

**À procura do leitor literário: textos e contextos de leitura**

**Maria José Gamboa**

Instituto Politécnico de Leiria

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria

mjgamboa@ipleiria.pt

## Resumo

Este artigo assenta no princípio de que a educação linguística em geral e a formação de leitores em particular são indissociáveis da educação literária. O movimento de procura, inscrito no título, indicia um entendimento de práticas situadas para formar leitores, no quadro de uma perspetiva teórica transaccional da leitura defendida por Rosenblatt e sociocultural, assente em princípios pedagógicos de base socioconstrutivista. Problematizam-se, conseqüentemente, os modos de construção escolar do leitor de literatura, a partir da interrogação dos textos pensados para formar leitores, das razões para os ler, centradas nos leitores e nos textos, assim como, dos modos de receção e das possibilidades de encontro e de transformação pessoal e social que estes podem favorecer. Neste sentido, sublinha-se a validade educativa da literatura e necessária *escolarização adequada* da cultura literária. Este artigo pretende, portanto, constituir-se um lugar de interrogação sobre o estatuto e lugar da leitura de literatura na educação linguística, em anos iniciais de escolarização, dos seus textos e dos modos situados de os ler.

**Palavras-chave:** Educação literária, Leitura, Leitura literária, Leitor literário, Contextos de leitura.

## Abstract

This article is based on the principle that linguistic education and the training of readers are inseparable from literacy education. The movement of seeking, indicated in the title, indexes an understanding of situated practices for training readers within a framework including the perspective of transactional theory of reading, advocated by Rosenblatt, and a sociocultural one, based on guiding socio-constructivist pedagogical principles. As a result, the ways that schools go about constructing readers of literature are problematized, starting by questioning the texts chosen to train readers, the reasons to read, centred on the readers and the texts, as well as the modes of reception and the possibilities of meeting and personal and social transformation which these can foster. It is in this regard that the educational validity of literature and the necessary *appropriate schooling* for a literary culture are emphasised. Hence, this article aims to constitute a space where the status and place of the reading of literature in linguistic education in the initial years of schooling, of the texts chosen and of the modes of reading them can be questioned.

**Keywords:** Literary education, Reading, Literary reading, Literary reader, Contexts of reading.

## Introdução

O interesse social atual pela formação de leitores, pelas práticas em torno da culturas escritas, é incontestável, constituindo a permanente inclusão deste domínio na agenda política dos governos e instituições nacionais e internacionais e a intensa atividade de investigação que tem vindo a ser feita neste campo, a confirmação da sua relevância política, a nível local e global. Efetivamente, os múltiplos discursos sobre literacias, assentes

no ideal coletivo de construção de sociedades leitoras, convergem sobre os valores pessoais e sociais desta prática de acesso à cultura escrita e sobre a inevitável necessidade de procura de modos de promoção de desenvolvimento de competências em crianças e jovens, reconhecendo que estas se constroem numa complexa rede de atores e gestos em contextos privados e sociais.

Famílias, escolas e espaço social, em geral, (Hannon, 1995) afirmam-se como territórios comunicantes para a formação contínua dos leitores do século XXI. Neste pressuposto, a reflexão em torno da construção de leitores terá de ancorar-se numa procura de (re)conceção ampla e complexa, multidimensional da leitura e dos discursos que se tecem sobre esta prática, sobre os seus objetos, contextos situados e valores epistémicos.

Parte-se do pressuposto de que segundo o entendimento teórico, situado, que se tem de leitura, dos leitores e dos seus objetos e suportes, assim se fecundarão práticas e se construirão sentidos de orientação mapeada para ação pedagógica.

No âmbito deste artigo, a procura do leitor far-se-á, a partir da escola, especificamente, da aula de português, numa lógica de reafirmação da validade educativa da literatura, no quadro de uma educação linguística construtora de leitores para a vida, tendo presente modelos de aprendizagem que consideram o leitor como um produtor de sentidos (Rosenblatt, 1978; Tauveron, 2002), construídos a partir da singularidade dos (con)textos em que se move, para através deles se transformar (Luke & Freebody, 1997; Gee, 2000).

### **Da leitura, seus valores e da construção escolar do leitor**

A história da leitura e do seu ensino evidenciam que nem sempre à leitura estiveram associadas as mesmas funções e que as promessas de felicidade, que dela emergem, são uma construção individual e social, histórica e culturalmente determinada. Consequentemente, não há uma única, monolítica e universal forma de ler, sendo distintos valores, funções, objetos, contextos e modos de relação com as culturas escritas.

Consensual é que o acesso à tecnologia escrita inaugura uma nova forma de representação simbólica, abrindo-se à possibilidade de constituição e preservação viva de uma memória coletiva, de que as bibliotecas vegetais e digitais são uma evidência, e de reconfiguração de modos singulares de comunicar, conhecer e recriar conhecimento, de agir e transformar o humano e os seus contextos privados e públicos.

Efetivamente, a história da leitura no mundo ocidental (Cavallo & Chartier, 1997)

confirma que o espanto da verdade revelada oralmente, o silêncio da escrita, o acesso ao registo utilitário, tão característicos de práticas leitoras de um tempo passado, abrem-se a renovadas funções nas sociedades atuais e conseqüente necessidade de repensar o seu estatuto em contexto escolar.

Nesta ordem de ideias, não só as revoluções tecnológicas são lugares propícios para a redefinição do leitor. Também os significados coletivos e sentidos pessoais associados à prática leitora e suas funções concorrem para sua reinvenção, assim como os diferentes objetos de leitura exigem protocolos de cooperação que constroem distintamente o leitor.

Na sociedade atual alicerçada no conhecimento escrito, o leitor é invariavelmente um utilizador de signos, o que pressupõe o domínio dos instrumentos cognitivos, linguísticos e metalinguísticos de acesso ao código escrito, descodificando-o; este leitor, desafiado a mover-se entre signos, conhece e mobiliza estratégias cognitivas e metacognitivas que permitem processar diferentes gêneros textuais, com objetivos diferenciados, em múltiplos e diversos contextos, cumprindo-se em objetivos instrumentais. Efetivamente, se estas competências leitoras são decorrentes de um *nível executivo* da leitura, que exige o conhecimento e o uso do código escrito; um *nível funcional* que permite satisfazer as exigências do quotidiano; um *nível instrumental* de acesso à informação (Luke & Freebody, 1997; Solé, 2012), a reinvenção do leitor do século XXI constrói-se no pressuposto de que o acesso às culturas escritas terá concorrer para o desenvolvimento pessoal feito de capacidade de adaptação aos contextos de vida privada e pública, mas sobretudo pelo domínio de instrumentos cognitivos, emocionais e culturais que permitam conhecer, pensar, questionar a informação para recriar e transformar os contextos pessoais e sociais da ação humana (Freebody & Luke, 2003; Gee, 2000). Este *nível epistémico* da leitura crítica pressupõe, conseqüentemente, um leitor capaz de compreender a semiose textual, compreender a natureza ideológica da linguagem e seus mecanismos semióticos, sabendo que os textos são muito mais do que pessoas *papéis com tinta*. Os textos são construções complexas, cujos mecanismos linguísticos, semióticos, ideológicos e literários importa conhecer de forma a perceber que se concretizam em propostas de visão do mundo e representam perspectivas individuais potencialmente transformadoras do mundo.

Nesta ordem de ideias, o leitor do século XXI terá de confrontar o seu conhecimento, os seus valores com as propostas lidas e terá de construir sentidos, a partir dos textos e de se recriar para além de uma lógica de acumulação palimpséstica e

pantagruélica de informação mais ou menos estéril, não transformadora de si e dos outros.

A construção do leitor, acima desenhada, no exercício das suas plurifunções - leitor que “quebra”/aprende a aceder ao código escrito, conhece e opera com diferentes textos, usando-os em ordem à sua transformação pessoal e/ou coletiva (Luke & Freebody, 1999) terá de iniciar-se precocemente, (re)inventando-se ao longo de todo o ciclo vital, aproveitando a amplitude do espaço privado e social como lugares de aprendizagem. Efetivamente, é importante assumir as implicações pedagógicas do princípio de que aprender a ler é um processo em aberto, em construção permanente, que se processa em função dos múltiplos contextos de vida, estando culturalmente condicionado pela complexidade das sociedades textocêntricas atuais.

A diversidade de materiais e a sofisticada tecnologia de escrita que atravessam todo o espaço privado e social criam, assim, exigências incompatíveis com uma conceção monolítica, estática e acabada de leitor, exigindo a construção de um leitor sofisticado capaz de operar com a complexidade da contemporaneidade.

Consequentemente, defende-se que não se é leitor, as pessoas tornam-se leitoras e essa procura transitiva, no sentido vigotskiano, sendo uma prática social e culturalmente situada, não é indiferente às opções dos textos para ler, nem tão pouco aos modos situados e ancorados de o fazer, devendo articular-se na lógica de uma construção política de cidadania consciente e participativa que transcenda o confinamento do horizonte pessoal e nacional. Construir este processo a partir da escola é um caminho possível. Fazê-lo com a literatura, com o livro literário, através dele e para o pensar crítica e esteticamente é um imperativo que decorre da validade educativa da literatura, reafirmada ao longo dos tempos.

Recentrar a construção política do aprendiz leitor, com e através da literatura, pressupõe, para além do reconhecimento dos seus valores, o entendimento de que a conceção de literatura de que se parte condiciona os objetivos do seu ensino no campo da educação literária.

Efetivamente, os estudos realizados no campo da literatura e da educação contribuem naturalmente para (re)definir os contornos da educação literária em contexto inicial de escolaridade, e apesar de não haver consensos generalizados, os valores acometidos à literatura não deixam de constituir lugares para pensar os objetos e os seus objetivos de ensino e aprendizagem. Estes não deixam de estar também associados, ao nível dos discursos programáticos, a dimensões pessoais e sociais de desenvolvimento "such as the development of a positive attitude towards literature, based on experiences of

emotional involvement, pleasure, creativity, intellectual stimulation and enrichment, as well as the public sphere: literary discourse incorporates a cultural, often ethical and political dimension which is enacted in various social contexts including the classroom." (Pieper, 2006: 8-9)

De modo semelhante, no quadro de uma educação linguística e literária, os valores formativos associados à literatura terão de estar intimamente ligados aos modos da sua *escolarização adequada* (Soares, 1999).

A construção do direito a ler literatura, a partir da escola, pode fazer-se na procura dos modos como o leitor de literatura emerge dos discursos programáticos reguladores de práticas letivas. Que objetivos formativos estão associados à educação literária, como operacionalizá-los, por via disciplinar em articulação com o ensino da língua ou por via subdisciplinar, ou ainda numa lógica transversal, por construção de um projeto mais integrador, feito na articulação de outras áreas de saber, numa abordagem mais lata de educação pela arte, são questões que não deixam de atravessar os discursos, constituindo-se como modos possíveis de escolarização da literatura (Pieper, 2006; 2011).

Os desafios que estas questões levantam não deixam de se avolumar, do ponto de vista de uma escolarização dos saberes da cultura literária, se considerarmos que a própria noção de literatura tem vindo a mudar, estando as suas fronteiras abertas a uma porosidade por vezes conflituante. Efetivamente, "The conception of literature and the design of the domain or or even subject in the curriculum naturely affect the goals assigned to its teaching" (Pieper, 2011: 8), pelo que urge repensar como, a partir da escola, esta pretende construir o leitor, com e através da literatura, com que textos e em que contextos de formação leitora. Esta questão terá, no entanto, de transpor as margens de papel dos discursos, de modo ser possível a existência de condições efetivas de possibilidade para a aprendizagem dos usos da linguagem literária, condições para a aprendizagem de competências de leitura literária que permitam aos alunos reconhecer e intenção artística inscrita nos textos e viver a fruição estética que estes convocam, através do desenvolvimento de competências interpretativas.

### **Dos textos, dos critérios de escolha textual e dos contextos de leitura**

A abertura da escola a todos os leitores e a todos os textos, em ordem à construção de um leitor cosmopolita (Dionísio, 2004), é um imperativo formativo, determinado contextualmente. Porém, esta abertura de horizontes de leitura não pode silenciar os valores associados aos textos de intenção artística e à literatura, no percurso vital de uma construção

que eleve o leitor, nem tão pouco os pode enclausurar num paradigma de entretenimento, mais ou menos gratuito, opondo esta prática de prazer e de fruição literárias a exercícios de utilidade, de informação, invariavelmente associadas ao texto não literário, como se este não pudesse ser passível de convocar gozos pessoais, nem o literário escapar à suposta improdutividade/(in)utilidade da beleza artística e estética.

A visibilidade escolar da literatura tem sido construída de múltiplas formas, constituindo a sua mais recente (re)introdução no campo escolar, através de normativos legais, reguladores de práticas educativas do sistema nacional de educação, especificamente Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2012), assim como os estudos internacionais e nacionais de caracterização de práticas de leitura e de compreensão leitora em torno do texto literário (Dionísio, 2014), a confirmação do reconhecimento político da relevância dos seus valores educativos, formativos e culturais.

O discurso programático e avaliador de práticas, ao redimensionar o papel da literatura na escola afirma-se, assim, como meio para a democratização da cultura literária e conseqüente problematização dos seus valores formativos e dos conseqüentes modos de relação com a biblioteca pessoal e coletiva que a escola deverá assegurar.

Reafirmada no campo da educação linguística, a literatura confirma assim, ao nível dos discursos programáticos nacionais, um lugar singular com forte potencial formativo orientado para objetivos pessoais, sociais e cívicos.

Não constituindo novidade no discurso académico sobre literatura e seu ensino em Portugal, considerando em particular o contexto de escolarização inicial (Fonseca, 2000; Dionísio, 2000; Pereira, 2005; Silva, 2010; Bernardes, 2013; Azevedo, 2013), a centralidade conferida à literatura não deixa de decorrer também de orientações políticas globais e transnacionais, com manifesto impacto na redefinição dos *curricula* nacional e europeus (Ulma, 2008). Efetivamente, as recomendações do Conselho da Europa sublinham o princípio de que a educação plurilinguística inclui o conhecimento das grandes obras da literatura, devendo a educação literária fazer parte de “all levels of the education system” (Recommendation 1833, Parliament Assembly of the Council of Europe, 2008), associando-a a um conceito mais vasto de educação cultural e intercultural através da arte (Recommendation 1834, Parliament Assembly of the Council of Europe, 2009).

A dimensão privada e pública da educação literária é justamente destacada no currículo nacional português, e confluindo com directizes de organizações internacionais,

está associada a potencialidades formativas que se balizam entre a possibilidade de desenvolvimento pessoal e formação identitária e a participação cultural e enraizamento e preservação de uma memória e herança culturais, de âmbito nacional e transnacional (Cf. Pieper, 2011) em ordem à construção de uma cidadania coletiva e individual terrestre, construída na expressão de si e do outro, como aprendiz dos valores da vida em democracia vividos numa ética pessoal.

Dos múltiplos valores associados à leitura em geral e leitura de literatura em particular, importa sublinhar aquele que a associa a um direito universal. Um direito inalienável – o direito a saber e o direito a fruir linguagem literária, implicando a responsabilidade escolar de construir o desafio e o compromisso de tornar efectivos os direitos e os valores da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948): “Toda a pessoa tem o direito de tomar parte livremente na vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar no progresso científico e nos benefícios que deste resultam.” (Artigo n.º 27).

Se o saber é condição de humanidade, e porque o mundo foi feito para ser conhecido, como consentir que o património simbólico de saber imaterial acumulado ao longo dos séculos seja monopolizado por alguns, obrigando, numa paráfrase a Ruy Belo, a requerer curvadamente, em vão, o que de fronte erguida pertence a todos os homens?

Efetivamente, o Homem pode conhecer, representar e reinventar o mundo em que vive a partir das suas múltiplas expressões. Mas se a literatura é uma dessas expressões capaz de concorrer para construção da identidade individual e coletiva, nacional, cosmopolita, para a descoberta e reinvenção criativa do *eu* e do *nós*, *pela transfiguração criativa da palavra*; se a assumimos como lugar de ligação memorial ao destino e à aventura de uma *cidadania individual terrestre*, mas também de uma terra, de um povo e de uma cultura – *thesaurus* da identidade nacional (Silva, 2010); se permite encontrar caminhos para situar a pessoa humana no mundo, aprendendo a vislumbrar o que somos e onde estamos e de lhe dar os instrumentos mais adequados para pensar os desafios constantes em que se move, então como desapropriar o mundo escolar desse horizonte de possibilidades formativas?

Reconhecidos os valores da literatura, não podemos silenciar o papel do livro, nos seus suportes vegetal ou eletrónico, enquanto objeto simbólico de construção de conhecimento e de enraizamento cultural, e em especial o livro literário, porque atravessa toda a nossa sociedade, definindo o Homem. Reconhecer o seu papel não pressupõe silenciar outras textualidades, outros suportes.



Urge, portanto, pensar todo o processo de formação leitora, tendo presente que é preciso conhecer o mundo, pensá-lo, transformá-lo, com e através da leitura e através daquilo que o Homem pode (re)fazer com aquilo que lê. Neste processo de acesso participado ao mundo, a relação com os objetos de leitura não é indiferente.

O texto literário, pelas características do polissistema literário convoca uma leitura sofisticada e política (Britto, 1999). Efetivamente, a leitura de literatura tem de permitir aprender a viver, com urbanidade, aprender a construir a *polis* e encontrar caminhos de coesão e relacionamento intercultural. Essa construção é individual e coletiva, internacional e nacional.

Também por estas razões, a procura da literatura e do leitor de literatura na escola não pode confinar-se à categoria de um luxo. Não é território e monopólio de elites. É um direito. É um direito que pressupõe o dever de criar condições para que a criança possa escolher, pois: "...qu'un enfant n'ait pas l'occasion de s'intéresser aux usages de la langue que font les poètes, qu'il n'ait pas l'occasion de réfléchir à ces usages (et aux siens para comparaison), c'est un scandale quando cet enfant fréquente l'école." (Dispy, & Dumortier, 2008: 181).

Se a procura das razões para ler literatura é razoavelmente generalizada, residindo nos seus valores críticos para a escolha de textos, importa problematizar o mito do livro (Gamboa, 2012) como lugar de (des)construção de leitores e questionar formas de *escolarização (des)adequada* do texto literário, o que implica pensar modos didáticos e pedagógicos de não maltratar os textos (Dumortier, 2004).

Um modo de o fazer é ter presente que, podendo usufruir de maior ou menos liberdade na escolha dos textos a ler em contexto educativo inicial, o professor necessita de desenvolver uma consciência sustentada em conhecimentos de diferente natureza, em construtos teóricos e metodológicos que impliquem o gesto de se interrogar sobre as razões para a leitura dos textos de intenção artística e, em particular, de literatura.

Nesta ordem de ideias, é fundamental o gesto didático de recorrentemente pensar "Pour quelles raisons estime-t-on que ce texte vaut le temps que les élèves et moi allons lui consacrer?" (Dumortier, 2004:178). Esta questão matricial, para a leitura de qualquer texto em contexto educativo inicial, convoca justamente a responsabilidade de um conhecimento sólido sobre os critérios de seleção dos textos, dos livros para ler a partir da escola, dimensão que está desde logo associada não só à singularidade dos textos e das *práticas situadas* (Gee, 2000) dos seus leitores, como dos objetivos de aprendizagem que a partir

deles urge definir.

Porquê e para quê são questões permanentemente orientadoras da procura e construção de um leitor, com e através da literatura. Justamente, esta procura faz-se na relação com a biblioteca que se vai selecionando e num percurso de transformação alheio a uma lógica de acumulação, mais ou menos estéril de leituras, pelo que se defende o conhecimento de critérios de escolha centrados ora *nos textos* ora *nos leitores* constituindo estes um modo de mapear a construção de uma biblioteca pessoal, alicerçando-a também numa cultura situada e numa relação motivada de desejo pessoal e de saber com os livros.

Razões de ordem histórico-cultural, de sofisticação e criatividade linguísticas e estética justificam a seleção de textos que são formas de expressão artística legadas por gerações; textos que materializam um património literário universal comum (Calvino, 1991; Silva, 2010).

Por outro lado, a formação de uma biblioteca literária pessoal, construída a partir da escola, pressupõe: a opção de escolha de textos cuja densidade hermenêutica instigue a um vai-e-vem constante sobre rogosidade do texto, sobre as suas *dobras* (Buescu, 2008); escolha de *textos resistentes e/ou proliferantes* que coloquem problemas de compreensão e de interpretação (Tauveron, 2005), textos que deliberadamente constroem espaços em branco, silêncios; textos polissémicos que inscrevem marcas de leituras anteriores e exploram redes de intertextualidades (Calvino, 1991; Tauveron, 2002) e cujas características são geradoras de movimentos de interrogação e de discussão socializada (Daniels, 2002; Terwegne, Vanhulle & Lafontaine, 2003); textos que ofereçam resistência linguística e semiótica, assim como uma diversidade de mundividências, construídas em diferentes formas genológicas, potenciadoras de uma implicação produtiva, por parte do leitor na reconstrução da semiose literária.

Se a relação da criança com os textos terá de ser construída, considerando factores centrados nos textos, sendo que na sua tessitura semiótica literária está já inscrito o leitor, não se podem esquecer os factores centrados nos estádios de desenvolvimento linguístico, psicológico, cognitivo, cultural, estético da criança leitora (Colomer, 1998; Silva, 2010) e nos contextos em que esta se move (Gee, 2000).

Por outro lado, a dimensão formativa da leitura responsabiliza o educador a considerar escolhas textuais centradas não só nos interesses das crianças e em textos próximos dos seus universos de referência, mas também textos que os libertem do confinamento da sua experiência, enriquecendo-a, em ordem ao seu desenvolvimento

pessoal, de forma a que mais do que um itinerário de acumulação leitora se construam itinerários de transformação de competências leitoras (Dispy & Dumortier, 2008).

Assim, se a construção de bibliotecas pessoais, a partir da escola, pressupõe ter presente os critérios de autoreferencialidade, evidenciada no gosto pessoal e na capacidade de entender, importa considerar a escolha de textos cuja complexidade linguística, cultural e literária alarguem a possibilidade de o leitor conhecer, de autoconhecer-se e de se repensar no espelho dos textos e das culturas e ideologias que os atravessam, justamente não apenas para com eles se identificar e/ou afastar, mas para compreender a importância dessa abertura a mundividades plurais.

Se o encontro da criança com o livro pressupõe o conhecimento das razões que o convocam, não podemos esquecer que o modo como se constrói esse encontro é determinante para o seu futuro como leitor.

Efetivamente, por vezes, os legisladores e educadores parecem orientar as suas práticas a partir de uma lógica de pensamento mágico, acreditando nos poderes autotélicos do livro, contribuindo assim, para sua mitificação e conseqüente escolarização desadequada. Se a investigação destaca a importância de a criança se movimentar num ambiente social e escolar rico em livros (Terwagne, Vanhulle & Lafontaine, 2003), a sua mera disponibilização e presença no horizonte visual das crianças não constrói leitores.

Desde logo importa ter presente que a construção de leitores se faz numa rede de gestos culturais, pedagógicos e didáticos que pressupõe também o conhecimento dos factores de motivação intrínseca e extrínseca para ler (Gambrell, 1997; Guthrie, & Wigfield, 2000; Lopes, Lemos & Serra, 2014).

Sabemos há muito que tornar-se leitor pressupõe gostar de ler e (re)ler voluntariamente ao longo do ciclo vital, prática que lança o desafio de multiplicar não apenas os objetos a ler mas sobretudo de reinventar os modos de relação empática com os textos.

Assim, defende-se a construção do gosto de ler literatura pela construção do prazer estético experienciado. Como? Um caminho possível passará por especificamente, como acima referido, clarificar critérios de escolha textual e modos didáticos de não *maltratar o texto* (Dumortier, 2004).

De entre múltiplos factores que alicerçam a construção contínua de um leitor de literatura, com desejo de o ser ao longo da vida, destacamos a importância de criar condições para em contexto escolar: i) ler, multiplicando os modos de leitura, consagrando a possibilidade de, em contexto de sala de aula, se praticarem várias modalidades de leitura,

associadas a diferentes objetivos; ii) não silenciar a possibilidade de poder escolher livros. A oportunidade de escolher constitui uma motivação intrínseca para ler, favorecendo a independência leitora, pelo que, se a existência de textos de leitura obrigatória se justifica, tal não pode pressupor a impossibilidade de escolher e ensinar a fazê-lo; iii) ensinar a compreender na especificidade genológica dos textos, construindo, conseqüentemente, a possibilidade de ler como experiência positiva. O ensino de estratégias de compreensão leitora é condição de relação desejada e fundamentada com os textos, sendo que essa construção motivada decorre do desenvolvimento de saberes e de um saber fazer de ordem linguística, discursiva, textual, cultural e transacional, que urge ensinar transitivamente (Rosenblatt, 1978; Tauveron, 2002; Terwagne, Vanhulle & Lafontaine, 2003; Pieper, 2011); iv) modelizar os processos de leitura. Neste sentido, o professor deve assumir-se como modelo explícito de leitor que, reconhecendo o valor da leitura, partilha com entusiasmo os modos transacionais como lê os textos e como a leitura enriquece os múltiplos contextos da sua vida; v) interagir socialmente com os outros. A investigação tem demonstrado que os alunos mais motivados para ler são os que tiveram a possibilidade de falar das suas leituras entre pares (Terwagne, Vanhulle & Lafontaine, 2003; Barbeiro & Gamboa, 2016), redimensionando a dimensão social da leitura.

Outras formas de não adensar o mito do livro e da literatura e de *não maltratar* o texto literário pressupõem um entendimento da literatura não apenas como suporte de leitura documental e referencial, no quadro mais vasto da educação. Pressupõe definir objetivos de leitura e olhar o texto como objeto linguístico, expressão da vitalidade da língua, mas sobretudo como objeto cultural e artístico, obrigando a ensinar e a aprender a observar as condições de produção artística e de receção estética (Rosenblatt, 1978).

Independentemente da perspectiva de literatura e do seu ensino de que se parte, existe, no campo da educação literária, um certo consenso sobre os componentes de saberes literários a aprender em anos iniciais de escolaridade. Destacamos como particularmente orientadora a descrição de itens linguísticos para ensino de literatura proposta por Pieper (2006, 2011), constituindo, de igual modo, as metas curriculares de português (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2012), especificamente o domínio da educação literária, um referente orientador de práticas educativas.

Efetivamente, se ensinar a construir significados e sentidos, na tessitura linguística e genológica do texto, é condição para a construção de leitores competentes, urge explorar a dimensão de receção da literatura, ensinando o aprendiz leitor, a partir dos seus

contextos, a percorrer os caminhos labirínticos do jogo literário, transformando-o num leitor estratega e sagaz, que conhece os processos de recepção e produção da semiose literária. Neste processo, importa ensinar a reconstruir o que diz o texto mas sobretudo os modos usados para o dizer, explorando como a linguagem literária permite (re)criar, questionar o mundo e construir um prazer estético, cultural e intelectual.

Por outro lado, se a partir do currículo nacional se valoriza a dimensão de recepção da literatura, esta relação de construção de competências de leitura nem sempre se faz a partir de práticas de produção escrita (Pereira, 2005).

Importa ter presente que um aluno que trabalha a escrita é alguém que *aprende a ler como um escritor*; sabe que quem escreve é uma pessoa, com objetivos específicos determinados no quadro genológico, pensado também em função de um *leitor modelo*; sabe que ler é uma forma de comunicação e que enquanto leitor deve (re)construir significados e sentidos, confirmando que a investigação tem mostrado que quanto mais um aluno pensa a forma como organiza o seu pensamento, mais sensível fica à forma como os outros organizam o deles (Pereira, 2005; Tauveron, 2005).

Se as propostas acima apresentadas apontam para percursos de leitura construídos no pressuposto da articulação entre a língua e a literatura, no domínio da aula de português, tal não invalida que esta se redimensione num arco formativo alargado a outras áreas de saber, no quadro de uma educação integradora pela arte, potenciando-se assim a formação de um leitor como ser de linguagem, um ser de linguagem plural.

A apropriação intelectual, afetiva e emocional dos textos de intenção artística, e em particular da literatura, pressupõe criar condições escolares para o *envolvimento* (Gutherie & Wigfield, 2000) de cada leitor na construção pessoal e coletiva de sentidos e significados, através da aprendizagem dos mecanismos de produção artística e recepção leitoras. Este *envolvimento* constrói-se no desenvolvimento de competências linguísticas, discursivas, sociais, relacionais, culturais e literárias que permitam, através da leitura e da sua socialização, reconstruir e prolongar uma experiência de linguagem estética promotora de sentidos pessoais que se transfiguram num sentir *mais-que-pessoal* (Buescu, 2008) e num *cosmopolitismo comprometido* (Dionísio, 2004; Freebody & Luke, 2003), abrindo-se assim a possibilidade de a criança se tornar um ser com possibilidades de futuro.

## Referências Bibliográficas

- Azevedo, F. (2013). *Clássicos da literatura infantil e juvenil e a educação literária*. Guimarães: OperaOmnia.
- Barbeiro, L. & Gamboa M.J. (2016). Clubes de leitura: construção e conquista de leitores. *Revista em Educação e Ciências Sociais*, 1(1), pp.37-53.
- Bernardes, J.A. & Mateus, R. A. (2013). *Literatura e ensino do português*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Buescu, H. (2008). *Emendar a morte. Pactos em literatura*. Porto: Campo das Letras.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R. & Magalhães, V. F. (2012). *Metas curriculares de português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Britto, L. P. L. (1999). Leitura e política. In A. A. M. Evangelista, H. M. B. Brandão & M. Z. V. Machado (Eds.), *A Escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil* (pp.77-92). Belo Horizonte: Autêntica.
- Cavallo, G. & Chartier, R. (1997). *Histoire de la lecture dans le monde occidental*. Paris: Éditions du Seuil.
- Calvino, I. (1991). *Porquê ler os clássicos?* Lisboa: Teorema.
- Colomer, T. (1998). *La formación del lector literário. Narrativa infantil y juvenil actual*. Madrid: Fundación Germán Sanches Ruipérez.
- Dionísio, M. L. (2004). Literatura e escolarização. A construção do leitor cosmopolita. *Palavras*, 25, pp. 67-74.
- Dionísio, M. L. (2014). Avaliações internacionais da leitura: E a literatura? In C. A. Belmiro, F. I. P. Maciel, M. C. Baptista & A. A. Martins (Org.), *Onde está a literatura? Seus espaços, seus leitores, seus textos, suas leituras* (pp.100-122). Belo Horizonte: UFMG.
- Dispy, M., & Dumortier, J. L (2008). Poésie et formation littéraire dans l'enseignement primaire et secondaire inférieur en Communauté française de Belgique. In D Dubois - Marcoin & C. Tauveron. *Repères*, 37, pp. 177-196.
- Dumortier, J. L. (2004). De quelques façons fort communes de maltraiter les textes en classe de français. *Enjeux: Revue de Formation Continuée et de Didactique du Français*, 59, 127-139.
- Fonseca, F. I. (2000). Da inseparabilidade entre o ensino da língua e o ensino da literatura. *Atas do V Congresso Internacional de Didática da Língua e da Literatura*. Coimbra: Almedina.
- Freebody, P. and Luke, A. (2003). 'Literacy as engaging with new forms of life: The Four Roles Model' In: G. Bulland M. Anstey (Eds.), *The Literacy Lexicon 2nd ed.*, pp. 51-66. NSW: Pearson Education Australia.

- Gamboa, M. J. (2012). A construção escolar do Plano Nacional de Leitura português: do discurso político às práticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, (60/3), pp. 2-9.
- Gambrell, L.B. & Marinak, B.A., (1997). Incentives and intrinsic motivation. In J. Guthrie, & A. Wigfield, (Eds.), *Reading engagement: motivating readers through integrated instruction* (pp.205-217). Delaware: International Reading Association.
- Gee, J. P. (2000) The new literacy studies: From “socially situated” to the work of the social. In D. Barton, M. Hamilton R. Ivanic (Eds.), *Situated literacies: Reading and writing in contexts* (vol. 2, pp.180-196). London and New York: Routledge.
- Gee, J.P. (2001). A sociocultural perspective on literacy development. In S.B. Neuman & D.K. Dickinson (Eds), *Handbook of early literacy research* (vol.1, pp. 30-42). New York: Guilford Press.
- Guthrie, J. T. & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. L. Kamil, R. Barr, P. B. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 403–422). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hannon, P. (1995). *Literacy, home and school: research and practice in teaching literacy with parents*. London: Falmer Press.
- Lopes, A. J. & Lemos, M. S. (2014). Motivar para a leitura. In Viana, Ribeiro, Batista (coord.), *Ler para Ser. Os caminhos antes, durante e depois de aprender a ler* (pp.223-247). Coimbra: Almedina,
- Luke, A. & Freebody, P. (1997). Shaping social practices of reading. In S. Muspratt, A. Luke & P. Freebody (Eds.), *Constructing critical literacy: teaching and learning textual practices* (pp. 185- 225) Cresskill, NJ: Hampton.
- Luke, A. & Freebody, P. (1999). *Further Notes on the Four Resources Model*. In <http://kingstonnetworknumandlitteam.wikispaces.com/file/view/Further+Notes+on+the+Four+Resource+s+Model-Allan+Luke.pdf>.
- Pereira, L. A. (2005). Se a literatura nos ensina, como poderemos (não) ensiná-la? In M.L. Dionísio, R.V. Castro (Orgs.), *O Português nas Escolas ensaios sobre a língua e a literatura no ensino secundário* (pp. 133-145). Coimbra: Almedina.
- Pieper, I. (2006) The Teaching of Literature. Strasbourg: Language Policy Division. Disponível em: [www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Pieper\\_EN.doc](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Pieper_EN.doc).
- Pieper, I. (2011). *Items for a description of linguistic competence in the language of schooling necessary for teaching/learning literature (at the end of compulsory education). An approach with reference points*. Strasbourg: Council of Europe (Language Policy Division). Disponível em [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/BoxD2-OtherSub\\_en.asp#s4](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/BoxD2-OtherSub_en.asp#s4)
- Rosenblatt, L. M. (1978). *The Reader, the text, the poem: the transactional theory of the literary work*. Illinois: Southern Illinois University Press.

Silva, V. A. (2010). *As Humanidades, os Estudos Culturais, o Ensino da Literatura e a Política da Língua Portuguesa*. Coimbra: Almedina.

Soares, M. (1999). A escolarização da Literatura Infantil e Juvenil. In A. A. M. Evangelista, H. M. B. Brandão & M. Z. V. Machado (Eds.), *A Escolarização da Leitura Literária: O Jogo do Livro Infantil e Juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica.

Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación Revista Ibero-Americana de Educación*, 59, pp. 43-61.

Sousa, M. D. L. D. (2000). *A construção escolar de comunidades de leitores: leituras do manual de português*. Coimbra: Livraria Almedina.

Ulma, D. (2008). Vers une “bibliothèque idéal”européene? In B. Daunay, I. Delcambre & Y.Reuter (Coord.). *Repères*, 38, 13-28.

Tauveron, C. (2002). *Lire la Litterature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique? De la GS au CM*. Paris: Hatiers.

Terwagne, S., Vanhulle, S. & Lafontaine, A. (2003). *Les cercles de lecture. Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs*. Bruxelles: De Boeck.