

CONTRIBUTOS PARA UMA ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO OFICIAL SOBRE EDUCAÇÃO LITERÁRIA

Paulo Lampreia Costa¹

Sandra Melo²

Resumo: Neste texto, pretendemos apresentar alguns contributos para a análise do discurso oficial que emerge da transposição do conceito de educação literária para os textos normativos referentes à disciplina de Português, no Ensino Básico, em Portugal. Assim, procuramos discutir, num primeiro momento, o próprio conceito de educação literária, para, em momento seguinte, o articularmos com a problemática da leitura literária. Procuramos igualmente, ainda no quadro da reflexão teórica, destacar a relação entre a leitura literária e a subjetividade do leitor. Posteriormente, procedendo a análise documental dos acima referidos textos normativos, apresentaremos uma leitura analítica e crítica do discurso oficial. Concluimos que parece existir uma desadequação entre os objetivos de uma efetiva educação literária e o *Programa e Metas Curriculares de Português* com possíveis implicações negativas no possível leque de práticas adotadas em sala de aula.

Palavras-Chave: Educação literária. Currículo. Literatura. Leitura.



¹ Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Évora / Universidade de Évora-Departamento de Pedagogia e Educação; Centro de Investigação em Educação e Psicologia-CIEP-EU. E-mail: plc@uevora.pt

² Mestre em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, na área de especialização de Espanhol pela Universidade de Évora / Escola Secundária Jorge Peixinho, Montijo. E-mail: sandrademelo@netcabo.pt

CONTRIBUTIONS TO A CRITICAL ANALYSIS OF THE OFFICIAL DISCOURSE ON LITERARY EDUCATION

Abstract: In this text, we intend to present some contributions for the analysis of the official discourse that emerges from the transposition of the concept of literary education to the normative texts referring to Portuguese (subject) in Basic Education in Portugal. Thus, we try to discuss, at first, the very concept of literary education, in order to articulate it with the problem of literary reading. We also seek, within the framework of theoretical reflection, to highlight the relation between literary reading and the subjectivity of the reader. Subsequently, proceeding the non-obtrusive data analysis of the above mentioned normative texts, we will present an analytical and critical reading of the official discourse. We conclude that there seems to be a mismatch between the objectives of an effective literary education and the Program and Curricular Goals of Portuguese with possible negative implications in the possible range of practices adopted in the classroom.

Keywords: Lecture literary education. Curriculum. Literature. Reading.

CONTRIBUTOS PARA UN ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO OFICIAL SOBRE EDUCACIÓN LITERARIA

Resumen: En este trabajo, nos proponemos presentar algunas contribuciones al análisis del discurso oficial que surge de la aplicación del concepto de la educación literaria de los textos legislativos referentes a la asignatura de Portugués en la Educación Básica en Portugal. Así, tratamos de discutir, en un primer momento, el propio concepto de educación literaria, para, en el momento siguiente, articularlo con la problemática de la lectura literaria. Buscamos igualmente, aún en el marco de la reflexión teórica, destacar la relación entre la lectura literaria y la subjetividad del lector. Posteriormente, procediendo el análisis documental de los anteriores textos normativos, presentaremos una lectura analítica y crítica del discurso oficial. Llegamos a la conclusión de que parece que hay una falta de coincidencia entre los objetivos de una educación literaria efectiva y el Programa y Metas Curriculares portuguesa con posibles consecuencias negativas para el rango posible de las prácticas adoptadas en el aula.

Palabras clave: Educación literaria. Currículo. Literatura.

Introdução

O termo “educação literária” tem adquirido grande destaque, em Portugal, nos últimos anos, sobretudo desde 2012, data de homologação, de acordo com o Despacho n.º 5306/2012, de 18 de abril, das Metas Curriculares de Português do Ensino Básico e, mais tarde, do programa de Português, que integrava as já existentes Metas Curriculares. Tratando-se de um domínio do programa de Português atualmente em vigor e, em consequência disso, sendo expectável que tenham passado a fazer parte das práticas dos professores no quadro desta disciplina escolar, julgamos que a reflexão sobre a natureza e contornos da educação literária se constitui como relevante.

Para abordarmos o termo educação literária, consideraremos ajustada uma breve reflexão prévia sobre possíveis entendimentos de literatura, “tarefa previsivelmente complexa” (COSTA, 2013, p. 31). Para além de complexo, acrescenta Ferraz (1997, p. 122), é um conceito impossível de definir “[...] tão clara é a dificuldade em delimitar o que é e o que não é Literatura”, até porque “a própria noção de literatura implica a [sua] não definição” (FERRAZ, 1997, p. 122). Procederemos a uma breve revisão de literatura em torno do conceito de educação literária, na sua articulação com a problemática da leitura literária e da atenção à subjetividade do leitor. Recorreremos posteriormente à análise documental dos textos normativos para a disciplina de Português com mais estreita ligação a esta temática. Partiremos da hipótese de que os documentos em análise se poderão configurar como limitativos ao leque de práticas a implementar em sala de aula.

De Que Falamos Quando Falamos de *Educação Literária*

Partindo do entendimento formulado por Mendonza Fillola (2004, p. 27), a este propósito, “Los intentos o aproximaciones para concretar la definición de la literatura, además de problemáticos, suelen dar como resultado propuestas restrictivas y empobrecedoras del hecho literario”. Trata-se, portanto, como referem diferentes autores, de um termo complexo e, conseqüentemente, difícil de definir, correndo nós o risco de, ao fazê-lo, estarmos a restringir o seu domínio e a empobrecer o seu âmbito. Mais do que definir os limites de literatura, ou o que devemos considerar como literatura, interessa-nos aqui referir alguns aspetos que nos parecem relevantes para a compreensão dos múltiplos domínios que integra. Nesse sentido, se observarmos a

origem do lexema literatura, percebemos que deriva de littera (letra, caráter alfabético) que remete para “saber relativo à arte de escrever e ler, gramática, instrução e erudição” (AGUIAR E SILVA, 1988, p. 2). Contudo, o lexema foi sofrendo diversas transformações semânticas até adquirir os significados que atualmente lhe atribuímos: “uma arte particular, uma específica categoria da criação artística e um conjunto de textos resultantes desta actividade criadora” (AGUIAR E SILVA, 1988, p. 10). O que nos parece fundamental é a concepção de literatura como uma arte, de acordo com o próprio lexema, uma arte que se afirmou, ao longo dos séculos, de forma autónoma e independente. É a “arte del lenguaje”, como refere Mendonza Fillola (2004, p. 27). Se tentarmos, no dicionário, encontrar uma definição genérica do termo, esta vai no mesmo sentido, acrescentando-se que literatura é “a arte que consiste no uso estético da linguagem” (ACADEMIA DAS CIÊNCIAS DE LISBOA, 2001, p. 2283).

Começemos por assumir, no presente texto, literatura como “uso estético da linguagem”. Com efeito, é a linguagem que nos distingue enquanto seres humanos de outros animais e é através dessa mesma linguagem que atribuímos sentido e significado à realidade que nos envolve e com a qual nos relacionamos. A literatura explora as inúmeras possibilidades da linguagem, potencia-a e enriquece-a, enriquecendo, também, quem a usa. Na verdade, o uso que fazemos da linguagem é bastante pobre e limitado a nível de vocabulário e de construções sintáticas, por exemplo. Esta questão ganha particular relevância se tivermos em consideração que quanto mais limitados são os horizontes linguísticos do indivíduo, mais limitado é, também, o seu conhecimento do mundo que o rodeia. No entanto, a literatura não é nem pode ser vista apenas como tendo como única função o alargamento linguístico de cada indivíduo. É muito mais do que isso, porque permite a cada indivíduo a criação de uma nova realidade, de um imaginário próprio, baseado numa experiência individual e única. A literatura possui, portanto, um “papel fulcral na partilha de valores, saberes, conhecimentos, que nos auxiliam a pensar o mundo, a interrogá-lo e a sentirmo-nos habitantes de uma casa comum” (AZEVEDO; BALÇA, 2016, p. 2). Colomer (2011, p. 73) acrescenta que a literatura.

[...] ofrece, pues, unas cualidades formativas – estéticas, cognitivas, afectivas, lingüísticas, etc – que permiten afirmar que el objetivo de la educación literaria es, en primer lugar, el de contribuir a la formación de la persona, formación indisolublemente ligada a la construcción de la sociabilidad y realizada a través de la confrontación con textos que explicitan la forma en la que las generaciones anteriores y las contemporáneas han abordado y abordan la valoración de la actividad humana.³

É neste sentido que surge o conceito de educação literária, assumindo-se como vetor determinante para contribuir para a formação de cada indivíduo. Debruçar-nos sobre ele mais adiante pois, antes de abordarmos este conceito, iremos refletir sobre a forma como a literatura e a competência literária têm evoluído ao longo dos tempos.

Teresa Colomer (2010b), no seu texto dedicado ao ensino da literatura – *La evolución de la enseñanza literaria* -, apresenta algumas das alterações mais significativas a nível da forma como a literatura foi sendo encarada e o reflexo dessas alterações em épocas distintas, com a adoção de diferentes perspetivas sobre o seu ensino e a definição de estratégias para a concretização desse ensino. É importante não esquecer que a literatura sempre foi sensível às alterações que ocorrem na própria sociedade, quer fossem culturais, sociais ou políticas, uma vez que se posiciona no domínio da representação social, veiculando, como tal, valores e uma ideologia de uma época concreta. Assim, realça-se, portanto, que as estratégias adotadas no ensino da literatura, em diferentes momentos, tiveram consequências no desenvolvimento da competência literária dos cidadãos.

Durante séculos, a literatura serviu simplesmente de modelo a seguir para a construção de discursos orais e escritos. O aparecimento da imprensa, no século XV, provocou algumas alterações no trabalho com a literatura. Se até então, a literatura era trabalhada nas escolas eclesiásticas e integrava a aprendizagem da escrita e da sua relação com a oralidade, depois dessa data, acabou por se tornar um veículo para a produção e difusão de livros específicos a utilizar em contexto escolar. É de salientar, neste sentido, a importância da oralidade, como forma de, até à criação de Gutenberg, se aceder a um património literário, uma vez que a escrita constituía “um arquipélago na

³ [Tradução dos autores] [...] ofrece, então, algumas qualidades formativas - estéticas, cognitivas, afetivas, lingüísticas, etc. - que nos permitem afirmar que o objetivo da educação literária é, em primeiro lugar, contribuir para a formação da pessoa, formação essa inextricavelmente ligada à construção da sociabilidade e feita através do confronto com textos que explicitam a maneira como gerações anteriores e contemporâneas abordaram e abordam a valorização da atividade humana.

imensidade oceânica da oralidade humana” (STEINER, 2007, p. 8). A leitura dos textos literários, nomeadamente dos clássicos, pelos modelos que preconizavam, tinha como finalidade específica formar os cidadãos na arte da retórica, dotando-os de capacidade para falar e escrever de forma elegante e com correção linguística, explorando as múltiplas possibilidades expressivas da linguagem a partir dos textos lidos. É importante salientar que para tal prática contribuiu a forma como os próprios livros estavam concebidos: o lado direito destinava-se à cópia do texto latino e o lado esquerdo às anotações, quer de vocabulário, quer de comentário de texto. Registaram-se, contudo, ao longo dos tempos, algumas alterações a nível do estudo da retórica tendo por base a literatura, procedendo-se à valorização da *elocutio*, como forma de treinar os alunos em diferentes tipos de discurso (narrativo, dramático, didático, entre outros). Esta conceção foi bastante criticada a partir do século XIX. Já anteriormente, a partir do século XVI, se tinham registado algumas mudanças, passando-se a assumir a literatura como uma atividade centrada na leitura das sagradas escrituras, cujo objetivo era o de aprender uma moral e de memorizar os seus conteúdos. Aliás, a memorização era bem mais importante do que a compreensão e a capacidade de crítica. Desta forma, reproduzia-se o texto das sagradas escrituras que seria depois reproduzido em sermões eclesiásticos, por exemplo.

O século XIX trouxe inúmeras alterações políticas, sociais e culturais, nomeadamente o advento da escola de massas e, em consequência, a alfabetização que se pretendia de toda a população. Estas alterações levaram a repensar o modelo de ensino e o enfoque retórico atribuído ao estudo da literatura. Passou, então, o ensino da literatura a ter como objetivos “la creación de una consciencia nacional y la adhesión emotiva de la población a la colectividad propia” (COLOMER, 2010b, p. 12). Começou a dar-se importância à história da literatura e a própria historiografia literária apoiou-se em autores e obras fulcrais para a criação de uma ideia coletiva de uma nação com um passado, um património histórico e cultural comum. Com efeito, “la enseñanza de la literatura pasó a cumplir una función estable de identificación con la cultura nacional a través del traspaso ordenado del patrimonio literario” (COLOMER, 2010b, p. 17), ou seja, passou a ser a literatura o garante de uma identidade nacional própria a cada país/Estado. Assim, o ensino relegou para um plano secundário a memorização e a retórica, por um lado, e, por outro, o estudo dos textos dos autores da Antiguidade

Clássica, centrando-se em atividades de leitura aprofundada de obras da literatura nacional, acompanhados de textos de história literária.

É importante salientar, neste contexto, dois aspetos: em primeiro lugar, a formação dos professores, cujos estudos tiveram de integrar técnicas de leitura e de interpretação de textos; em segundo lugar, o papel importante das bibliotecas públicas. Fomentou-se a criação destas como espaços ideais para se cultivar o gosto pela leitura e o acesso a autores e a obras completas de diferentes géneros, destinadas a públicos distintos e com idades, interesses e motivações também distintos, mas sempre com um elevado grau de qualidade. O acesso a obras completas foi importante, pois tratava-se de algo que não estava previsto no ensino, na escola, onde foram criadas antologias de textos, muitos fragmentados, para regular o acesso a um referencial comum a todos. A par do acesso a obras completas, as bibliotecas públicas contribuíam também para a alfabetização da população.

Contrariamente, na primeira metade do século XX, as mudanças no ensino da literatura levaram à leitura de obras completas, selecionadas com diferentes propósitos, e à realização de exercícios para explicação oral de textos literários, agrupados, por critérios de interesse ou cronológicos, em antologias. Os exercícios de língua baseados nos textos literários começaram a ser uma prática comum, já que “la lengua literaria aparecía como la lengua «modelo»” (COLOMER, 2010b, p. 22).

No entanto, a partir da segunda metade do século XX, sobretudo a partir dos anos 70, a linguística começou a ganhar destaque. Em consequência, a literatura passou a ser entendida como desvio da norma vigente e a leitura deixou de ser considerada como sinónimo de cultura, até porque o aparecimento de uma sociedade de consumo e a proliferação dos meios de comunicação social levaram a alterações no livre acesso a uma cultura apenas possível, anteriormente, através da literatura. Neste contexto, houve “necesidad de adoptar una visión funcional de la lectura y, por lo tanto, el fin de la enseñanza literaria como eje de configuración de los aprendizajes” (COLOMER, 2010a, p. 8). Aliás, “la literatura dejó de constituir el eje de la formación escolar y, aunque los alumnos leían y escribían más que nunca [...] se trataba ya de un instrumento de uso y no de una finalidad formativa en sí misma” (COLOMER, 2010b, p. 27). Assim, a literatura passou a ser englobada na aprendizagem funcional da leitura e a leitura literária começou a ser encarada como uma “actividad libre, individual, silenciosa y diversificada”

(COLOMER, 2010b, p. 27), daí o aumento do número de bibliotecas, não só públicas, mas, nesta fase, sobretudo escolares, mais adequadas a esta nova visão do ensino da literatura.

Todas estas alterações provocaram uma nova conceção e novas práticas educativas, que voltaram a valorizar o valor epistemológico da literatura e a sua capacidade de interpretação da realidade: “bajo las nuevas perspectivas teóricas, se está produciendo en la enseñanza un retorno renovado a la afirmación del valor epistemológico de la literatura, a su capacidad cognoscitiva de interpretación de la realidad y de construcción sociocultural del individuo” (COLOMER, 2010a, p. 24). É neste sentido, que se substitui o termo “ensino da literatura” por “educação literária”, dada a mudança na perspetiva do ensino da literatura, agora mais centrada no leitor e nos seus processos de compreensão e de construção cultural do mundo, porque esta “sustitución del término [...] se propone explicitar el cambio de perspectiva de una enseñanza basada en el aprendizaje del discente” (COLOMER, 2010a, p. 24), contando, para tal, com práticas pedagógicas distintas das anteriores e *corpora* definidos em função dos interesses de cada um e adequados às diferentes idades.

Complementamos a apreciação de Colomer sobre a evolução do ensino da literatura, com uma reflexão de Steiner (2007, p. 8), presente na obra *O silêncio dos livros*. Nesta, o autor aborda a questão da evolução da literatura e dos livros, ao longo dos tempos, refletindo sobre a fragilidade da escrita, sinónimo de “autoridade” e, ao mesmo tempo, contributo para “debilitar a memória”, de acordo com Platão, em *Fedro*. Steiner reflete ainda sobre as transformações introduzidas pela imprensa de Gutenberg, nomeadamente a criação de bibliotecas e o desenvolvimento de uma nova classe social, a burguesia, que tinha acesso e lia os clássicos, nesses espaços públicos, repletos de obras de referência e dicionários, fazendo-o em silêncio. Paralelamente, diz-nos o autor, a imprensa levou à ação da censura e à destruição física de livros, em diferentes momentos da nossa história. Atualmente, a ameaça aos livros e à leitura é outra: realça Steiner (2007, p. 39) que se os livros têm estado sempre ameaçados, dado o seu caráter e a sua importância, como Platão fizera notar, agora, com a revolução eletrónica, os “bancos de dados [...] não de substituir os labirintos incontroláveis das nossas bibliotecas por um punhado de circuitos”. Saber, então, qual(uais) a(s) consequência(s) disso para os leitores e para a sua formação é a questão que se impõe. Muitas discussões têm sido

levadas a cabo, mas há poucas certezas do rumo que a leitura de livros vá tomar. Não é certo que a leitura em formato digital “destrua” os livros físicos, nem que a “leitura tradicional se torne obsoleta” (STEINER, 2007, p. 41). Na verdade, conclui Steiner (2007),

é possível [...] que o tipo de leitura que tentei definir e a que chamei ‘clássica’ venha a ser de novo uma espécie de paixão particular, ensinada em ‘casas de leitura’ [...]. Uma forma de leitura que culmina precisamente com o exercício de acção de graças e aquela música do espírito que é o saber de cor [...].

Conclui, portanto, Steiner, que os novos tempos trarão, também eles, transformações no acesso às obras literárias e na(s) forma(s) de leitura.

Regressando ao início da nossa reflexão, por educação literária deve, então, entender-se uma “competencia lectora específica que requiere del reconocimiento de una determinada conformación lingüística y del reconocimiento de las convenciones que regulan la relación entre el lector y este equipo de texto en el acto concreto de su lectura” (COLOMER, 1991, p. 22). Esta competência leitora promovida pela educação literária é fundamental para criar no leitor aprendizagens significativas, baseadas nas experiências individuais de leitura dos diferentes textos literários. Para concluir, uma boa educação literária é a melhor forma de ajudar a criar, por um lado, uma sólida formação leitora e, por outro, hábitos de leitura bem enraizados e duradouros (RECHOU, 2012).

Educação Literária e Leitura Literária

A educação literária, como temos vindo a verificar, exige, do leitor, a apropriação de um texto, através de uma experiência de leitura pessoal. Ler um texto literário não corresponde a ler literariamente um texto. A leitura e a leitura literária são, portanto, conceitos distintos. Nesse sentido, parece-nos relevante refletir sobre o conceito de leitura literária, até porque é essa leitura que se pretende alcançar num domínio como o da educação literária, que visa a formação de leitores competentes.

O termo leitura literária surgiu, oficialmente, em 1984, por Michel Picard, numa reunião científica realizada em Reims, tendo sido, depois, retomado em inúmeras revistas de didática e por diferentes autores neste mesmo âmbito. No entanto, é um termo que ainda não está completamente definido, por se tratar de uma “notion problématique” (ROUXEL, 2002, p. 3) e servir ainda “largement de mot-valise pour designer toute espèce de «lecture de la littérature», à l’exclusion de tout contenu spécifique” (DUFAYS, 2006, p. 10). Esta dificuldade de definição não nos pode, porém, impedir de o tentar fazer, sendo

que, aqui, seguimos a definição apresentada por Rouxel (2002, p. 3) que designa leitura literária como “le fait de lire littérairement un texte littéraire”, remetendo o adjetivo literário para duas realidades, para o objeto que é o texto literário e para o modo, para a forma de leitura que se faz desse objeto (ROUXEL, 2002). Esta autora apresenta uma justificação para a sua teoria, abordando, primeiramente, o texto literário como objeto. Assim, a leitura literária deve contar com “textes légitimés - historiquement et socialement valorisés - mais non réductible au panthéon classique” (ROUXEL, 2002, p. 3), com determinadas características que permitam criar o que designa por “polysémie du texte littéraire” (p. 4), um texto aberto a “mille lectures possibles procurant toutes une jouissance infinie” (ECO apud ROUXEL, 2002, p. 4). Por textos legitimados histórica e socialmente refere-se a autora a textos que apresentem as seguintes características: o estabelecimento de uma forma de comunicação particular; a criação de um referente próprio que leva os textos a influenciar os leitores e a criar uma ilusão entre o mundo real e o dos livros; e a inscrição num vasto conjunto de produção literária que permite daí criar relações de intertextualidade com outros textos.

Seguidamente, a autora aborda o modo como se deve proceder à leitura literária do texto, leitura que deve ser alvo de aprendizagem e, por isso, guiada/acompanhada. Com efeito, a autora apresenta as características da leitura literária: uma leitura que integra o leitor na própria interpretação do texto; uma leitura sensível à forma, capaz de reconhecer a dimensão estética do texto; uma leitura naturalmente lenta, demorada, que permite ler e reler o texto para o apreciar devidamente; uma leitura distanciada no sentido de permitir ao leitor criar laços afetivos com o texto e, ao mesmo tempo, analisar a sua experiência de leitura de forma reflexiva e crítica; uma leitura que permita o prazer estético, relacionado com a própria atividade do leitor e com o prazer do texto.

Dufays (2006) apresenta a sua visão sobre a leitura literária, partindo de estudos levados a cabo em países francófonos sobre a forma como a literatura é encarada por professores e alunos e sobre as práticas estabelecidas em sala de aula e suas respetivas consequências para a competência leitora. As conclusões a que chega nos seus estudos são relevantes e evidenciam alguns aspetos com os quais podemos estabelecer um paralelismo a nível do sistema de ensino português. Uma das evidências dos estudos de Dufays prende-se com o facto de a progressão dos alunos na sua escolarização se refletir na redução do número de leituras espontâneas e pessoais que fazem. Tal está

relacionado, como refere, por um lado, com a falta de adequação das práticas de leitura em sala de aula para a criação de leitores competentes e motivados para a leitura, e, por outro, com os *corpora* de textos propostos pouco motivadores e pouco adequados aos diferentes públicos.

Face aos seus estudos, Dufays (2006, p. 10) considera que se deve promover uma leitura literária, reconhecendo-se “la complémentarité entre la lecture comme construction et la littérature comme objet à connaître et à interroger”. A leitura literária que propõe baseia-se em cinco aspetos concretos: a familiarização dos alunos com a literatura; a prática da literatura pela leitura, escrita e oralidade; a reflexão pessoal meta literária; o reconhecimento de referências culturais necessárias à descodificação de alusões e à partilha de uma cultura de valores comuns; o desenvolvimento de um saber ler adaptado à literatura, através de dispositivos para uma descoberta progressiva.

Concluimos, então, fazendo nossas as palavras de Rouxel (2002), referindo-se à leitura literária:

La lecture littéraire est en effet un objet à la fois banal et complexe – banal car il appartient à l'expérience de chacun, complexe car il se dérobe aux définitions et qu'il est aujourd'hui sujet de débats et de polémiques (2002, p. 1).⁴

A importância da leitura literária e a subjetividade do leitor

Acreditamos que já evidenciámos largamente a importância da leitura literária para a formação de uma verdadeira competência leitora. Ora, neste contexto, cumpramos, agora, refletir sobre a escola e sobre o seu papel, enquanto espaço privilegiado de encontro dos alunos com a literatura. Não é o único espaço de encontro, nem esse encontro se dá exclusivamente na escola, mas é, sem dúvida, um dos espaços que mais relevância acaba por adquirir na formação de leitores competentes. Deve caber, portanto, à escola promover práticas de leitura literária, o que implica “uma atividade devidamente planificada e formadores conscientes do seu papel e do que lhes é exigido” (AZEVEDO; BALÇA, 2016, p. 4). Só assim é possível levar os alunos a familiarizarem-se com os textos, dotando-os de ferramentas para se apropriarem dos diferentes universos com os quais se deparam.

⁴ [Tradução dos autores] A leitura literária é, com efeito, um objeto simultaneamente banal e complexo, uma vez que se subtrai às definições e que é presentemente sujeito de debates e de polémicas.

No entanto, o que nos parece evidente que a escola continua a fazer, e que os estudos de Dufays (2006) e de Rouxel (2007) comprovam, é promover práticas de leitura que se afastam da leitura literária, mesmo que o objetivo inicial não fosse esse. A maior parte das práticas adotadas nas escolas visam a leitura analítica. Estas práticas “tendent à faire du texte le prétexte à l’acquisition de savoirs et confondent ainsi outils et finalités”, segundo Rouxel (2007, p. 66), apropriando-se de T. Todorov, na sua obra *La Littérature en péril*. A leitura analítica é, portanto, um exercício formal, que não exige envolvimento pessoal do leitor, algo que contraria os pressupostos da leitura literária. Aliás, as inúmeras críticas feitas a este tipo de leitura apontam precisamente no sentido da ausência de um investimento subjetivo, intelectual e emotivo dos alunos, com consequências na formação do leitor, tornando-se este simplesmente hábil a responder a questões sobre o texto. A “voz” do leitor, como designa Rouxel (2007, p. 67), quando se promovem práticas de leitura analítica, não se faz sentir.

A promoção da educação literária não é, como já referimos, função exclusiva da escola, há um trabalho, muitas vezes descurado, que pode ser feito pelas famílias, pois, como referem Azevedo e Balça (2016, p. 4), “as práticas de ler e de contar histórias aos mais novos, em ambiente familiar afetivo, contribuem para a criação de hábitos de leitura, além de auxiliarem na expansão do vocabulário ativo e passivo”. Seja na escola ou nas famílias são importantes os mediadores, aqueles que, com a sua formação científica, ajudam a dotar os leitores das estratégias fundamentais para que sejam capazes de ler literariamente. Aos mediadores compete fomentar hábitos de leitura estáveis, orientar a leitura, coordenar e facilitar a seleção de leituras por idades. Realçamos a seleção de textos, de *corpora*, que, se continua a verificar desadequada, sobretudo em etapas mais elementares da formação da competência leitora. Apesar da emergência da literatura infantil e infanto-juvenil, por exemplo, a seleção de obras para os mais jovens continua, de um modo geral, a não ir ao encontro dos seus interesses e motivações. Salientamos, também, outro aspeto que nos parece relevante: a formação de mediadores competentes, sendo que, neste caso, entendemos mediadores entre o texto e o leitor os professores. Dada a sua importância neste processo, estes devem possuir uma ampla formação leitora e literária e uma formação e atualização constantes no domínio da educação literária, pois só com profissionais bem preparados cientificamente se pode ajudar a formar os mais jovens.

Destacamos, agora, um aspeto que nos parece evidente no processo de leitura literária e sobre o qual ainda não nos debruçámos. Se o leitor tem um papel central no processo de leitura, se é ele que estabelece uma relação com o texto, há uma subjetividade que está inerente a todo o processo, imprescindível para que se aproprie do texto, para que o interprete, que o sinta e que reaja sobre ele. Pensar que um texto pode ser alvo de uma visão objetiva é não reconhecer a importância do leitor, que traz consigo uma enciclopédia individual e um intertexto pessoal que lhe permite construir vários sentidos a partir de um estímulo literário. Esta é a visão do leitor enquanto recetor de estímulos que age sobre eles, formulando as suas próprias expectativas e perspetivas de interpretação, com base em estratégias que foi integrando e que se foi apropriando enquanto construtor da sua competência leitora.

Sobre o conceito de intertexto, recordamos as palavras de Mendoza Fillola (1996), que refere que um dos novos objetivos da educação literária diz respeito, precisamente, à criação de um intertexto do leitor, capaz de “establecer relaciones y reconocimientos entre lo concreto de una producción y los rasgos pertinentes de otras producciones correlativas” (MENDOZA FILLOLA, 1996, p. 266). Assim, o intertexto não é mais do que um conjunto de estratégias de leitura que permitem ao leitor estabelecer relações entre as diferentes atividades de receção e de compreensão e os diversos textos que lê, beneficiando, naturalmente, das suas indispensáveis competências literárias e linguísticas. A ampliação do intertexto do leitor é um processo gradual e que beneficia de *corpora* seleccionados com base nos interesses dos alunos.

A Educação Literária no *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*

Tal como referimos no início da nossa reflexão, a educação literária, enquanto domínio programático, surgiu em 2012, no documento *Metas Curriculares de Português* (MCP) (PORTUGAL, 2012c), homologado pelo Despacho n.º 10874/2012, de 10 de agosto (PORTUGAL, 2012a), como orientação recomendada a seguir na lecionação da disciplina de Português. O Despacho n.º 15971/2012, de 14 de dezembro, definiu o calendário de aplicação do referido documento, salientando que “as Metas Curriculares identificam a aprendizagem essencial a realizar pelos alunos em cada disciplina, por ano de escolaridade ou, quando isso se justifique, por ciclo, realçando o que dos programas deve

ser objeto primordial de ensino” (PORTUGAL, 2012b, p. 39853). Assim, as *Metas Curriculares de Português*⁵ continuavam como orientações a seguir, mantendo-se o Programa de Português para o Ensino Básico (PPEB), homologado em 2009, e elaborado com base no Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB), já anteriormente revogado, em 2011, pelo Despacho n.º 17169/2011, de 23 de Dezembro (PORTUGAL, 2011).

Em 2015, porém, através do Despacho n.º 7442-D/2015, de 6 de julho, foi homologado o Programa e Metas Curriculares de Português para o Ensino Básico (PMCEB), depois de um período de discussão pública, integrando a redação final já “numerosos contributos [...] [e] não contrariando o constante nas metas curriculares em vigor” (PORTUGAL, 2015b, p. 18086). Trata-se, assim, de “[...] um documento único, que sistematiza as matérias, articula conteúdos programáticos com as metas curriculares, conferindo desta forma uma maior coerência ao ensino desta disciplina” (PORTUGAL, 2015b, p. 18086). No fundo, pretende-se que este documento seja coerente e coeso e, essencialmente, que regule e regulamente o ensino da disciplina de Português nas nossas escolas, até porque, na base da criação de um novo programa e da revogação do anterior está o facto de se ter revelado necessário

harmonizar completamente o conteúdo do Programa com o das Metas Curriculares, a fim de corrigir alguns desfasamentos que prejudicam uma aplicação plena dos princípios antes determinados, designadamente a autonomia pedagógica dos professores, dos autores de manuais e das escolas, bem como as orientações ditadas pela experiência e pelo conhecimento científico (PORTUGAL, Despacho n.º 2109/2015, de 27 de fevereiro, p. 5140).

Não nos cumpre, neste momento, tecer comentários a este programa que, desde 2015, orienta o ensino da disciplina de Português, mas é inevitável refletir sobre a confusão eventualmente provocada pelo mesmo e sobre alguma incoerência por ele gerada, até porque as MCP que agora integram este novo programa foram criadas com base num outro extinto, organizado por competências a atingir e com descritores de desempenho para cada uma dessas competências. Ora, nesse sentido, atente-se no seguinte: o PPEB, de 2009, não consagrava o domínio da educação literária, mas as MCP consagram-no, tal como o programa criado posteriormente, em 2015. Então, é legítimo questionarmo-nos sobre a forma como surgiu este domínio. O documento MCP, publicado

⁵ Refere-se que as MC organizam e facilitam o ensino, já que fornecem “uma visão o mais objetiva possível daquilo eu se pretende alcançar, permitindo que os professores se concentrem no que é essencial e ajudando a delinear as melhores estratégias de ensino” (PORTUGAL, 2012c, p. 4).

em 2012, apressa-se a responder a essa questão, realçando que o domínio da educação literária “congregou vários descritores que antes estavam dispersos por diferentes domínios” (PORTUGAL, 2012a, p. 5)⁶, o que não deixa de ser curioso, já que há uma concreta migração de conteúdos de outros domínios, como a oralidade, a leitura e a escrita, para a criação de um domínio tão específico como a educação literária. Esta evidência terá, naturalmente, consequências a nível da sua aplicação nas aulas. Se há um decalque de objetivos, nada se altera, nem as próprias práticas. No fundo, acaba por ser questionável a criação deste domínio nestes moldes, em particular, e mais, falaciosa a ideia de que se pretende promover uma verdadeira educação literária em sala de aula.

As mesmas MCP acrescentam que a criação do domínio da educação literária

[...] corresponde a uma opção de política de língua e de política de ensino. Por um lado, a Literatura, como repositório de todas as possibilidades históricas da língua, veicula tradições e valores e é, como tal, parte integrante do património nacional; por outro, a Educação Literária contribui para a formação completa do indivíduo e do cidadão (PORTUGAL, 2012a, p. 5-6)⁷.

A este propósito, Costa (2015) considera tratar-se de uma visão conservadora, que, enquanto política de língua, encara a literatura como um simples repositório de uma história e cultura comuns, fundamentais para a veiculação de tradições e valores, e, enquanto política de ensino, encara a literatura como fundamental para a formação completa do indivíduo e do cidadão.

Parece-nos significativo referir os *corpora* de educação literária selecionados para os nove anos do Ensino Básico. Concentremo-nos, agora, no PMCPEB, de 2015. Não nos parece muito coerente que a justificação para a seleção dos *corpora* seja apresentada apenas na “Caracterização” referente ao 1.º ciclo (PORTUGAL, 2015c, p. 7)⁸. De qualquer modo, aí, refere-se que “foi feita uma seleção de obras e textos literários para leitura anual, válida a nível nacional, garantindo que a escola, a fim de não reproduzir diferenças socioculturais exteriores, assume um currículo mínimo comum de obras literárias de referência” (PORTUGAL, 2015c, p. 8). Surge, no final do documento prescritivo, como

⁶ Alerta-se para o facto de a denominação ser de iniciação à educação literária no 1.º e 2.º anos do 1.º ciclo, alterando-se para educação literária nos anos e ciclos seguintes.

⁷ Salienta-se que estas considerações sobre o aparecimento deste domínio apenas são apresentadas no documento de 2012 – MCP -, não tendo sido replicada, em 2015, no PMCPEB.

⁸ Na verdade, no documento *Metas Curriculares de Português*, de 2012, a justificação da seleção dos *corpora* já estava presente, sendo a mesma que surge no atual programa. No entanto, apenas no 1.º ciclo é referida, algo que nos surpreende pela incoerência.

anexo, a lista de obras e textos únicos e obrigatórios a seguir em cada ano de escolaridade: no 1.º ciclo, devem ser lidos sete títulos por ano; no 2.º ciclo, oito; e, no 3.º ciclo, não é apresentado um número exato, mas são apresentados para as diferentes tipologias textuais (narrativa, texto dramático, conto, crónica e poesia) autores e/ou obras obrigatórias a trabalhar, para além de “textos” de outros autores. Realça-se que por “textos” se deve entender “excertos das obras que tenham unidade, algum tipo de autonomia temática e uma extensão de, pelo menos, duas páginas” (PORTUGAL, 2015c, p. 96).

Face ao exposto, surgem-nos, imediatamente, algumas questões:

- em primeiro lugar, não compreendemos o motivo pelo qual se refere que a seleção dos *corpora* pretende “não reproduzir diferenças socioculturais exteriores”. Pretender-se-á remeter para os anteriores programas a responsabilidade pela promoção dessas diferenças socioculturais? Ou dever-se-á inferir que, se aos professores fosse dada maior liberdade e autonomia de escolha, as suas opções recairiam sobre obras que agudizassem essas ditas diferenças socioculturais? Na verdade, o PMCPEB assume-se como defensor de uma “cultura de rigor e de excelência” (PORTUGAL, 2015c, p. 3). Mas será que para a alcançar se deve retirar autonomia aos professores na seleção dos seus *corpora*? Não seria essa cultura de rigor mantida se ao professor fossem apresentadas listas abrangentes de autores e obras, podendo ser o próprio a fazer as suas escolhas com base nos interesses e motivações dos alunos com quem trabalha diariamente?

- em segundo lugar e se pensarmos no Despacho n.º 2109/2015, de 27 de fevereiro, apercebemo-nos que as MCP dão destaque a um “contacto continuado com a melhor literatura portuguesa” (PORTUGAL, 2015a, p. 5140). Salientamos e questionamos o adjetivo “melhor” utilizado pela tutela. Por que motivo o *corpus* selecionado é “melhor” do que outros? E sendo “melhor”, é-o para quem? Para professores ou para alunos? É “melhor” porque promove a competência leitora dos alunos? É melhor porque permite que os alunos estabeleçam uma relação e tenham uma experiência individual com eles? Não compreendemos esta consideração da tutela, tal como não compreendemos como se promove a leitura de “excertos” obras. Pretende-se que os alunos estabeleçam uma relação com “partes” de obras e que construam as suas aprendizagens com base em “vários bocadinhos” de diferentes obras?

Há ainda outro aspeto que nos parece relevante salientar e que se prende com o papel que as obras do PNL adquirem neste programa, pretendendo-se que as mesmas complementem o trabalho da educação literária em aula e que promovam uma leitura autónoma, baseada numa escolha individual de cada aluno. No 1.º ciclo, refere-se, ainda, a presença fundamental das bibliotecas escolares e a mediação do professor ou do professor bibliotecário para auxiliar nas escolhas e nas experiências pessoais.

Partilhamos a conceção de Azevedo e Balça (2016) sobre o conceito de educação literária que

[...] ultrapassa [...] o nível do ensino-aprendizagem da literatura - aprender a ler os textos como literários, obedecendo à convenção estética ou ao protocolo de ficcionalidade, ou aprender a apreciar a literatura -, referindo-se ao desenvolvimento de competências que permitem ler o mundo de uma forma sofisticada e abrangente e contribuem para a formação de sujeitos críticos, capazes de ler e interrogar a práxis (AZEVEDO; BALÇA, 2016, p. 3).

Parece-nos, por isso, importante verificar até que ponto se promove uma efetiva educação literária no domínio homónimo do programa de Português. Até agora e de acordo com os aspetos já mencionados, tal não nos parece que ocorra efetivamente, mas analisaremos com mais algum detalhe o proposto para cada ciclo de escolaridade:

- no 1.º ciclo, é apresentado um conjunto de cinco objetivos, que se repetem em cada um dos quatro anos de escolaridade: "ouvir ler e ler textos literários" (1.º e 2.º anos) e "ler e ouvir ler textos literários" (3.º e 4.º anos); "compreender o essencial dos textos escutados e lidos"; "ler para apreciar textos literários"; "ler em termos pessoais"; "dizer e contar em termos pessoais e criativos" (1.º e 2.º anos) e "dizer e escrever em termos pessoais e criativos" (3.º e 4.º anos).

- no 2.º ciclo, é apresentado um conjunto de três objetivos, iguais nos dois anos de escolaridade: "ler e interpretar textos literários"; "tomar consciência do modo como os temas, as experiências e os valores são representados nos textos literários"; "ler e escrever para fruição estética".

- no 3.º ciclo, é apresentado um conjunto de três objetivos no 7.º e 8.º anos, os mesmos que se repetem no 9.º ano, juntando-se a estes um quarto objetivo: "ler e interpretar textos literários"; "apreciar textos literários"; "ler e escrever para fruição estética"; "situar obras literárias em função de grandes marcos históricos e culturais" (apenas no 9.º ano).

De um modo geral, “os objetivos formulados destacam categorias que nos parecem relevantes na promoção da educação literária” (COSTA, 2015, p. 27). Destaca-se a compreensão leitora, a apreciação e a fruição estética dos textos, a assunção de valores de um património literário e cultural, a relação pessoal estabelecida com os textos, a relação entre leitura/escrita e a criatividade. No entanto, alguns dos descritores de desempenho destes objetivos causam-nos estranheza.

Tomemos como exemplo apenas o 3.º ciclo e reflitamos sobre alguns dos descritores de desempenho apresentados. Relativamente a “ler e interpretar textos literários”, há dois descritores de desempenho comuns aos três anos, “ler textos literários, portugueses e estrangeiros, de diferentes épocas e de géneros diversos” e “identificar temas, ideias principais, pontos de vista e universos de referência, justificando”, e que nos parecem coerentes com o domínio da educação literária. Contudo, há outros cuja coerência colocamos em causa, nomeadamente os que dizem respeito aos recursos expressivos, que surgem explicitados nos três anos como “identificar e reconhecer o valor dos recursos expressivos já estudados [...]”, contrariamente ao que surge no 2.º ciclo, em que se pretende apenas que os alunos se apercebam (“aperceber-se de recursos expressivos [...]"). Acreditamos que o reconhecimento dos recursos expressivos poderia estar inserido noutros domínios, nomeadamente, na leitura ou na escrita e não na educação literária. Os recursos expressivos são relevantes em qualquer desses domínios, sobretudo numa sociedade em que o acesso aos meios de comunicação social é uma constante, sendo a linguagem por eles utilizada pautada por este tipo de recursos. Uma vez mais, nesta situação, há uma tendência para usar a literatura como objeto de um estudo estilístico abandonado há muito.

No 7.º e 8.º anos, pretende-se “sistematizar elementos constitutivos”, da poesia lírica e do texto dramático, respetivamente, sendo que, no 9.º ano, já não se sistematiza, mas pretende-se “reconhecer e caracterizar elementos constitutivos”, neste caso, da narrativa. Para além disso, pretende-se “detetar/reconhecer a forma como o texto está estruturado” (7.º a 9.º anos). Não nos parece que estes descritores vão ao encontro do preconizado na educação literária e não compreendemos a mais-valia de se detetar a forma como um texto está estruturado e, no final do ciclo reconhecer essa forma. O mesmo acontece com “reconhecer o uso de sinais de pontuação para veicular valores

discursivos" (7.º ano). Contudo, no 8.º ano, há um descritor que surge pela primeira vez e que é prontamente abandonado: "estabelecer relações de intertextualidade". Se a educação literária pretende que os alunos criem as suas próprias aprendizagens e tenham as suas experiências individuais de leitura, estabelecendo relações entre diferentes textos e construindo o seu próprio património cultural, este descritor deveria ser dos mais recorrentes e dos principais objetivos a alcançar neste domínio.

Ações como "identificar", "distinguir", "analisar" e "dividir" estão presentes de forma constante neste objetivo, o que nos leva a pensar que poderão ser transversais e não específicas da educação literária, pelo que poderiam inclusivamente integrar outros domínios, como a leitura, algo que, contudo, não ocorre quando analisamos esse domínio do PMCPEB.

No que diz respeito ao objetivo "apreciar textos literários", os descritores de desempenho comuns aos três anos são "ler textos literários, portugueses e estrangeiros, de diferentes épocas e de géneros diversos" e "reconhecer valores culturais presentes nos textos". No entanto, destacamos que, no 8.º ano, este último descritor é reformulado para "reconhecer valores culturais e éticos presentes nos textos", tal como no 9.º ano, "reconhecer os valores culturais, éticos, estéticos, políticos e religiosos manifestados nos textos". Concordamos com os descritores e com a sua importância na educação literária, mas estranhámos a grande complexificação existente de um ano para o outro e, sobretudo, o facto de no 7.º ano estarem vedadas outras formas de apreciar os textos. Os alunos serão muito jovens, mas acreditamos que são já capazes de reconhecer outros valores para além dos culturais nas obras lidas. Outro descritor comum é "escrever um pequeno comentário/comentário crítico [...] a um texto lido". Difere, aqui a extensão e a tipologia: comentário apenas, no 7.º ano, e comentário crítico, no 8.º e 9.º anos.

Do mesmo modo, estranhámos a formulação dos descritores que visam a apresentação de uma opinião pessoal sobre os textos lidos. No 7.º ano, pretende-se "expressar, oralmente e por escrito, ideias pessoais sobre os textos lidos ou ouvidos", no 8.º ano, "expressar opiniões e problematizar sentidos, oralmente e por escrito, como reação pessoal à audição ou à leitura de um texto ou de uma obra" e, no 9.º ano, "expressar, oralmente e por escrito, e de forma fundamentada, pontos de vista e apreciações críticas suscitados pelos textos lidos". Os descritores do 7.º e 8.º anos parecem-nos muito semelhantes, não compreendendo nós o motivo pelo qual os alunos,

no 7.º ano, não poderão problematizar sentidos, se são capazes de exprimir as suas ideias e de expressar as suas opiniões, tal como não compreendemos por que motivo apenas no 9.º ano se solicita uma fundamentação das opiniões relativamente aos textos lidos, se essa fundamentação leva os alunos a tomarem uma posição, a apropriarem-se de um texto, a problematizá-lo e a questioná-lo, podendo, por isso, ser iniciada numa fase anterior da sua formação como leitores competentes.

No que diz respeito a “ler e escrever para fruição estética”, surge como descritor comum aos três anos “ler por iniciativa e gosto pessoal, aumentando progressivamente a extensão e complexidade dos textos selecionados”, tal como se espera que ocorra com os alunos, que vão, à medida que se tornam leitores mais competentes, complexificando as suas leituras, fazendo-o por sua iniciativa e gosto pessoal.

O descritor que nos provoca mais estranheza é o referente à leitura dos textos. Enquanto no 7.º ano se prevê “uma leitura oral (individualmente ou em grupo), recitação e dramatização de textos lidos”, no 8.º ano prevê-se “uma leitura em voz alta (individualmente ou em grupo), recitação e dramatização de textos lidos” e, no 9.º ano, essa leitura deixa de existir por completo. A leitura silenciosa, aquela através da qual os textos ganham sentido e são apropriados pelos alunos, é completamente esquecida neste ciclo de ensino. Mais, há uma leitura oral que passa a leitura em voz alta e que no último ano do ciclo, incompreensivelmente, desaparece também. Não se prevê, portanto, que haja uma leitura dos textos literários no 9.º ano, algo difícil de acreditar, num domínio em que se pressupõe que haja leitura de textos. Alertamos para o facto de, no domínio da leitura, também não estar referida a leitura silenciosa.

Há ainda um descritor destinado à escrita: “escrever, por iniciativa e gosto pessoal, textos diversos”, no caso do 7.º e 8.º anos, e “mobilizar a reflexão sobre textos literários e sobre as suas especificidades, para escrever textos variados, por iniciativa e gosto pessoal, de forma autónoma e fluente”, no 9.º ano. A escrita de textos variados parece-nos que poderia perfeitamente integrar o domínio da escrita. Nesse domínio, também podem os alunos escrever “por iniciativa e gosto pessoal”. Pelo contrário, a formulação do descritor de desempenho do 9.º ano já nos parece mais conforme o que se pretende e a complexificação do processo de educação literária, mobilizar uma reflexão pessoal sobre os textos para a escrita. Destacamos a “forma autónoma e fluente” que surge nesse descritor, até porque nos parece que essa forma autónoma e fluente deveria estar

presente em todo o ciclo e não apenas no último ano. Se nos anos anteriores não se previa uma relação “autónoma e fluente” da escrita relativamente aos textos lidos, que relação se previa?

Por último, referimos o único objetivo da educação literária exclusivo do 9.º ano: “situar obras literárias em função de grandes marcos históricos e culturais”. Parece-nos que a intertextualidade a que os descritores de desempenho aludem no 8.º ano aparece materializada, no 9.º, num conjunto de três objetivos em que se pretende que se estabeleçam relações entre as obras e os contextos/épocas de escrita e que se identifiquem os valores comuns de um património cultural e de um imaginário individual e coletivo. Embora, globalmente, nos pareçam ajustados os descritores ao conteúdo de educação literária, reiteramos a estranheza que nos causa estar presente apenas no ano final de ciclo. A construção de um imaginário individual e coletivo, através da leitura e das relações com os diferentes textos, deveria ser apanágio do domínio da educação literária, algo que aparece de forma muito difusa no 8.º ano e materializada apenas no 9.º ano.

Em suma, embora o domínio da educação literária tenha uma existência autónoma no PMCPEB, visando “dotar o leitor de um conhecimento relevante acerca de textos, autores, géneros, bem como de convenções, temas e estilemas literários, de modo que ele se possa sentir membro ativo e participante de uma mesma comunidade” (AZEVEDO; BALÇA, 2016, p. 2), não o consegue na íntegra, dado que os objetivos a que alude, em alguns casos, não correspondem aos descritores de desempenho que os integram e, acresce a isso, o facto de se sentir alguma falta de coerência na tentativa de os complexificar ao longo do ciclo.

Acreditamos que formar leitores competentes passa por, em certa medida, libertá-los de alguns dos constrangimentos que subsistem no programa da disciplina. Referimo-nos ao trabalho formal com a literatura que se continua a verificar no programa de Português.

Conclusão

Dada a complexidade dos conceitos abordados, não pretendemos, neste artigo, apresentar definições absolutas dos mesmos. Pretendemos simplesmente refletir sobre algumas questões do âmbito da educação literária e do seu principal objetivo: formar leitores competentes. Não podemos, contudo, deixar de sublinhar, uma vez mais, o que consideramos ser uma desadequação entre os objetivos da educação literária e o *Programa e Metas Curriculares de Português* e, conseqüentemente, o possível leque de práticas adotadas em sala de aula. É necessário alterar o paradigma vigente, através de práticas que levem o aluno a construir os seus conhecimentos literários, assumindo-os como domínios efetivos e disponíveis para qualquer outra atividade de leitura (MENDOZA FILLOLA, 2004).

Retomamos o início da nossa reflexão, recordando as palavras de Mendoza Fillola (2004) que devem guiar a nossa ação e que devemos ter sempre em mente para, enquanto mediadores, conseguirmos ajudar os alunos a desenvolver a sua competência leitora:

No es fácil definir qué es y en qué consiste enseñar y aprender Literatura. Mientras que enseñar o aprender lengua tiene la finalidad de dominar, usar, reconocer, inferir usos, modos, reglas, etc., para la posterior interacción comunicativa entre los interlocutores, en el caso de la literatura esta finalidad no parece ser tan inmediata, ni parece ser similar en su proceso, porque usar la literatura es leerla, interpretarla y valorarla. Y esto supone una amplia formación lectora y una extensa actividad lectora, que por el momento no se dan (MENDOZA FILLOLA, 2004, p. 53).

Referências

ACADEMIA DAS CIÊNCIAS DE LISBOA. *Dicionário do português contemporâneo*. Lisboa: Verbo, 2001. v. 2.

AGUIAR E SILVA, Vítor. *Teoria da Literatura*. 8. ed. Coimbra: Livraria Almedina, 1988.

AZEVEDO, Fernando; BALÇA, Ângela. Educação literária e formação de leitores. In: AZEVEDO, Fernando; BALÇA, Ângela. (Coord.). *Leitura e educação literária*. Lisboa: PACTOR, 2016. 1-13

COLOMER, Teresa De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, Madrid, n. 9, p. 21-32, 1991. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=126236>>. Acesso em: 21 ago. 2017.

- COLOMER, Teresa. *La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2010a. Disponível em: <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-didactica-de-la-literatura-temas-y-lineas-de-investigacion-e-innovacion/html/926cb127-44d0-45c4-aaca-09dbc8abea01_2.html>. Acesso em: 21 ago. 2017.
- COLOMER, Teresa. La educación literaria. In: MIRET, Inés; ARMENDANO, Cristina (Coord.). *Lectura y bibliotecas escolares*. Madrid: Fundación Santillana, 2011. (Metas Educativas 2021). p. 73-82.
- COLOMER, Teresa. *La evolución de la enseñanza literaria*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2010b. Disponível em: <<http://www.cervantesvirtual.com/obra/la-evolucion-de-la-ensenanza-literaria/>>. Acesso em: 21 ago. 2017.
- COSTA, Paulo. Algumas notas sobre discurso oficial para o Português: as metas curriculares e a educação literária. *Nuances: estudos sobre educação*, Presidente Prudente, v. 26, n. 3, 2015.
- COSTA, Paulo. Literatura, cânones, clássicos. In: BALÇA, Â.; PIRES, M. N. C. *Literatura infantil e juvenil formação de leitores*. Lisboa: Santillana, 2013. (Coleção Educação em Análise).
- DUFAYS, Jean-Louis. La lecture littéraire, des "pratiques du terrain" aux modèles théoriques. *Lidil: revue de linguistique et de didactique des langues*, Saint-Martin-d'Hères, n. 33, p. 79-101, 2006. Disponível em: <<https://lidil.revues.org/60>>. Acesso em: 21 ago. 2017.
- FERRAZ, Maria de Lourdes. Literatura. In: BIBLOS: enciclopédia verbo das literaturas de língua portuguesa. São Paulo: Verbo, 1997. v. 2.
- MENDOZA FILLOLA, Antonio. El intertexto del lector: un análisis desde la perspectiva de la enseñanza de la literatura. *Signa: revista de la Asociación Española de Semiótica*, Madrid, n. 5, p. 265-288, 1996.
- MENDOZA FILLOLA, Antonio. *La educación literaria: bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Málaga: Ediciones Aljibe, 2004.
- PORTUGAL. Despacho n. 10874/2012, de 10 de agosto. *Diário da República*, Lisboa, 2 série, n. 155, 10 ago. 2012a. Disponível em: <<http://www.dge.mec.pt/legislacao>>. Acesso em: 30 jul. 2017.
- PORTUGAL. Despacho n. 17169/2011, de 23 de Dezembro. *Diário da República*, Lisboa, 2 série, n. 245, 23 dez. 2011. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Legislacao/despacho_17169_2011.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2017.
- PORTUGAL. Despacho n.º 15971/2012, de 14 de dezembro. *Diário da República*, Lisboa, 2 série, n. 242, 14 dez. 2012b. Disponível em: <<http://www.dge.mec.pt/legislacao>>. Acesso em: 30 jul. 2017.

PORTUGAL. Despacho n.º 2109/2015, de 27 de fevereiro. *Diário da República*, Lisboa, 2 série, n. 41, 27 fev. 2015a. Disponível em: <<http://www.dge.mec.pt/legislacao>>. Acesso em: 30 jul. 2017.

PORTUGAL. Despacho n.º 7442-D/2015, de 6 de julho. *Diário da República*, Lisboa, 2 série, n. 129, 6 jul. 2015b. Disponível em: <<http://www.dge.mec.pt/legislacao>>. Acesso em: 21 ago. 2017.

PORTUGAL. Ministério da Educação e Ciência. *Metas curriculares de português: ensino básico: 1.º, 2.º e 3.º ciclos*. Lisboa, 2012c.

PORTUGAL. Ministério da Educação e Ciência. *Programa e metas curriculares de português para o ensino básico*. Lisboa: Departamento de Educação Básica, 2015c.

RECHOU, Blanca-Ana Roig. Educación literaria. Literatura infantil y juvenil. Una propuesta multicultural. *Educação*, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 362-370, 2012.

ROUXEL, Annie. Pratiques de lecture: quelles voies pour favoriser l'expression du sujet lecteur? *Le Français Aujourd'hui*, [S. l.], n. 157, p. 65-73, 2007. Disponível em: <<https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2007-2.htm>>. Acesso em: 21 ago. 2017.

ROUXEL, Annie. Qu'entend-on par lecture littéraire? *Eduscol: informer et accompagner les professionnels de l'éducation*. 2002. Disponível em: <<http://eduscol.education.fr/cid46315/qu-entend-on-par-lecture-litteraire%C2%A0.html>>. Acesso em: 22 ago. 2017.

STEINER, George. *O silêncio dos livros*. Lisboa: Gradiva, 2007.

Recebido em: 14/06/2018
Aprovado em: 20/11/2018