitura* ou na *pós-leitura*.

Se toda a leitura é um ato de *(re)construção* convém, portanto, que seja o professor a definir e a estreimar, com precisão, as etapas e o ritmo dessa edificação de sentidos, de modo a que todas as leituras sejam *atos produtivos* e não meros *reprodutores* de sentidos.

É particularmente interessante a orientação do NPP que se refere à “educação literária dos alunos deste ciclo” (p.105), não só pelo objetivo em si como, também, pelo uso de uma expressão que não era comum nos planos curriculares destes níveis de ensino.

A verdade é que o professor deve propiciar orientações de leitura para que os alunos encarem

“a leitura literária como meio de propiciar experiências estéticas indispensáveis e fundamentais para a maturação dos alunos enquanto pessoas; o acesso a mundividências alargará a forma de eles se relacionarem com os outros e consigo mesmos e proporcionar-lhes-á a tomada de consciência do património linguístico e cultural de que são herdeiros, enquanto membros de uma comunidade nacional e transnacional.” (p. 104)

De modo judicioso, o NPP não impõe uma lista fixa e finita de textos para leitura obrigatória. Antes, confere ao professor uma “autonomia para gerir, de acordo com as particularidades e especificidades do(s) contexto(s) de aprendizagem que lidera, as leituras que ele considerar mais oportunas e adequadas.” (p. 105)

Parece inequívoco que

“O contacto dos alunos com textos literários do nosso património comum está na base da construção de uma memória colectiva e é um valioso factor identitário. No entanto, para o nível etário em causa, a educação literária dos alunos do 2º ciclo ainda deverá privilegiar a diversidade na qualidade e não a leitura obrigatória de alguns títulos inscritos no elenco dos textos chamados canónicos, leitura que deve ser assegurada em momentos mais adiantados do currículo.” (p. 105)

O docente terá, ainda, autonomia de escolha e maleabilidade na seleção de textos, podendo mesmo optar por uma obra de um ano diferente, conforme a maturidade dos seus alunos e/ou o tratamento didático que pretende para determinado texto e/ou unidade de ensino.

O acervo de títulos disponibilizado pelo PNL tem, de modo acrescido, um outro benefício, pois sugere textos para leitura orientada na sala de aula mas divide-os, também, em função das competências dos alunos, mormente daqueles que ainda não adquiriram hábitos sólidos de leitura. Dessa forma, estabelece graus de dificuldade crescentes para leitores com competências distintas.

Esta flexibilidade é notoriamente salutar para os docentes, mas muito mais proveitosa para os alunos que veem, assim, contemplada a possibilidade de realizarem leituras mais consentâneas com a sua proficiência de leitura num determinado momento do percurso escolar.

No final de julho de 2011, a lista do PNL contemplava 92 títulos para leitura autónoma e leitura com apoio do professor ou dos pais, e 57 títulos para leitura orientada na sala de aula, divididos por 3 graus de dificuldade.

Para o 6º ano propunham-se, também, 57 títulos para leitura na sala, repartidos pelos 3 níveis de dificuldade, e 80 títulos recomendados para leitura autónoma ou com apoio dos pais e do professor.

Qualquer um deles engloba autores portugueses e estrangeiros, de diferentes períodos e géneros literários, tentando contemplar um vasto espectro de gostos e de dificuldade de leitura para as faixas etárias em causa.

O maior problema desta lista – como de qualquer outra lista – reside, por vezes, na dificuldade que os professores têm em escolher e/ou preterir determinados textos. Esse é, aliás, um obstáculo comum e natural a qualquer movimento de escolha.

Outro dos entraves advém do facto de os professores não poderem assegurar nem garantir um trabalho efetivo de leitura fora do espaço e do tempo da escola. Dentro da sala o docente consegue propor atividades de leitura motivantes, fazer circular livros pelos alunos, fomentar o uso da biblioteca de turma e/ou da escola, criar hábitos de leitura semanais na esfera da disciplina de Português, promover sessões de leitura, aproximar os livros e os textos dos respetivos autores, e propor momentos de leitura autónoma e recreativa. Todavia, fora das salas, os limites deste trabalho esbarram, naturalmente, com as preferências e as esferas ocupacionais dos alunos, a gestão dos tempos livres, a concorrência com outras atividades extraescolares e, sobretudo, com suportes e dispositivos de entretenimento alternativo, para não mencionar, também, os modelos e os hábitos de leitura parentais e familiares.

Na verdade, o NPP acentua a ideia de que

“um recurso importante a potenciar é a biblioteca escolar ou o centro de recursos. Este espaço deve constituir-se como pólo dinamizador de actividades, enquadradas pelo PCT ou pelo PEE, como espaço ideal de leitura e de outras actividades. Espera-se sobretudo (mas não só) que desempenhe um papel relevante no que toca à promoção da leitura e que sirva para fomentar o desenvolvimento das competências de saber fazer.” (p.110)

Esta multiplicidade de fatores configura, por assim dizer, um leitor a dois tempos: o da escola e o de casa.

Ora, essa simbiose não é fácil de materializar, nem nunca será perfeita ou simétrica. Haverá sempre leitores que lerão apenas, ou maioritariamente, na escola e outros que se deixarão atrair pela

atividade solitária, apaixonante e individual, num ambiente de ócio, em casa ou noutra local, mas sempre fora do tempo da escola.

4. Textos significativos e experiências significativas de leitura

Assim, do ponto de vista educativo, o professor, mas também os pais formulam duas perguntas recorrentes: *Que textos podemos ou devemos propor aos alunos? Quais os mais adequados?* Em ambiente escolar, a tarefa está mais facilitada, quer pelo escrutínio ser da responsabilidade do grupo e da área disciplinar e, portanto objeto de ponderação e de deliberação conjuntas, quer por existir, também, um importante subsídio que advém da legitimação das leituras contidas nos manuais escolares e de outros materiais auxiliares.

Na verdade, alguns pais e educadores colocam com frequência aos professores esta questão: *Que livros aconselha ao meu filho? O que devo comprar para que ele aprenda a gostar de ler?* As respostas são, consabidamente, as habituais e são sempre muito difíceis. Cada leitor é único e, portanto, as soluções conduzem-se não só pelo gosto do professor mas, ainda, pelos seus critérios de qualidade, adequação e pertinência das leituras como, também, pelo conhecimento e atualização do acervo bibliográfico do PNL.

Hoje, e graças ao plano *LER+*, a etiqueta aposta na capa dos livros nas estantes das livrarias e da superfícies comerciais é, só por si, um indicador de qualidade e de ajustamento da leitura. De certa forma, esta estratégia facilita a escolha de textos por parte de pais e de educadores, e mesmo do público em geral.

Não há muito tempo atrás, era frequente ouvir-se dizer, sobretudo aos professores, que nem todos os livros serviam para a formação do jovem leitor. Esta premissa, ainda que hoje continue válida nos seus aspetos nucleares, deve ser relativizada à luz de critérios de maior tolerância e de abertura inclusiva.

Todos os livros serão bons para aprender a ler? Certamente que não. Mas serão eles, todos, importantes para o *crescimento do leitor* e para a sua educação leitora? Sem dúvida.

As oportunidades de crescimento com que os textos nos brindam são proporcionais ao seu conteúdo mas, por isso mesmo, todos eles são diferentes e devem ser tratados com relevo distinto. Todavia, um leitor não sabe, em determinado momento do seu itinerário, qual é o texto que será mais importante para si. Para chegar a essa resposta, terá de ler. *Ler mais*. Ler, usando critérios diferentes de escolha; deixar-se tentar pelo ecletismo, pela diferença e pela diversidade. Como referia Sartre, a leitura é como disparar de “olhos vendados”. Por isso se acentua a necessidade de ler, como uma das formas para *ler bem*.

Ora, na lista de sugestões de leitura para o 5º ano, há referências obrigatórias para estas faixas de desenvolvimento da leitura, como são, entre tantos outros casos, os de Sophia de Mello B. Andersen, Irmãos Grimm, Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada, António Mota, António Torrado, Luísa Ducla Soares, Luísa Dacosta, Alice Vieira, José J. Letria, João Pedro Mésseder, ou Maria Teresa Maia Gonzalez.

No entanto, há ainda outras sugestões que deveriam, igualmente, colher as preferências de alunos e de professores, (e pais) no momento da seleção. Referimo-nos a textos menos óbvios que, por vezes, ficam na penumbra das escolhas infrequentes. Serão, talvez, os casos de autores consagrados que também estão incluídos na lista, como Jaime Cortesão, Jorge de Sousa Braga,

José Fanha, Afonso Cruz, Antero de Quental, Manuel Alegre, Alves Redol, Ilse Losa, Manuel António Pina, Oscar Wilde, René Goscinny, Rudyard Kipling, Jean-Jacques Sempé, Virginia Woolf, etc.

Na lista para o 6º ano, e para além de autores cuja presença é constante e notória, quer nos manuais escolares, quer nas sugestões que os docentes fazem aos alunos para leitura orientada, há ainda outros que, em nossa opinião, são obrigatórios, como Hans Cristian Andersen, Sophia de Mello B. Andersen, Jonathan Swift, Maria Alberta Menéres, Álvaro Magalhães, Manuel António Pina, Maria Ondina Braga, Alice Vieira, António Mota, Vasco Graça Moura, Garrett, António Sérgio, Manuel Alegre, Juan Ramón Jiménez, Hélia Correia, Saint-Exupéry, João de Barros, Lewis Carroll, Charles Dickens, Emilio Salgari, J.R.R Tolkien, Mark Twain, Jules Verne ou Oscar Wild.

Como se torna evidente, esta escolha é, como toda e qualquer seleção, fruto de uma motivação e conhecimento pessoal da literatura e reflete, pois, um ponto de vista sobre os textos em causa. Mas, independentemente de fatores centrados no gosto individual, é imperioso reconhecer que há textos que são mais adequados para o desenvolvimento de determinadas competências no leitor. Os critérios de *progressão* e de *adequação*, inscritos no NPP, são razões suficientes para que esta triagem textual constitua uma verdadeira prioridade, não só entre os docentes deste ciclo mas, ainda, por entre os autores de manuais escolares, sem esquecer, obviamente, a responsabilidade dos pais mais próximos da educação dos seus filhos e que, portanto, devem chamar a si o dever de eleger alguns textos.

Há um aspeto que nos parece consensual: os livros desenvolvem competências específicas. Podem não nos ensinar a ler um horário de comboios, um diagrama do Metro, uma receita de cozinha, nem uma bula farmacêutica, mas permitem-nos o alargamento significativo de outras competências de valor inestimável, à cabeça dos quais se contam o enriquecimento lexical, o conhecimento do mundo, o alargamento de horizontes histórico-culturais, etc.

É comum dizer-se que deve existir, também, uma margem de escolha que seja da exclusiva responsabilidade do aluno. Concordamos com o princípio que preside a essa orientação didática desde que exista, claramente, um efeito de *prescrição regulada*, uma vez que os alunos destas faixas etárias não podem, por razões óbvias, conhecer títulos e autores ou possuir referentes seguros que lhes permitam exercer escolhas conscientes e válidas. Aqui, como em todas as seleções, é necessário e fundamental que se conheçam os produtos literários antes de os elegermos.

Porém, há ainda três aspetos que urge contemplar nesta reflexão breve sobre a relevância das *opções textuais significativas* no 2º CEB.

Estamos a referir-nos ao carácter flutuante das escolhas face à maturidade dos alunos; à possibilidade de serem contemplados outros textos que não estejam nas listas e, finalmente, à necessária formação dos docentes no âmbito específico da leitura literária.

Assim, e em primeiro lugar, há que ter sempre presente que a maturidade dos leitores que constituem uma turma não é heterogénea. Os alunos do 1º CEB, provenientes de escolas e de realidades educativas muito distintas, não se encontram no mesmo patamar de competência leitora. Adicionalmente, possuem gostos desiguais e são, em diferente grau, sensíveis a textos, autores ou temáticas que poderão estar mais ou menos distantes das suas esferas de interesse e de motivação.

Há que levar ainda em linha de conta o grau de proficiência de leitura, pois como sabemos, à saída do 1º CEB, as competências de leitura dos alunos podem não estar inteiramente estabilizadas e/ou adquiridas. Embora nos últimos anos o esforço despendido neste ciclo inicial seja considerável e esteja a dar frutos visíveis, também neste âmbito, nem todas as crianças que transitam para o ciclo

seguinte, possuem o mesmo grau de conhecimentos e de competências de leitura e, consequentemente, de gosto por esta atividade.

Assim, este dado deve ser considerado aquando da definição dos critérios de escolha. Muitos dos textos que constam do PNL podem estar aquém (ou, eventualmente, além...) dos horizontes dos alunos; por isso a triagem prevê, desde logo, níveis distintos de dificuldade.

Se atentarmos na listagem, facilmente identificamos algumas sugestões que, provavelmente, estarão desfasadas dos públicos aos quais se dirigem. Uns pecarão por excesso mas outros, certamente, por defeito. As crianças a quem estes textos se encaminham detêm já, em muitos casos, um grau de literacia digital considerável e manuseiam aventuras virtuais em consolas e plataformas de jogos, estando frequentemente habituadas a enunciados visuais complexos e a elaborados enredos digitais.

Por várias razões, muitos desses alunos elevam os seus horizontes de espera relativamente aos textos e não conseguem, amiúde, clarificar as linhas de fronteiras entre o texto escrito e os outros suportes *media*, acabando por considerar a leitura como a atividade menos atrativa, porque mais trabalhosa.

Convém, pois, levar em consideração que os jovens têm aptidões distintas perante objetos e/ou produtos culturais diferentes. As competências dos nossos alunos sofrem, a cada dia que passa, um acentuado desvio e/ou reposicionamento face às novas realidades tecnológicas e devem fazer-nos repensar as escolhas de textos e de livros dirigidos a estas faixas etárias.

Provavelmente, convém elevar mais a fasquia de exigências. Não só porque são jovens cujas capacidades de leitura e horizontes textuais devem ser fortemente explorados como, também, porque é contraproducente *infantilizar* alunos cujo ritmo de crescimento se alterou, significativamente, nos últimos anos, fruto de diversos fatores socioculturais.

Alguns alunos do 2º CEB, por exemplo, têm reagido negativamente a determinados textos que consideram desajustados para a sua idade, e fazem-no sentir aos professores. Claro que existe nesta realidade uma enorme margem de arbitrariedade decorrente dos gostos e das preferências pessoais mas, também, da maturidade de leitura que cada aluno demonstra. Por vezes, o inverso, também acontece, embora com muito menos frequência.

Ora, do ponto de vista didático, há algumas ilações a tirar: uma delas é a flexibilidade das escolhas e, a outra, alguma ousadia por parte de quem propõe, sabendo que será certamente melhor ir mais além.

Outra das questões que identificámos diz respeito, também, à abertura de propostas de leitura, mesmo que elas não estejam contempladas nas listas do PNL. Ainda que este acervo do *Plano* seja indispensável, ele não pretende de modo algum, esgotar as possibilidades de escolha. Há uma extensa galeria de autores e de textos que deve, em todos os casos, ser vagarosa e atentamente percorrida pelos professores.

Eles, melhor do que qualquer outra pessoa, conhecem os alunos, as suas dificuldades e podem, com maior rigor e propriedade, adequar a escolha do texto ao leitor. As atividades de leitura deverão, sempre que possível, ocorrer num registo mais pessoal, intransitivo e intimista, proporcionando momentos de encontro entre o texto e o leitor. Muitos docentes do 2º CEB já o fazem nas suas aulas, mediante uma diferenciação de textos e de autores, em função dos alunos que compõem a turma.

Sobre este aspeto poderíamos, ainda, adiantar uma sugestão adicional. Assim, no caso do alargamento do escopo de textos e de autores, o professor pode lançar mão de uma estratégia complementar que contemple alguns *clássicos da literatura*, não só os que constam das listas mas, ainda, outros que não estando aí explicitamente incluídos, podem constituir propostas válidas para determinados alunos.

Na verdade, a nossa literatura nacional é pródiga em excelentes exemplos, e disponibiliza uma variedade significativa e infindável de títulos, de leitura mais simples mas igualmente enriquecedora, que poderão incluir, entre muitos outros, autores como Camilo, Eça, Aquilino, José Gomes Ferreira, Gil Vicente, Garrett, Trindade Coelho, Raul Brandão, Mário de Sá-Carneiro, Alves Redol, Miguel Torga, José Rodrigues Miguéis, Sidónio Muralha, Fernando Namora, Fernanda de Castro, Maria Judite de Carvalho, António Alçada Baptista, António Ramos Rosa, José Gomes Ferreira, Maria Ondina Braga, Vergílio Ferreira, ou outros mais contemporâneos, como Manuel Jorge Marmelo, Mário Cláudio, Manuel Alegre, Mário de Carvalho, Lúcia Jorge, Jacinto Lucas Pires, Valtér Hugo Mãe, entre muitos outros.

Todos estes autores possuem obras capazes de disponibilizar textos adequados a alunos com esta maturidade leitora. Como já tivemos oportunidade de referir, há que desdramatizar também as questões em torno do aproveitamento dos *clássicos* no Ensino Básico. Afortunadamente, as orientações contidas no NPP apontam nesse sentido. Mas, para além desta indicação programática, o resultado de evidências observadas nas práticas letivas neste ciclo de ensino tem vindo a demonstrar que o tratamento didático dos *clássicos* no Ensino Básico constitui uma considerável mais-valia.

Num estudo recentemente realizado num agrupamento de escolas de Coimbra, envolvendo três centenas de alunos dos 1º, 2º e 3º ciclos do Básico, aponta-se com grande clareza, para a grande receptividade dos alunos do 1º CEB a textos *clássicos*.

Seco (2011: 107) mostra que

“Os dados obtidos através dos questionários permitem-nos concluir que são os alunos mais novos que mais tempo passam a ler e que mais gostam de o fazer.

São também os alunos do 1º ciclo que mais gostam de ler textos de autores clássicos e, ao mesmo tempo, os que se mostram mais conhecedores desses autores e que mais reconhecem os seus benefícios.

Ao contrário do que seria de esperar, o gosto pela literatura clássica vai diminuindo ao longo dos ciclos. Apesar da maioria dos alunos do 2º e 3º ciclos gostar de ler e de algumas das obras clássicas fazerem parte do seu currículo, estas não se refletem nas suas preferências.”

A análise dos dados permite-lhe concluir, ainda, que “é mais profícuo investir em atividades de leitura que envolvam autores *clássicos* em idades mais precoces, dado que isso influi na formação de leitores.” (p. 108)

A referida docente, com largos anos de experiência observou, também, que “o conhecimento de autores *clássicos* resulta, não da sua integração no Currículo, mas da forma como a sua abordagem foi feita, de forma precoce, através de adaptações ou livros que se referem a estes mesmos autores.” (p. 108)

Como seria de esperar, uma das conclusões permite verificar que “o desenvolvimento da Língua sai beneficiado e potenciado”, uma vez que se proporciona “um estímulo claro ao nível das competências de leitura que promovem um aperfeiçoamento das competências linguísticas.” (p. 108)

Um dos indicadores que também sobressai desta investigação diz respeito ao índice e frequência de leitura de livros constantes do PNL no 2º CEB. Estranhamente (ou não), a docente verifica que, no “1º ciclo existe uma grande percentagem de alunos que afirma ter lido e gostado de ler livros pertencentes ao Plano Nacional de Leitura, ao contrário do que acontece com os restantes ciclos.” (p. 108)

Com grande evidência, é possível observar que a introdução do PNL provoca, na realidade educativa em análise, uma substancial melhoria dos hábitos e comportamentos dos leitores no 1º CEB, sendo que nos ciclos seguintes, os objetivos terão ficado aquém do esperado.

Ainda que o PNL não tenha um número muito significativo de autores clássicos da literatura portuguesa, o estudo acentua que

“a realidade comprova, portanto, que são as escolhas e seleções dos professores que suscitam um gosto e o desenvolvimento de hábitos positivos junto dos alunos do 1º ciclo no que se refere aos autores clássicos. Será este contacto positivo precoce que fará com que o entendimento da importância destes autores se perpetue no tempo, e não a sua inclusão no cânone escolar do 2º ou 3º ciclos.” (Seco, 2011: 109)

Ora, por entre um conjunto significativo de dados, este ensaio permite, ainda, entrever que o trabalho precoce com os textos literários e, mormente, com os *clássicos*, possibilita um claro enriquecimento linguístico do aluno, expande o seu conhecimento do mundo e, sobretudo, agiliza o contacto posterior com textos mais complexos e exigentes do ponto de vista da estrutura e da compreensão leitora.

São esses textos, aliás, que possibilitam maior manipulação e domínio de tarefas como as de expressar sentimentos, dar opinião, comparar, confrontar, fazer conexões e inferir. Esta conclusão está já prognosticada no NPP, quando se refere que:

A riqueza das interações orais proporcionadas à criança permitir-lhe-á adquirir vocabulário, produzir estruturas cada vez mais complexas e discursos com graus de formalidade e adequação progressivamente crescente. Ao mesmo tempo, convivendo com uma diversidade de textos escritos ela interiorizará múltiplas estruturas textuais, alargando a sua competência discursiva e textual, quer do ponto de vista da produção, quer da compreensão. (NPP, p. 61)

Como se pode observar, o estudo citado conclui que a introdução de autores clássicos no 1º ciclo conduz, de forma efetiva, à *formação de leitores*. Neste processo, são decisivos os papéis da escola e da família, sendo que para desenvolver o gosto pelo contacto com estes textos, para entender o potencial da leitura dos mesmos, ou para perceber o seu valor, a interação entre ambas é fundamental.

A autora chega mesmo a mostrar, no final do estudo, que para atingir estes objetivos, “é necessário reconsiderar uma alteração urgente do PNL, dado que o Programa nos encaminha no sentido correto e o PNL nos desvia do caminho a seguir.” (p. 111)

Com efeito, foram os discentes do 1º ciclo que tiveram a possibilidade de conviver com uma maior diversidade de tipologias literárias, de trabalhar temáticas mais plurais, e de ler textos de diversos

gêneros textuais da sua preferência. Esta realidade obriga-nos, pois, a ilações óbvias que se relacionam com a dinâmica criada à volta dos fatores *escola* e *biblioteca*.³¹

Como se pode apurar, este suposto distanciamento dos alunos face aos textos clássicos é um *mito* que carece de prova. O que acaba por fazer a diferença reside na forma como as abordagens didáticas são concretizadas, a substância dos textos e o modo como eles são propostos. A leitura de textos clássicos pode constituir uma sobrevalia para a formação do leitor, para a sua habilidade de lidar com realidades literárias mais distantes e, permitirá certamente, a longo ou médio prazo, facilitar a leitura de outros textos desse ou de outro autor, seguindo uma desejada lógica de *continuidade*, *complexidade* e *progressão*.

Curiosamente (ou não...) o referido estudo de Seco (2011), ainda que limitado a um universo reduzido de inquiridos, conclui, de modo incisivo, que o índice de leitura desce abruptamente do 1º para o 2º CEB. Este dado, também ele de grande significado e relevo, deve fazer-nos repensar o trabalho didático em torno das competências de leitura neste ciclo de ensino.

Por fim, resta mencionar o terceiro fator que enunciámos. Em nossa opinião, ele pode influenciar, em parte, o modo como as escolhas dos textos se efetivam na escola. Trata-se, obviamente, da formação dos docentes.

Esta variável, ainda que não determine por inteiro os movimentos de inclusão e de exclusão a que estão sujeitos os livros pode, sem dúvida, condicioná-los.

Neste âmbito, são os grupos disciplinares em conjunto, e cada professor, individualmente, que tomam as decisões de escolha. Elas são, com frequência, ou motivadas pelo conhecimento pessoal dos textos, pelos gostos e preferências de cada um ou, então, pela disponibilidade das edições dos textos e, também, pelas sugestões incluídas nos manuais escolares.

De qualquer forma, há um fator que nos parece de inquestionável pertinência: uma escolha criteriosa dos textos pode ser facilitada pelo conhecimento dos mesmos e, sobretudo, pela diversidade de títulos que cada professor contém na esfera das suas leituras pessoais e/ou profissionais.

³¹ Cf. Com frequência, temos a impressão de que o papel da Biblioteca escolar está apenas a jusante da escola, numa posição de servilismo perante os objectivos das diferentes disciplinas e saberes que ela ensina e veicula. Ora, a Biblioteca escolar não é somente um *instrumento* ao serviço do estudo e da pesquisa. No caso particular do ensino da *língua portuguesa* e da *literatura*, ela deve estar ainda e, primeiramente, a montante da própria Escola. Como pode ela, então cumprir esse papel? Substituindo-se aos professores? Às matérias escolares? Em que proporção? (...) A biblioteca escolar não é apenas um complemento dos conhecimentos veiculados pelas disciplinas da língua e/ou da literatura. Ela deve constituir um espaço de *reencontro* com os *textos de literatura* e, conseqüentemente, com a *literatura*. Esse trabalho de reencaminhamento do leitor em direcção ao livro não pode depender, em exclusivo, dos alunos, apesar de ser determinante a sua participação activa. Ele requer um apoio e uma orientação que cabem ao docente e a todos aqueles que devem assumir as suas responsabilidades na (su)gestão das leituras. *Não se pode gostar do que não se conhece* – constitui um princípio válido para todas as leituras.

Esta dinâmica *a montante* do acto educativo e, mormente, das aulas de língua e de literatura é decisiva para a reconfiguração dos hábitos de leitura, para a aproximação dos alunos aos livros e, sobretudo, para a motivação e captação de novos e qualificados *leitores de literatura*.

A biblioteca é, cada vez menos, um espaço onde repousam os saberes e as leituras e, cada vez mais, um lugar de *interactividade* e de *aprendizagem*. A integração de novos conceitos multimédia, a *informação em linha* e o alargamento progressivo das fronteiras electrónicas do conhecimento remodelaram o rosto tradicional das bibliotecas e renovaram a sua função no que respeita à aquisição e ao desenvolvimento dos saberes na Escola e fora dela.

Nunca, como agora, fez tanto sentido o envolvimento da biblioteca nos projectos individuais de leitura e nunca como, na actualidade, a Biblioteca escolar constituiu o aliado natural na aprendizagem da língua materna, no desenvolvimento das capacidades do leitor e na revivificação da literatura na Escola. (Custódio, 2005)

Por outro lado, há que observar ainda um subfator que advém do uso de instrumentos pedagógicos que subsidiam a leitura em sala de aula. Efetivamente, muitos professores não dispensam (ou não podem dispensar) o auxílio de guiões de leitura, fichas de trabalho, de compreensão, e de exploração que alguns textos exigem.

Ora, esta dependência face a materiais didáticos auxiliares é, cada vez mais, comum no atual contexto profissional da atividade docente. Ela tem vindo, talvez, a aumentar nos últimos anos motivada, sobretudo, pelas múltiplas exigências administrativas e burocráticas que são feitas aos docentes e que, naturalmente, lhes retiram muito tempo útil para produzir materiais autênticos e, também, para ler, investigar e realizar formação contínua na área da sua especialidade.

Não obstante esta limitação, temos de concordar que é imperioso efetivar-se um maior investimento na formação dos docentes nesta área específica. Genericamente, a atividade docente carece de um refrescamento teórico constante em todos os seus domínios mas, no âmbito específico da leitura, por exemplo, seria importante que os professores pudessem dispor de uma oferta formativa periódica e contínua, capaz de os dotar de informação sobre textos, obras, autores, guiões de leitura, estratégias de trabalho, tratamento de géneros ou de tipologias textuais. Na realidade, os docentes necessitam não apenas de *materiais* mas, também, dos instrumentos críticos e do aparato técnico necessário à didatização dos textos literários.

Esta necessidade é extensível, ainda, à formação inicial. Hoje, por entre os planos de estudo dos cursos de formação inicial do 2º CEB denota-se uma perigosa escassez de oportunidades curriculares que dotem os futuros docentes deste nível de ensino, de instrumentação teórica e lastro informativo, atual e contextualizado, relativamente aos autores que constam das orientações de leitura.

Poderemos sempre alegar, com justificada legitimidade, que um professor não tem de emular as suas aprendizagens iniciais no ensino que posteriormente ministra. É inteiramente verdade que a sua formação inicial deve possibilitar-lhe uma segura e confortável autonomia em contexto profissional. No entanto, acreditamos que um robusto suporte teórico será decisivo e facilitador de todo o percurso posterior. É igualmente verdade que muitos docentes não encontram ainda uma resposta pronta e eficaz a estes desígnios nos espaços curriculares da sua formação inicial, podendo, em alguns casos, entrarem na atividade docente sem estarem familiarizados com fundamentos teóricos e instrumentação prática fundamentais neste âmbito.

De igual modo, os docentes que já se encontram em funções docentes há mais tempo, manifestam também, e com frequência, o desejo de aprofundar estudos e perspetivas de trabalho em áreas como a da leitura, e de se atualizarem face a novas orientações curriculares e documentos programáticos.

A área dos estudos literários constitui, também ela, um território em constantes renovações onde se vertem os contributos teóricos de diferentes fontes. Muitos professores, por distintos motivos, não conseguem e/ou não podem acompanhar devidamente todas as alterações em curso. Convém, pois, priorizar a formação pós-graduada e contínua dado que ela continuará a ser, no futuro, uma área-chave para o sucesso das práticas docentes e, consequentemente, para o trabalho de formação de leitores. Assim, a montante mas também a jusante da formação de professores, há um extenso trabalho a realizar, de modo regular e ininterrupto, que possibilite estabelecer fronteiras didáticas mais precisas sobre o que consideramos serem *experiências significativas de leitura* e textos de *qualidade comprovada*.

Qualquer que seja a nossa perspetiva – ora mais clássica e conservadora, ora mais aberta e inclusiva – a verdade é que *todos os livros são bons mas haverá sempre alguns melhores do que outros* para determinados fins educativos. Ainda que todos sejam benignos e encerrem conteúdo e mensagem, sejam fonte de prazer ou de distração, manancial de informação, de valores, reveladores da história, da cultura ou de uma ideologia, alguns deles serão mais oportunos para alguns leitores num fase específica do seu percurso formativo.

Ora, para que possamos destrinçar quais deles são, em determinado instante, mais apropriados, é absolutamente necessário que alguém nos oriente e, sem nos conduzir de olhos fechados, nos permita abrir caminhos pessoais e trilhos exclusivos de leitura. É do cruzamento da minha escolha pessoal, orientada e consciente, com o impulso, o interesse e a motivação própria que o meu percurso se desenha. Só nessa ocasião e nesse lugar poderei afirmar, com toda a propriedade, que aquele texto é para mim, uma *leitura significativa*.

Referências bibliográficas

- Bloom, Harold, (1991). *A Angústia da Influência. Uma Teoria da Poesia*. Lisboa: Edições Cotovia.
- Bloom, Harold, (1997). *O Cânone Ocidental*. Lisboa: Temas e Debates.
- Bloom, Harold, (1998). "Elegia al canon", in Sullà, Enric (comp.) *El canon literario*. Madrid: Arco/Libros, pp.189-219.
- Bloom, Harold, (2001). *Como Ler e Porquê?* Lisboa: Caminho.
- Bloom, Harold, (2011). *The Anatomy of Influence: Literature as a Way of Life*. Yale University Press.
- Bloom, Harold, (2002). *Genius: A mosaic of one hundred exemplary creative minds*. NY: Warner Books.
- Buckingham, D. (2003). *Media education: Literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge: Polity Press
- Calvino, Italo, (1992). *Por que leer los Clássicos?*. Barcelona: Tusquets Editores.
- Calvino, Italo, (1993). *Seis propostas para o próximo milénio*. Lisboa: Teorema.
- Costa, P., (2011). *A experiência dos clássicos adaptados: caminhos ínvios na promoção da leitura de textos literários?* Álabé 4, Universidad de Almería. [<http://www.ual.es/alabe>]
- Custódio, Pedro Balaus (2004). *A leitura e o cânone literário nos programas de Português - Uma década de mudanças*. FLUC: Coimbra. (tese de doutoramento)
- Custódio, Pedro Balaus (2005). *Contributos para o travejamento da leitura e do ensino do Português*, in Revista Til, Aveiro.
- DGIDC. (2010). <http://sitio.dgicd.minedu.pt/linguaportuguesa/Documents/OficioNovosProgramasGera4413.pdf>. Acedido em 17 de junho de 2011.
- Ferry, Luc (2003). *Lettre à tous ceux qui aiment l'école*. Paris: Odile Jacob
- Fowler, Alastair, (1979). "Genre and literary canon", in *New Literary History*. "Género y canon literário", in Garrido Gallardo.
- Fowler, Alastair, (1982). *Kinds of Literature. An Introduction to the theory of genres and modes*. Oxford: Clarendon.
- Ministério da Educação. (2009). *Programa de Português*. M.E: Lisboa.
- Nogueira, Carlos. (s/d). *De Gil Vicente a Fernando Pessoa: os clássicos na literatura para a infância e a juventude*. http://195.23.38.178/casadaleitura/portabeta/bo/documentos/ot_classicos_a.pdf
Acedido a 10 de julho de 2011.
- Pereira, Luísa Álvares. (2008). *Escrever com as Crianças: Como Fazer Bons Leitores e Escritores*. Porto: Porto Editora.
- Potts, John. (1979). *Leitura e Leituras nos Ensinos Primário e Secundário*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Kermode, Frank, (1991). *Formas de atenção*. Lisboa: Edições 70.
- Kermode, Frank, (1998). "El control institucional de la interpretación", in Sullà, Enric (comp.) *El canon literario*. Madrid: Arco/Libros, pp. 91-112.
- Pinto, Manuel, (2005). A busca da comunicação na sociedade multi-e-crãs. Perspectiva ecológica. In *Comunicar* 025. Huelva: Espana. Pp. 259-264.
- PNL: <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/index1.php>. Acedido a 12 de julho de 2011.
- Reis, Carlos, (1995). *O Conhecimento da Literatura. Introdução aos Estudos Literários*. Coimbra: Almedina.
- Reis, Carlos *Actas. Conferência Internacional sobre o Ensino do Português*. Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC, 2008
[Também em DVD: Conferência Internacional sobre o Ensino do Português. Comissário: Carlos Reis. Lisboa: Universidade Aberta, 2008]
- Sallenave, Danièle, (1997). *À quoi sert la littérature?* Paris: Les Éditions Textuel.
- Seco, Eduarda, (2011). *Autores Clássicos no 1º Ciclo do Ensino Básico. Um estudo de caso num agrupamento de escolas de Coimbra*. Coimbra: ESEC.
- Sim-Sim, Inês. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*. Lisboa: DGIDC.
- Régio, José, (1986). *Histórias de Mulheres*. Porto: Brasília Editora.