



Possibilidades e pontos de resistência na recepção do Plano Nacional de Leitura – Para uma análise de práticas de leitura

Maria José Gamboa

mjgamboa@ipleiria.pt, Escola Superior de Educação e Ciências
Sociais de Leiria

Introdução

O interesse social e político pela literacia, não sendo novo, tem vindo a tornar a promoção desta prática uma prioridade das políticas internacionais e nacionais. Na génese do florescimento e institucionalização de programas de promoção da literacia encontra-se, naturalmente, a responsabilidade de encontrar respostas políticas capazes de responder aos desafios que se colocam quer às sociedades em vias de desenvolvimento quer às sociedades desenvolvidas.

A associação da literacia à noção de desenvolvimento e a evidência de uma sociedade atormentada, pela necessidade de crescimento económico, e inquieta quanto ao seu futuro fazem com que se redimensione o valor simbólico das práticas literácitas, sendo estas, conseqüentemente, revalorizadas politicamente.

Assim, ao entendimento da leitura como uma porta de acesso à informação e ao conhecimento, condicionadora do sucesso escolar e social do indivíduo, acresce a responsabilidade social e política de criar condições que favoreçam o acesso a ambientes de leitura, potenciando-se assim a possibilidade de crescimento cognitivo e linguístico e de exercício da língua na sua plurifuncionalidade semiótica.

A efervescência política em torno da leitura e da formação de leitores, se emerge, portanto, da consciência dos seus múltiplos valores decorre também da constatação da sua falta, da sua negação, entendidas como limites ao desenvolvimento pessoal e colectivo. Na génese desta efervescência está um discurso de não leitura construído a nível internacional e nacional (Elley, 1992; Sim-Sim, I. e Ramalho, G. (1993); PISA 2000, 2003, 2006) que transforma a leitura num problema social e, conseqüentemente, numa tarefa cuja resolução visa servir a *polis*.

A nível nacional, a criação do Plano Nacional de Leitura (Resolução do Conselho de Ministros n.º 86/2006 de 12 de Julho) integra este processo, visando a diminuição de níveis de literacia baixos, o desenvolvimento de competências de leitura e de escrita, do gosto de ler e a criação de hábitos de leitura, tidos como factores de desenvolvimento social, cultural, económico e político.

A narrativa política visa assim:

constituir uma resposta institucional à preocupação pelos níveis de literacia da população em geral e em particular dos jovens, significativamente inferiores à média europeia. Concretiza-se num conjunto de estratégias destinadas a promover o desenvolvimento de competências nos domínios da leitura e da escrita, bem como o alargamento e aprofundamento dos hábitos de leitura, designadamente entre a população escolar.
(Resolução do Conselho de Ministros n.º 86/2006 de 12 de Julho).

Politicamente enfatiza-se, pois, a necessidade de ler, de fazer ler os portugueses, que não lêem ou lêem pouco, e de desenvolver competências e hábitos de leitura e de escrita.

Neste processo, a escola, como espaço privilegiado de formação de leitores, surge como um campo de intervenção política. Assim, com o PNL, ainda que a oferta pública de leitura não pareça exclusivamente enquadrada pela escola, a intervenção política tem nela um espaço relevante para a sua promoção.

Neste contexto de intervenção política, abre-se um horizonte de possibilidades de investigação que importa conhecer.

Contextualização do estudo

A integração do PNL no campo escolar constitui, do ponto de vista da investigação, uma oportunidade para descrever e interpretar a sua recepção pela comunidade escolar. Neste sentido, o PNL institui-se como um quadro regulador e potencialmente reconfigurador de modos colectivos e pessoais do que é ser leitor e dos modos de formar leitores.

Com esta medida política emerge portanto a possibilidade e a necessidade de compreender a sua lógica de recepção local.

Os dados que apresentamos neste texto integram a tese de doutoramento que realizámos na Universidade de Aveiro sobre a construção escolar do PNL e reportam para o ano de 2007- 2008. Para a consecução dos objectivos de investigação foi seleccionado um agrupamento de escolas do ensino básico de um distrito do centro do país. Pretendíamos observar, descrever e problematizar as práticas de leitura realizadas no âmbito do PNL, no agrupamento de escolas seleccionado. Neste sentido, foram envolvidos, no estudo, todos os professores do 1.º e 2.º ciclos que estavam directamente envolvidos com o PNL (13 docentes); o director e o assessor dos órgãos de direcção; a professora coordenadora da biblioteca escolar; os coordenadores dos diferentes departamentos disciplinares, assim como os alunos e os pais num total de 205 e 98, respectivamente.

Sobre estes actores privilegiámos quer um olhar quantitativo, através da passagem de questionários, quer um olhar qualitativo, objectivado em entrevistas. Do ponto de vista metodológico, os objectivos do nosso estudo implicaram a realização de questionários a professores do 1.º e 2.º ciclos, alunos e pais e entrevistas aos professores. O dispositivo de investigação para os professores para além do questionário integrou também a entrevista e a recolha de documentos.

Foram igualmente analisados documentos e materiais pedagógicos, especificamente o projecto educativo e curricular do agrupamento, o plano anual de actividades, as actas dos diferentes órgãos pedagógicos e o material mobilizado pelos professores no âmbito das práticas de leitura realizadas nos tempos dedicados ao PNL. Pretendíamos, portanto, compreender os modos de recepção e de recriação do PNL, considerando as práticas, os textos, os recursos, os espaços e os tempos mobilizados em práticas de leitura realizadas no âmbito do PNL.

Esta compreensão implicou que considerássemos os horizontes teóricos e metodológicos inscritos nos textos programáticos do PNL, em particular os programas “Está na hora da leitura” direccionado para o 1.º ciclo e “Quantos mais livros melhor”, para o 2.º ciclo de escolaridade, e sobretudo que conhecêssemos os sentidos construídos, contextualmente, em torno das práticas de leitura, quer por professores, quer por alunos e seus pais, iluminando-os em função do quadro teórico que sustenta as suas propostas e da investigação no âmbito da formação de leitores.

De modo sucinto, importa referir que estes programas integram os contributos da investigação ao valorizarem claramente a inscrição de tempos específicos de leitura (uma hora diária para o 1.º ciclo e 45m semanais para o 2.º ciclo) no espaço curricular. Efectivamente, os nomes dos programas dizem bem do forte investimento escolar na disponibilização de tempos lectivos de leitura e de recursos, entendidos como factores determinantes para a formação de leitores.

Do ponto de vista conceptual, estes programas, que integram o PNL, estão ancorados numa perspectiva cognitiva e sociocultural da leitura. Apesar de nos textos programáticos do PNL não se assumir explicitamente essa ancoragem, certo é que a leitura é entendida como uma actividade linguística, estratégica de construção de significados feita na consideração da especificidade do leitor e dos seus recursos pessoais, mas também dos recursos textuais e contextuais. E se parece não haver um discurso de ruptura com os discursos anteriores, nomeadamente se considerarmos os

Programas de Português, em vigor aquando da implementação desta medida política, na verdade enfatiza-se a claramente a importância de abertura da escola à leitura de livros, de textos literários e não literários, propondo-se a multiplicação dos modos de acesso aos textos propostos. Neste domínio, constata-se que as propostas pedagógicas e didáticas apresentadas ao nível deste discurso programático pressupõem uma ancoragem dos protocolos de leitura na especificidade dos textos a ler e na necessidade de assegurar percursos de leitura de complexidade crescente. O desejado desenvolvimento progressivo do aprendiz leitor parece fazer-se quer pela consideração dos textos propostos, quer da complexidade das tarefas propostas, ainda que esta não seja uma dimensão explícita ao nível do discurso.

Um aspecto particularmente relevante dos textos programáticos do PNL, diz respeito à valorização de toda a sociedade como um espaço educativo. Assim, verifica-se o alargamento de contextos para o desenvolvimento de competências e de hábitos de leitura, especificamente através da promoção da participação da família e de recursos como a biblioteca escolar e municipal.

Implícito fica pois ao nível da narrativa política a ideia de que o envolvimento dos sujeitos com os textos está fortemente condicionado pela capacidade de monitorização de estratégias de compreensão leitora e pelas oportunidades de participação pessoal e social dentro e fora da escola.

O que revelam os dados: possibilidades e pontos de resistência na recepção do PNL

O processo de análise e reflexão realizado ao longo deste estudo permitiu-nos verificar que há uma convergência entre o discurso político de (não) leitura e o discurso de reconhecimento das potencialidades do PNL, sendo claro que esta comunidade educativa declara uma adesão aos princípios e às finalidades, defendidas institucionalmente, bem como a algumas propostas sobre modos de agir com os livros. Os professores ao reconhecerem, nesta medida política, um discurso com o qual se identificam parecem, assim, indiciar a possibilidade de o assumirem nas suas práticas profissionais.

Efectivamente, os professores reconhecem-se nos objectivos do PNL, particularmente, quando vemos a convergência entre os seus discursos sobre a não leitura e as respectivas implicações em contexto escolar. Fica evidente que as razões invocadas para participar no PNL decorrem, sobretudo, de uma consciência da necessidade de intervir, contextualmente, também a partir da proposta política.

O que o nosso estudo parece evidenciar também é que, face a uma proposta política marcada por alguma inovação, os professores que participaram no nosso estudo, adoptam o PNL, também pela possibilidade de dar continuidade a uma cultura de escola enraizada. Se a novidade do espírito que impregna a medida política parece recolher razões junto dos docentes envolvidos para integrar nas suas práticas as propostas do PNL, é esta cultura de escola que, alicerçada nas questões da literacia, confirmada e explicitada no Projecto Educativo e no Projecto Curricular de agrupamento, parece impulsionar a adesão e a identificação dos professores aos princípios orientadores das práticas de promoção leitora, politicamente apresentados através do PNL.

Um dado claro é reconhecimento das potencialidades inerentes ao PNL, por parte desta comunidade educativa, nomeadamente, o facto de esta medida política ter favorecido o enriquecimento do seu fundo bibliográfico. De facto, é a constatação da necessidade de se democratizar o acesso ao livro e a outros suportes de leitura que motiva os professores à adesão ao PNL.

Da descrição e interpretação de dados recolhidos junto de professores, alunos e pais concluímos que, efectivamente, para o agrupamento de escolas, que integrou o nosso estudo, o PNL favoreceu a abertura a mais livros e, em consequência, a mais práticas de leitura na escola.

A disponibilidade de livros é, de facto, apresentada como razão consensual para mais leituras por todos os actores envolvidos.

Os professores reconhecem que o PNL favoreceu não só o conhecimento de um maior número de livros e de géneros textuais, como a sua diversidade nas práticas de leitura orientada e um trabalho sistematizado com livros e não com excertos textuais. O que verificamos, efectivamente, é presença do livro nas práticas de leituras escolares. Ler, sendo uma prática mais frequente, não se restringe ao suporte do manual escolar. Depois da presença onnipotente do manual, o livro parece assim ganhar relevo nas práticas de leitura deste agrupamento.

Se nem sempre é fácil traçar uma linha de demarcação entre um tempo anterior ao PNL e o tempo que se construiu depois dele, certo é que o livro e a leitura estão mais presentes nas práticas deste agrupamento. O facto de estas práticas de leitura constituírem uma experiência afectiva e emocional para os leitores deste agrupamento torna evidente como o PNL abre um horizonte de possibilidades de formação de leitores. Efectivamente, os alunos declaram maioritariamente gostar de ler, sendo que o livro faz parte do seu universo de bens afetivos. Os alunos lêem mais, lêem textos de que gostam e realizam actividades que declaram gostar.

De modo semelhante, encontramos uma relação de vinculação clara com a biblioteca escolar. Este recurso e as pessoas que o dinamizam surgem marcadas por um forte investimento afectivo, por parte de docentes e alunos, afirmando-se, claramente, como motor genésico de práticas de leitura realizadas no âmbito do PNL.

Se a enumeração destes lugares de luz evidencia a possibilidade de formação de leitores no âmbito do PNL, é evidente também a presença de lugares de sombra, resistências, que podem perigar o horizonte de leituras aberto através desta medida política.

Num quadro de alguma ambivalência, o nosso estudo permitiu efectivamente conhecer algumas zonas que parecem ensombrar a construção escolar do PNL. Estes lugares são construídos a partir da lógica das mediações e nestas, em particular, o agir dos professores que importa, agora, sistematizar. Neste processo de construção do PNL, constituem zonas de sombra : i) o desenvolvimento de competências de leitura por parte dos alunos; ii) a questão do *corpus* de leituras; iii) as actividades programadas em torno dos livros; iv) o tipo de regulação dos textos programáticos do PNL.

Assim, se tanto professores como alunos e pais são unânimes na declaração de mais leituras proporcionadas pela existência de mais livros, e se os aqueles reconhecem a motivação dos seus alunos para ler, importa destacar que não deixam de apontar também a falta de competências dos seus alunos como um factor perturbador da consecução dos objectivos do PNL. Deste modo, as práticas escolares de leitura parecem, do ponto de vista externo, não estar a criar condições para esse desenvolvimento, sendo que esta tinha constituído uma das razões emergentes para a adesão ao Plano. Parece evidente que para este lugar de sombra podemos encontrar alguma luz explicativa nos pontos que a seguir apresentamos.

Outro lugar de sombra identificado pelo nosso estudo prende-se com a questão do *corpus* textual.

O que verificámos é que se as listas de livros para infância, apresentadas pelo PNL, poderiam funcionar como instrumento de orientação face a uma produção editorial mais ou menos lábil

(Riscado,2002), constituindo uma possibilidade de modificação do *corpus* escolar pela abertura a todos os textos, preconizada pelo PNL, o verificado é a tendência para a homogeneidade. Na verdade, apesar de os professores afirmarem um maior grau de abertura ao conhecimento de outras obras, estes acabam por revelar preferências cristalizadas de leitura, circunscritas ao texto narrativo, e, neste, às histórias de aventura e mistério.

Efectivamente a análise das práticas de leitura declaradas pelos professores revela, essencialmente, uma concentração de géneros textuais nada consentânea com a diversidade de gostos, necessidades dos alunos e com a função social atribuída hoje à leitura, afastando-se também das propostas do PNL. Este distanciamento face ao discurso político não deixa de ser contraditório com o reconhecimento, por parte de todos os professores, de que as orientações apresentadas pelo PNL sobre critérios de selecção de livros facilitam a sua escolha.

De facto, os alunos leram predominantemente histórias de aventura e de mistério e alguma poesia. Sublinhe-se a ausência de leitura de texto dramático e de banda desenhada e a indicação residual de leitura de livros informativos e de textos na internet e revistas e jornais.

Este quadro poderá levar-nos a pensar que estando a ler os mesmos géneros textuais, com predomínio para a narrativa, ignorando também outras tipologias textuais, poder-se-á estar a ler sempre com os mesmos objectivos, e/ou, no caso do texto literário, poder-se-á estar a ler com objectivos documentalistas e eferentes. Se os géneros lidos encerram protocolos de leitura específicos, então, o professor pode não estar a ensinar a reconhecer as diferentes formas do uso da linguagem, especificamente, as suas dimensões representativas, mas também expressivas, simbólicas e catárticas.

Na mesma linha, o que releva dos objectos declarados é talvez um percurso de leitura feito de *acumulação* em detrimento de um *itinerário de aprendizagem* (Dispy & Dumortier, 2008), isto é, poder-se-á estar a ler não considerando que os géneros determinam em parte constrangimentos e possibilidades de leitura, nem percebendo que permitem o desenvolvimento de competências de leitura específicas.

A integração de outros textos nas práticas escolares de leitura não parece assim acolher junto dos professores um eco favorável, apesar de a escola ser ainda para muitos “o único lugar de contacto com os livros e a leitura” (Dionísio, 2000: 44). Ao não clarificar as multifuncionalidades da leitura, enquanto prática social e cultural, através da não selecção de diferentes textos, e da sua leitura em função das respectivas características e convenções mais ou menos estáveis e dos seus funcionamentos comunicacionais, a escola poderá não estar a criar ambientes de *escolarização de leitura adequada* (Soares, 1999), perpetuando, assim, desigualdades sociais.

Naturalmente que importa questionar o lugar dos objectos de leitura na escola e a construção que se faz do leitor a partir deles. O homem social que se quer construir, na escola, não será alheio à valorização política de práticas de leitura utilitárias e de práticas de leitura literária. Neste processo, escolher os objectos a ler não é uma actividade neutra, nem é irrelevante o tipo de questões que orientam essas escolhas.

Ter o texto disponível não pode ser a única condição de escolha. Se uma perspectiva sociocultural aconselha a cuidar a escolha, considerando o universo de referências socioculturais, os interesses e motivações dos alunos, não podemos negligenciar os objectivos cognitivos, culturais e estéticos das leituras escolares e, conseqüentemente, os textos lidos e os modos de os ler no sentido de ampliar os seus conhecimentos, construindo a possibilidade de a leitura favorecer um encontro do leitor com os

textos e o desejo de o manter, sobretudo se tivermos presente que para alguns alunos a escola é o único lugar potencial de encontro com os textos.

Ler todos os textos, guiando os alunos nesta aprendizagem, centrando-a não só sobre os produtos mas sobretudo sobre os processos de leitura (indo da compreensão literal, à leitura crítica e à leitura estética), parece ser um modo de promover uma leitura que não se confina ao espaço escolar e que poderá permitir seduzir jovens (não)leitores mais desprotegidos do ponto de vista social e cultural, tornando-os mais autónomos e conscientes da importância das leituras na sua formação pessoal.

Neste sentido, não têm faltado vozes que questionam a importância de interrogar sobre o homem social que se constrói com a educação pública, problematizando a atitude da escola para com os objectos culturais e as formas de os promover.

Assim, se se questiona *o mito do livro* como um obstáculo ao processo de vinculação do aprendiz-leitor à leitura e seus objectos, outras vozes enfatizam a importância de valorizar o livro, considerando em particular a literatura (Tauveron, 2002; Dispy & Dumortier, 2008; Silva, 2010).

Para que a leitura seja poder e favoreça a construção de cidadãos reflexivos, como referem os discursos políticos, a escolha de ser leitor e de possuir o poder de seleccionar os objectos a ler, pressupõe que a escola crie condições para se escolher com conhecimento de causa. Fazê-lo, se implica uma abertura à diversidade de textos não pode ignorar os usos literários da linguagem, não raras vezes conotados com uma perspectiva elitista que importa contrapor:

A formação e o desenvolvimento da sensibilidade e do gosto estético não são um luxo, um privilégio ou um adorno supérfluos, aristocráticos ou burgueses, pois que constituem uma dimensão primordial e constante, antropológica e social do Homem. (Silva, 2010:210).

Do ponto de vista do professor, importa ter presente, portanto, que se a literatura nos ensina porque não ensiná-la? (Pereira, 2005). É, também, por isso evidente a necessidade de colocar e procurar respostas para as perguntas porquê? e para quê? e sobretudo para as questões Por que motivos julgo que este texto justifica o tempo que tanto eu como os alunos lhe vamos consagrar? Que objectivos de aprendizagem nos permite ele perseguir? (Dispy e Dumortier, 2008:178).

Considerando a importância de a escola construir um leitor cosmopolita (Dionísio, 2004), conhece-se a necessidade não só de abrir este espaço à pluralidade dos escritos como interrogar as suas funções, os seus critérios de selecção e os modos adequados de os dar a ler, de forma a que estes favoreçam o acesso a uma matriz cultural, estética numa lógica promotora da igualdade de oportunidades.

Neste sentido, os critérios de selecção de livros, utilizados pelos professores do nosso estudo, demasiado próximos do campo de interesses imediatos dos alunos, ainda que esteja presente uma preocupação com as suas competências, deixam antever que se silencia a importância de ler textos que, pela sua espessura semiótica, constituindo desafios para os alunos, lhes permitam o alargamento e a transformação do seu horizonte de experiências.

De facto, este é um lugar de sombra alargado pela exclusividade de um modo de textualizar, o narrativo, através quer da escolha dos livros lidos, quer das mediações construídas essencialmente por meio de fichas de leitura e dos seus questionários.

No mesmo sentido, no âmbito das actividades de leitura programadas, também a dimensão da descodificação parece privilegiada, por relação a outros modos de ler. Efectivamente, verificámos que

o frágil investimento em actividades que pressupõem um alargamento do campo da leitura e o silêncio sobre os modos de ensino da compreensão leitora, propostos pelo PNL, não deixam de mostrar como é redutora a concepção de leitura que parece orientar as práticas deste agrupamento.

Verificámos, também, que a formação do leitor enquanto “participante textual”, “utente” de textos (FREEBODY, Peter & LUKE Allan 2003) em contexto privado e público e, sobretudo, enquanto “crítico” não parece valorizada nas práticas declaradas.

De modo semelhante, verificámos que ler, no âmbito deste PNL, para estes professores, não parece constituir uma experiência de fruição e uma experiência estética, particularmente quando se revela alguma insensibilidade a objectivos de leitura associados ao desenvolvimento da sensibilidade estética, facto que não deixa de ser preocupante se reconhecemos a escola como espaço de formação integral para todos, devendo favorecer, conseqüentemente, para além de uma formação instrumental e social, uma formação de natureza estético-expressiva. Esta questão não deixa de ser relevante, também, se reconhecemos que a literatura enquanto actividade humana integra essa experiência. Não a valorizar é uma evidência de que a escola não está a potenciar o seu capital transformador.

As zonas de sombra - concentração de leituras e de modos de ler- poderão pressupor que estas decorrem de um não entendimento e/ou desconhecimento das propostas do Plano. Relativamente a esta problemática, o facto de se assumir o Plano como novidade, acrescido do facto de ser rara a participação dos professores em momentos de formação específica sobre leitura, parece contribuir para tal distanciamento de uma adequada recepção.

Parece-nos, também, que os textos reguladores do PNL poderão estar a contribuir para uma certa nebulosa conceptual, não clarificando explicitamente as condições escolares para tornar os leitores não em consumidores acrílicos de textos, lendo como reflexo do seu universo imediato de referências e/ou numa lógica de reprodução ideológica das visões do mundo que os textos encerram, mas em sujeitos críticos, competentes, capazes de alargar o seu horizonte de conhecimentos. Só nesta perspectiva, a leitura constituirá uma actividade transformadora, porque os leitores aprenderam a ler distanciada e criticamente, posicionando-se sobre os textos a partir de critérios que permitem, efectivamente, avaliá-los e reutilizá-los nas múltiplas acções do quotidiano.

Ao não apresentar, de forma explícita, nos processos pedagógicos sugeridos aos professores, a necessidade de construção de um aluno leitor intérprete e questionador de textos, que seja capaz de aceder a uma leitura distanciada e de apreciar todos os textos, o PNL pode, eventualmente, estar a promover uma concepção restrita de compreensão leitora, afastando-se, assim, da dimensão emancipatória da literacia em leitura.

De modo semelhante, ao nível do discurso, confirmámos também a necessidade da descrição e explicitação do quadro conceptual de sustentação do Plano, especificamente quanto a teorias da recepção e socioculturais que poderiam, com vantagens, suportar as orientações didácticas apresentadas. A sua não explicitação, assim como o menor investimento dos textos do PNL, nas orientações didácticas apresentadas para os textos que estão na esfera do literário, podem ter contribuído para uma interpretação dos professores que não distinguem o que se prevê no Plano das práticas habituais e antigas, instituindo-se, assim, um pretexto para que muito pouco mude.

Efectivamente, se a literatura nunca deixou de estar presente na escola, o PNL não explicita claramente que o texto literário a ler é resultado de uma intenção artística que exige uma recepção estética.

Contrariamente, a sua proposta de actividades de natureza interdisciplinar pode ser lida como forma de legitimar um tratamento documental do texto literário. A análise dos materiais didácticos feita no âmbito deste estudo confirma essa tendência.

De modo semelhante, apesar de os programas do PNL apontarem para a necessidade de uma construção individual e colectiva de significados, não ficam explicitados que movimentos de leitura se esperam dos alunos. Assim, uma clarificação da concepção de leitura permitiria ver que competências urge desenvolver, quando a proposta é a leitura de livros literários. A sua não referência pode fazer significar, do ponto de vista do discurso institucional, o entendimento de um professor que não necessita de formação a este nível. Este aspecto não deixa de ser contraditório na medida em que reconhecemos, neste PNL, um quadro fortemente regulador da sala de aula, nomeadamente, ao nível dos tempos e modos de agir com os textos, aspecto que não deixa de se instituir como um modo de responsabilizar o professor.

Neste processo da construção escolar o PNL não deixa também de ser estranha a forma distanciada como se vive a relação com a comunidade, nomeadamente com a família e a biblioteca municipal. Efectivamente, se o PNL parece ter aberto um horizonte de possibilidades para uma maior, mas ainda frágil, participação dos pais em actividades de leitura, certo é que a escola, na perspectiva dos pais, parece ainda ser um território dos professores e dos filhos, e na perspectiva dos professores os pais ainda não estão disponíveis para práticas mais frequentes.

A relação quase residual com a biblioteca municipal deixa também perceber como há ainda alguma dificuldade em fazer um aproveitamento de toda a vida social como um espaço educativo. Este aspecto não deixa de constituir um desafio para o presente, pois se a escola não cria a necessidade da biblioteca escolar, se não se cria condições para que os jovens leitores tomem consciência da importância de frequentarem um lugar onde podem encontrar aquilo que já esqueceram e também aquilo que ainda não sabem, então estaremos a adiar a possibilidade de promover um encontro com os livros que perdure para além da ligação com os muros escolares.

As zonas de sombra identificadas ganham espessura quando clarificamos os factores perturbadores da recepção do PNL. Assim, é evidente no nosso estudo que a forma como se vive a relação com o tempo dedicado às actividades do PNL é frequentemente tensa e geradora de perturbação. A invocação da falta de tempo para o cumprimento dos programas disciplinares, para a preparação para as provas de avaliação, aspecto que justifica a quase ausência de práticas que pressupõem um conceito alargado de leitura e a forma flutuante como se vive a “hora” diária para leitura, sobretudo no 1.º ciclo de escolaridade, evidencia como os professores experienciam uma ambivalência entre o desejo de desenvolver competências avaliáveis no currículo e o desejo de promover práticas de dimensão lúdica. Este aspecto profundamente perturbador das opções dos professores, especificamente, na definição de tempos de leitura, nomeadamente as de cariz recreativo, constitui um elemento de resistência particularmente relevante no processo de construção escolar do PNL.

Assim, parece evidente que a efervescência política em torno dos benefícios da leitura não pode circunscrever-se a medidas de oferta de livros e de oferta pública de leitura. O nosso estudo mostra que se o PNL constituiu um estímulo de mudança mas também de legitimação de práticas já existentes, é necessário que os professores integrem programas de formação que contemplem as dimensões identificadas como zonas de sombra e, por isso, a necessitar de atenção.

Julgamos que o, já não vigente, programa político Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP) poderia ter constituído um espaço de formação escolar, profissional e socialmente útil, por ter

ancorado a sua acção formativa no conhecimento e problematização dos quadros teóricos e metodológicos propostos para uma formação de leitores fluentes e críticos.

Nesta ordem de pensamento, importa, sobretudo, reforçar a necessidade de criar, politicamente, condições escolares que permitam aos agentes envolvidos agir através de práticas linguísticas, comunicativas e sociais de leitura que não ocultem as dimensões sociais, culturais e literárias desta actividade humana.

Depois do investimento político em recursos físicos e materiais, importa assegurar condições para que nada do conhecimento sobre leitura seja estranho aos educadores. Poderão estar, assim, reunidas condições que permitam olhar a escola como espaço formativo que favorece a capacidade e o desejo de práticas de leitura com uma dimensão emancipatória.

Bibliografia

- Dionísio, Maria de Lourdes (2004). "Literatura e escolarização. A construção do leitor cosmopolita". *Palavras*, 25, 67-74.
- Dionísio, Maria de Lourdes (2000), *A Construção Escolar de Comunidades de Leitores. Leituras do Manual de Português*, Coimbra: Livraria Almedina.
- Dispy, Micheline et Dumortier, Jean-Loius (2008), "Poésie et formation littéraire dans l'enseignement primaire et secondaire inférieur en Communauté française de Belgique" In Danielle Dubois- Marcoin et Catherine Tauveron. "Pratiques effectives de la Littérature à l'école et au collège", *Repères*, n.º 37.
- Elley, Warwick, B. (1992) *How in the World Do Students Read? IEA Study of Reading Literacy* [consultado em Setembro de 2009]
- FREEBODY, Peter & LUKE Allan (2003). Literacy as engaging with new forms of life: the 'four roles' model. In G. Bull & M. Anstey (Eds.), *The Literacy Lexicon* (2nd ed.), Frenchs Forest, NSW: Pearson Education.
- OCDE (2001) *Knowledge and Skills for Life. First Results from PISA 2000*, Paris, OCDE.
- OCDE (2004) *Learning for Tomorrow's World. First Results from PISA 2003*, Paris, OCDE.
- OECD (2007) *PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World*. Paris, OCDE.
- Pereira, Luísa Álvares (2005). "Se a literatura nos ensina, como poderemos (não) ensiná-la?" In Dionísio, M.L. Castro, R.V. (orgs.) *O Português nas Escolas ensaios sobre a língua e a literatura no ensino secundário* (pp.133- 145). Coimbra: Almedina.
- Riscado, Leonor (2002) " A crítica literária de literatura infantil e as escolhas do público" In *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração. Investigação e Prática Docente 2*. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho
- Silva, Vítor Aguiar e (2010). *As Humanidades, os Estudos Culturais, o Ensino da Literatura e a Política da Língua Portuguesa*. Almedina: Coimbra.
- Sim-Sim, Inês. e Ramalho, Glória (1993). *Como lêem as nossas crianças? Caracterização do nível de literacia da população escolar portuguesa*, Lisboa: GEP, ME, Lisbon
- Soares, Magda (1999) "A escolarização da Literatura Infantil e Juvenil" in Evangelista, Aracy, A.M., Brandão, Heliana, M.B., Machado, Maria Zélia (Org.) *A Escolarização da Leitura Literária. O Jogo do Livro Infantil e Juvenil* (pp.17- 58). Belo Horizonte: Auntêntica.
- Tauveron, C. (2002) *Lire la Littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique? De la GS au CM*. Paris, Hatiers.