

DOI: <http://dx.doi.org/10.18226/19844921.v15.n36.12>

Educação literária na escola

Literary education at school

Ângela Balça¹

Resumo: O conceito de educação literária tem marcado presença, de forma implícita ou explícita, no discurso oficial da escola. Esta presença conferiu legitimidade e colocou o foco nas questões do texto literário, do ensino e da aprendizagem da literatura e da educação literária. Centrando-nos numa metodologia de pesquisa bibliográfica, o presente artigo tem como objetivos compreender o conceito de educação literária e perceber alguns fatores envolvidos na promoção de uma educação literária na escola. Desta forma, os principais resultados desta pesquisa contribuem para um melhor entendimento do conceito de educação literária e um maior reconhecimento de algumas linhas de força, ao nível da escola, que podem concorrer para o seu desenvolvimento.

Palavras-chave: Educação literária. Literatura. Escola.

Abstract: The concept of literary education has been present, implicitly or explicitly, in school's official discourse. This presence gave legitimacy and placed the focus on issues such as the literary text, the teaching and learning of literature and literary education. Focusing on bibliographical research methodology, the goals of this article are to understand the concept of literary education and realize some factors involved in promoting literary education at school. In this way, the main results of this bibliographical research contribute to a better understanding of the concept of literary education and a greater recognition of some strong lines, at school level, that can contribute to the development of literary education.

Keywords: Literary education. Literature. School

Introdução

A educação literária surgiu, de modo explícito, no discurso oficial do sistema de ensino, em Portugal, há cerca de uma década. Esta entrada explícita da educação literária no discurso oficial da escola deu uma grande visibilidade tanto à questão do texto literário, como à do ensino e da aprendizagem da literatura, em todos os níveis de ensino.

¹ Universidade de Évora/Centro de Investigação em Estudos da Criança (UM) (Portugal).

Ao longo dos anos, distintos estudos (HUNT, 2009; ROSÁRIO, 2018; LISBOA, 2022) traçam um plano bastante desfavorável em relação à posição e ao papel da leitura, e da leitura literária, como uma atividade de lazer, entre os mais jovens. A perpetuação de programas para a promoção da leitura, como o Plano Nacional de Leitura 2027, mostra-nos também que quesitos como a formação de leitores e a promoção de uma educação literária permanecem um real desafio para a sociedade contemporânea.

Todavia, esta não é uma discussão nova e muitos investigadores, ao longo do tempo, como veremos neste artigo, refletiram sobre a questão do ensino e da aprendizagem da literatura e da educação literária bem como sobre os diferenciados contornos que estas temáticas foram assumindo na escola.

Há alguns anos, distintos investigadores vêm colocando um conjunto de perguntas que nos deixam entrever toda a complexidade destas problemáticas: “Como é lida a literatura na sala de aula? O que dizem as crianças e os professores sobre isso? Que material está disponível para as crianças lerem?” (HADE, 1991, p. 15)²; “Como se forma um leitor? Que literatura ele deve percorrer? Quando e como ler obras literárias na escola? Que itinerário constrói um leitor?” (FRITZEN, 2018, p. 96); “O que é a educação literária?” (CARO VALVERDE, 2015, p. 271)³; “O que fazemos com a educação literária?” (GARCÍA ÚNICA, 2016, p. 45)⁴; asseverando Roig-Rechou (2021) que: “Para poder ensinar e educar literariamente acho que nos devemos perguntar que se entende por educação literária” (ROIG-RECHOU, 2021, s. p.). Esta temática da educação literária assume, como vimos por estas questões, distintos aspetos que se prendem com o texto literário, com

² Do original: “How is literature read in classrooms? What can and do children and teachers say about it? What material is available for children to read?”.

³ Do original: “Qué es la educación literaria?”.

⁴ Do original: “Qué hacemos con la educación literária?”.

o tempo e o contexto, nomeadamente a instituição escolar, com as práticas pedagógicas, com os professores e com os estudantes.

Sendo assim, são nossos objetivos, no presente artigo, contribuir para a compreensão do conceito de educação literária e perceber os diversos fatores envolvidos na promoção de uma educação literária, centrando-nos na metodologia de pesquisa bibliográfica. De acordo com Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), a pesquisa bibliográfica é uma metodologia de investigação que se assenta em documentos, são estes os objetos de investigação para o pesquisador. Esses investigadores afirmam que a pesquisa bibliográfica se concentra em fontes secundárias, ou seja, fontes que já foram objeto de tratamento científico. A grande finalidade da utilização de documentos, numa investigação, é obter informações desses documentos, que serão depois categorizadas e analisadas. Após estes procedimentos proceder-se-á à elaboração de sínteses. Deste modo, buscamos, com os resultados desta pesquisa bibliográfica, contribuir para um melhor entendimento deste conceito de educação literária e para o reconhecimento de linhas força, ao nível da escola, que podem convergir para o desenvolvimento da educação literária.

Para um entendimento da educação literária

Os trabalhos de Teresa Colomer, nos últimos 30 anos, têm contribuído para a reflexão sobre qual o caminho para a educação literária, distinguindo, com alguma precisão, o seu entendimento sobre o que seria o ensino da literatura e o que seria a educação literária. Em ensaio, datado de 1991, intitulado *De la enseñanza de la literatura a la educación literária*, esta investigadora apresentava o quadro do ensino da literatura da época: o texto literário estava presente na sala de aula, mas servia apenas para a introdução às atividades linguísticas; o corpus textual, apesar de integrar obras mais clássicas, já se tinha

aberto à literatura para a infância e para a juventude. As práticas pedagógicas, porém, continuavam a não integrar atividades planejadas e estruturadas que permitissem aos estudantes a análise e a compreensão de conhecimentos do foro literário, ou que potencializassem a sua capacidade de interpretação dos textos; continuava-se a privilegiar a leitura de textos fragmentados em detrimento da leitura do texto completo, não se estabelecendo uma ligação entre o estudante e a obra literária.

Tendo em conta todos estes aspetos, Colomer (1991) avançava que se deveria substituir a concepção de ensino da literatura pela de educação literária, sendo esta última entendida como uma competência leitora específica que exige o conhecimento das convenções que regulam as relações entre o leitor e o texto.

Desta forma, e de acordo com Colomer, numa entrevista concedida a Mello (2015), ensinar literatura e promover a educação literária é algo bastante complexo, dado que exige colocar em relação múltiplos fatores: o texto, a interpretação do leitor, o discurso valorativo que o leitor faz sobre o texto, e os conhecimentos linguísticos, culturais e artísticos que este leitor traz para dentro do texto. Sendo assim⁵.

[...] o objetivo da educação literária formula-se como o desenvolvimento da competência nesta forma específica de leitura e implica uma aprendizagem que associe indissolivelmente a implicação do leitor e o domínio das convenções. (MELLO, 2015, p. 319)

Esta investigadora convoca, pois, a nossa atenção para os dois aspetos fundamentais que concorrem para a promoção da educação literária: a participação/relação subjetiva do leitor com o texto e o conhecimento das normas que regem o texto literário. Estes dois

⁵ Do original: “[...] el objetivo de la educación literaria se formula como el desarrollo de la competencia en esta forma específica de lectura e implica un aprendizaje que asocie indisolublemente la implicación del lector y el dominio de las convenciones.”

aspectos andam a par, de mãos dadas, num efetivo fomento da educação literária; desta forma, o estímulo da educação literária carece do desenvolvimento de competências que consintam a compreensão da comunicação literária.

A comunicação literária requer uma determinada forma de ler, exige que o leitor saiba ler literariamente. Então, saber ler literariamente significa que os estudantes leitores têm de dominar as regras, as convenções, os protocolos que estão subjacentes ao texto literário, sendo que a recepção deste tipo de textos, de acordo com Costa (2015), carece de um processo educativo que se assente em experiências de aprendizagem significativas. Por outro lado, saber ler literariamente exige o comprometimento do leitor, requer sua participação emocional e implica seu envolvimento afetivo com o texto.

A educação literária aposta, pois, fortemente na promoção do gosto e do prazer pela leitura. E este, “[...] o prazer gratuito próprio da literatura não pode ensinar-se, mas sim mostrar-se” (NÚÑEZ, 2016, p. 30)⁶, com práticas pedagógicas diferentes das que existiam e textos literários que têm em conta os interesses e se ajustam às faixas etárias dos seus potenciais leitores (COSTA; MELO, 2018).

Deste modo, esta tendência para uma transformação de paradigma do ensino da literatura para a educação literária implica, de acordo com Caro Valverde (2015), colocar a tônica na aprendizagem da competência comunicativa, através da literatura, relegando para um plano menos evidente o ensino de conteúdos. A educação literária nutre-se, desta forma, de ações holísticas de interpretação do texto e de produção escrita, numa aprendizagem mais autónoma, que consente a imaginação nos atos de compreensão, interpretação e de expressão literária.

⁶ Do original: “[...] el placer gratuito propio de la literatura no puede enseñarse, sino a lo sumo mostrarse”.

Na educação literária, privilegia-se a leitura do texto literário e este é também constituído pela leitura que dele faz o leitor (JAUSS, 1978). Ao leitor cabe lançar sobre a obra literária distintas hipóteses interpretativas, completar aquilo que não é dito pelo texto de forma explícita, uma vez que “[...] todo o texto é uma máquina preguiçosa que pede ao leitor que faça parte do seu trabalho” (ECO, 1995, p. 9). O investigador recorda-nos ainda que “o leitor se dispõe a fazer as suas próprias escolhas no bosque narrativo partindo do princípio de que umas são mais razoáveis do que outras.” (ECO, 1995, p. 14).

As experiências de vida concorrem similarmente para a leitura que o leitor faz do texto literário, consentindo-lhe passeios inferenciais, “passeios imaginários fora do bosque: os leitores, para poderem prever como irá desenrolar-se a história, voltam-se para a sua própria experiência da vida ou para o conhecimento que têm de outras histórias.” (ECO, 1995, p. 56).

É Mendoza (2010) quem nos recorda que a recepção lecto-literária é uma atividade pessoal, determinada pela interdependência entre a competência leitora e a competência literária, que integra o intertexto leitor do indivíduo (MENDOZA, 2005). Sendo assim, assinalamos a correlação, na educação literária, entre diferentes vetores, como a competência leitora e a competência literária, a elas juntando-se o intertexto do leitor. Mas a esta correlação acrescenta-se também o texto do leitor (ROUXEL, 2018b) e a competência enciclopédica (AZEVEDO, 2006; ROIG-RECHOU, 2005).

A competência leitora desenvolve-se consoante as habilidades lecto-recetoras do indivíduo, sendo ela que “[...] é a chave que abre o acesso à interação entre o texto e o leitor, mas também ao gozo estético.” (MENDOZA, 1999, p. 17)⁷; já a competência literária é “[...] uma

⁷ Do original: “[...] es la llave que abre el acceso a la interacción entre el texto y el lector, pero también al goce estético.”

conceção (*sic.*) ideal de um conjunto de conhecimentos interiorizados que habilita para a produção e para a receção de criações literárias.” (MENDOZA, 1999, p. 29)⁸. O desenvolvimento da competência literária permite a leitura da obra literária, pois os leitores são preparados e aprendem conhecimentos para interpretar, compreender, valorar e gozar o texto literário. Estes saberes, que se integram no âmbito da competência literária, constituem-se como o intertexto do leitor, isto é, de acordo ainda com Mendoza (1999), um conjunto de recursos e de estratégias, de carácter linguístico e cultural, que os leitores mobilizam, de modo individual, não só na receção, mas também na criação literária, possibilitando-lhes estabelecer associações de carácter metaliterário e intertextual.

O domínio da competência leitora e da competência literária consentem uma receção particular, própria, a uma obra literária, sendo, essa receção, o resultado do cruzamento entre o texto do autor e o imaginário do leitor, pois no processo de leitura “[...] o leitor investe o texto do autor e transforma-o à sua imagem, ele singulariza-o. Pela sua atividade criadora faz acréscimos, apagamentos, deslocamentos” (ROUXEL, 2018b, p. 239)⁹; falamos, assim, do texto do leitor, que

[...] é portanto o que me muda, o que nos muda. Na partilha de uma experiência, ele é este espaço de decifração do mundo e de realização do trabalho dos sujeitos no intervalo das identidades que permite “dar sentido”. (MAZAURIC; FORTANIER; LANGLADE, 2011, p. 25)¹⁰.

⁸ Do original: “[...] una concepción ideal de un conjunto de conocimientos interiorizados que habilita para la producción y la recepción de creaciones literarias.”

⁹ Do original: “[...] le lecteur investit le texte de l’ auteur et le transforme à son image, il le singularise. Par son activité créatrice faite d’ajouts, d’ effacements, de déplacements”.

¹⁰ Do original: “[...] c’est donc ce qui me change, ce qui nous change. Dans la mise en commun d’une expérience, il est cet espace de déchiffrement du monde et d’effectuation du travail des sujets sur l’intervalle des identités qui permet de “donner du sens.”

Rouxel (2018a, 2018b) fala-nos da importância da subjetividade do leitor na leitura do texto literário, afirmando que a recepção deste, por parte do leitor, conjuga o corpo (sensações, emoções, gestos), o seu ambiente social, bem como as suas experiências de vida e o seu sistema axiológico e ideológico, remetendo-nos para o lugar e para a relevância da competência enciclopédica, nesta correlação entre distintos vetores que se conjugam no processo de educação literária, uma vez que a competência enciclopédica

constitui um saber não estático, estritamente pessoal, que se altera e enriquece em função da experiência vital do sujeito e do seu conhecimento do mundo. É ela que lhe permite com reduzido esforço, conjugar diversos sistemas sógnicos e mobilizá-los na interpretação do mundo. (AZEVEDO, 2006, p. 23).

Ora sendo assim, a leitura estético-literária é efetivamente uma experiência do foro pessoal, possível com a leitura de obras literárias, escolhidas pelo leitor. Rouxel, numa entrevista concedida a Rezende e Oliveira (2015), chama a atenção para a necessidade de haver uma transformação nas práticas pedagógicas para que se possa privilegiar a subjetividade do leitor. No contexto escolar, onde muitas vezes a possibilidade de eleição das obras literárias é limitada, serão as leituras, a escrita, as atividades, as experiências, as práticas com sentido e significativas para os estudantes que poderão fomentar o envolvimento com o texto e o prazer pela leitura.

Proporcionar aos estudantes tempo para pensarem sobre os textos, mobilizando os seus conhecimentos prévios, escutando e envolvendo as suas emoções e expressando o seu mundo interior através da palavra, oral ou escrita, deverá ser uma preocupação dos docentes, a quem cabe pensar em práticas que promovam a expressão da subjetividade do leitor, e que auxiliem os estudantes a conhecerem-se enquanto leitores e enquanto indivíduos.

Em síntese, ao longo dos anos, os estudos têm apontado para uma tendência de transformação do ensino da literatura para a educação literária, sendo que, no nosso entendimento, a educação literária se deve centrar numa partilha de experiências que possibilitem ao estudante compreender as especificidades que marcam o texto literário. No entanto, quanto a nós, essas experiências de leitura têm de ser emocionantes, prazerosas, afetivas, têm de tocar o leitor. A promoção de uma educação literária tem de permitir que o leitor apresente respostas pessoais às leituras que efetuou, possibilitando o espaço e o tempo para a discussão dessas leituras individuais.

Educar literariamente na escola

Educar literariamente na escola envolve múltiplos fatores: os professores e os estudantes, os documentos programáticos, as práticas pedagógicas e os textos que se aproximam, partilham e estudam com os estudantes. Neste ponto, contamos debruçar-nos, de modo breve, sobre estas linhas de força que confluem para o desenvolvimento da educação literária na escola.

Os professores necessitam possuir, não só uma sólida formação na área da língua, da literatura e da sua didática, mas também é obrigatório que sejam grandes leitores, pois “o professor, ele próprio um leitor, sabe o quão importante é viver autênticas experiências de leitura” (ROUXEL, 2018a, p. 14)¹¹. Naturalmente, essas vivências são fundamentais para a promoção da educação literária na escola e com os seus estudantes.

Cabe então ao professor, tendo em conta sua formação em língua, literatura e didática, fazer funcionar os filtros, referidos por Aguiar e Silva (1998-1999b), entre a teoria da literatura e as suas aplicações

¹¹ Do original: “L’enseignant, lui-même lecteur, sait combien il importe de vivre d’authentiques expériences de lecture.”

didáticas; são estes filtros que regulam a transposição entre o discurso da teoria e o discurso didático, tendo em conta as orientações programáticas, os objetivos, o nível de ensino dos estudantes, o seu nível de desenvolvimento cognitivo e cultural, e os textos literários a estudar.

Na promoção da educação literária, os professores assumem também o papel de mediadores de leitura (CERRILLO, 2009; ROIG-RECHOU, 2021). Roig-Rechou (2021) chama a atenção para um conjunto de conhecimentos, competências e atitudes que os professores/mediadores de leitura deverão partilhar. Será fundamental que o professor/mediador possua um conjunto vasto de saberes culturais, literários e sociais, uma vez que estes conhecimentos vão possibilitar a promoção quer da competência literária, quer da competência enciclopédica.

No entanto, as estratégias de leitura fomentadas por esses professores terão de possibilitar, fomentar e consentir uma reação individual, própria, à obra literária, valorizando as interpretações, as valorações, as experiências e as respostas pessoais dos estudantes perante o texto; ou seja, “[...] quando o leitor se ouve a si mesmo, as hipóteses de sentido propostas são mais fecundas e essa experiência reforça o gosto de ler” (ROUXEL, 2018b, p. 247)¹².

Aguiar e Silva (1998-1999a) alerta para as implicações desta reação individual perante o texto literário. Na interpretação do texto literário, há um diálogo entre as estruturas textuais, os conhecimentos e a sensibilidade do leitor, que originam um ato crítico, com hipóteses interpretativas e juízos de valor. No entanto, o texto tem os seus limites interpretativos. Cabe, desta forma, ao professor/mediador gerir a difícil e suscetível tarefa de distinguir entre interpretações possíveis

¹² Do original: “[...] quand le lecteur est à l’écoute de lui-même, les hypothèses de sens proposées sont plus fécondes et cette expérience renforce le goût de lire”.

e permitidas, e interpretações não consentidas e improváveis, pois o ato crítico e o ato interpretativo “[...] exprimem e encarnam o diálogo das competências, das constringências e da liberdade do intérprete com as suas estruturas, as constringências e a indeterminação do texto” (AGUIAR E SILVA, 1998-1999b, p. 91). No entanto, “a interpretação é sempre uma escolha, a expressão de uma preferência pessoal entre os possíveis significados do texto” (ROUXEL, 2018b, p. 239)¹³. Esta investigadora invoca, parece-nos, a uma maior liberdade individual no diálogo com a obra literária.

A entrada explícita do domínio da educação literária nos documentos curriculares conferiu legitimidade, aos olhos dos professores/mediadores, dos estudantes e da comunidade educativa, às questões do texto literário, bem como à temática do ensino e da aprendizagem da literatura na escola. A leitura e a análise do discurso oficial levam os docentes a refletir e a compreender como a educação literária se apresenta nestes textos oficiais, quais são os objetivos delineados nos mesmos, que propostas de aprendizagem são sugeridas aos docentes para a sua atualização na prática pedagógica diária, e que textos são aconselhados para o trabalho com a leitura literária.

A presença e a centralidade conferidas à obra literária, nos documentos curriculares, são também facetas fundamentais na promoção de uma educação literária. A educação literária nutre-se não só do contato com muitos livros, mas também da interação com eles, dinamizada em leituras e outras atividades significativas para os leitores.

De acordo com Fritzen (2018), os documentos curriculares que integram o domínio da educação literária apresentam uma posição diferenciada, na medida em que há neles um enriquecimento da presença do texto literário. Ainda segundo este investigador, o domínio da

¹³ Do original: “L’interprétation est toujours un choix, l’expression d’une préférence personnelle parmi les significations possibles du texte.”

educação literária, nesses documentos, vem valorizar o texto literário em distintas acepções: pela dimensão da sua complexidade; pela sua dimensão patrimonial e histórico-cultural; pela sua possibilidade de diacronia e sincronia; e pela capacidade de relação entre a lusofonia, não olvidando as traduções de outras línguas.

Muito embora a discussão dos atuais documentos curriculares portugueses não caiba neste texto, podemos afirmar que eles apresentam, no seu seio, o domínio da educação literária, que tem em conta distintas dimensões da leitura literária: uma dimensão formativa, uma dimensão patrimonial e cultural e uma dimensão estética. A compreensão leitora de textos cada vez mais exigentes, a valorização dos textos literários, enquanto património, a atenção às obras literárias pertença de outras culturas, a assunção de uma vertente estética do texto literário e a possibilidade da sua apreciação crítica, que fomenta uma relação pessoal entre o texto e o leitor, são aspectos muito relevantes na promoção da educação literária. Todos estes aspectos estão contemplados nos documentos curriculares portugueses em vigor.

Dentre as práticas pedagógicas, preconizadas para a promoção de uma educação literária, chamamos a atenção para aquelas que nos parecem mais relevantes, na medida em que possibilitam, decerto, uma efetiva apropriação do texto literário, por parte dos estudantes.

Uma das práticas fundamentais, para o fomento de uma educação literária, é a leitura individual e em silêncio. Nem sempre implementada na escola, nem sempre valorizada, só uma leitura individual e em silêncio possibilita ao leitor uma compreensão mais profunda do texto. Steiner (2016) considera como uma condição essencial, para que possa haver uma leitura individual profícua, o silêncio.

Partilhar leituras na sala de aula, para Mello, Doecke, Davies e Buzacott (2019), é muito relevante para o desenvolvimento da educa-

ção literária, avançando estes investigadores com o conceito de sociabilidade literária, ou seja, na sala de aula promove-se e valoriza-se os momentos sociais, nos quais todos articulam e partilham pontos de vista, interpretações, pensamentos e sentimentos, em resposta à leitura da obra literária. Através do diálogo, do comentário, os alunos progredem na compreensão e na interpretação da obra, porque as suas visões da mesma são partilhadas entre todos, pois “a intersubjetividade presente na comunidade interpretativa que é a aula é capaz de regular a subjetividade dos participantes” (ROUXEL, 2018b, p. 248)¹⁴.

Ler e dialogar com os textos, falar sobre eles, comentá-los e relacioná-los com os seus contextos é uma das práticas apontadas para o fomento da educação literária, que implica e envolve o leitor com/na obra literária. Hunt (2009) caracteriza a literacia literária como tendo a capacidade de permitir que os estudantes leiam textos sofisticados e mantenham com eles diálogos complexos. Os textos literários requerem, na leitura e na partilha/conversa com e sobre os textos, um leitor com comportamentos interpretativos de natureza crítica. Desta forma, ler de modo crítico implica interpretar criticamente o texto, efetuando uma leitura em profundidade, uma leitura de segundo nível, para além daquilo que, ao nível da estrutura de superfície, é expresso de forma literal, interrelacionando a informação do texto com aquela de que se já é possuidor e utilizando-a, de modo competente, para construir conhecimento em contextos distintos.

A escrita é outra das práticas assumidas como essenciais no trabalho com o texto literário e no estímulo de uma educação literária, na medida em que um trabalho em sala de aula, que permite aos alunos experimentarem técnicas e recursos da língua escrita, ou mesmo da própria literatura, proporciona-lhes a experimentação e o gozo pessoal

¹⁴ Do original: “L’intersubjectivité présente dans la communauté interprétative qu’est la classe est à même de réguler la subjectivité des participants”.

de manipular as possibilidades criativas da linguagem. A presença da escrita nas práticas pedagógicas consente aos alunos leitores conseguir produtos concretos que emergem da leitura e que fomentam uma apropriação muito mais profunda do texto literário, uma vez que, relembra-nos Vygotsky (2004), o desenvolvimento da criatividade literária da criança avança rapidamente quando a criança é encorajada a escrever sobre aquilo que compreende, envolvendo as suas emoções na expressão do seu mundo interior.

Dialogar com e sobre os textos através das expressões artísticas é uma outra prática possível para a compreensão e para a interpretação do texto literário. As distintas expressões artísticas consentem aos estudantes a leitura e a interação com o texto literário, numa construção e expressão de sentidos através de outras linguagens;

Ao pedir aos alunos que representem entendimentos linguísticos de maneira não linguística, os professores ajudam os alunos a pensar, a fazer conexões, a elaborar sobre o texto e a interpretá-lo. Além disso, os leitores tornam-se mais conscientes sobre se entendem um texto; a monitorização da compreensão é facilitada. (YOPP E YOPP, 2014, p. 100)¹⁵

Os textos literários são aqueles que possibilitam o desenvolvimento da educação literária. Os documentos curriculares têm consignado, muitas vezes, ao longo dos anos, quais são os tipos de textos que entram na escola. A discussão desta temática tem sido profícua, considerando Aguiar e Silva (1998-1999a; 1998-1999b) que diz que, muito embora se devam também estudar outros tipos de texto, numa relação entre diferentes vozes discursivas, o texto literário é nuclear, uma vez que este ocupa o lugar central no universo da textualidade.

¹⁵ Do original: "By asking students to represente linguistic understandings in nonlinguistic manner, teachers support students in thinking about, making connections to, elaborating on, and interpreting text. In addition, readers become more aware of whether they understand a text; comprehension monitoring is facilitated."

Aguiar e Silva (1998-1999a) fala-nos dos núcleos de textualidade canónica, isto é, de um conjunto de textos com grande qualidade estético-literária e linguística, representativos de distintas épocas e diversos gêneros literários. Estes, de acordo com o investigador, deveriam ser os textos estudados, os textos que integrariam o cânone literário escolar.

Os textos literários são eleitos pelos professores, tendo em conta naturalmente as prescrições do discurso oficial, mas, sempre que possível, tendo em atenção igualmente outros fatores. Assim, na eleição dos textos literários a estudar com os estudantes, os professores devem privilegiar obras com grande qualidade literária. Há ainda que ter em atenção o desenvolvimento cognitivo, linguístico, cultural e estético dos estudantes, bem como o contexto em que eles estão inseridos, o que determinará, certamente, as suas experiências de vida. E, não menos relevante, os professores devem, nas suas escolhas, ir ao encontro dos interesses dos alunos.

Quando se fala de cânone literário escolar, aborda-se a necessidade de os estudantes conhecerem e lerem os clássicos. Calvino (1991, p.9), num dos seus muitos ensaios, diz-nos que os clássicos são livros dos quais costumamos dizer que estamos a reler, muito embora “[...] toda a releitura é uma leitura de descoberta igual à primeira”. Sendo assim, para este pensador, um clássico não se esgota, remetendo-nos, igualmente, para uma dimensão mais individual na leitura destas obras: o nosso clássico seria aquele que nos ajuda a definirmo-nos a nós mesmos, seja em relação a ele, seja em contraste com ele, não nos sendo, portanto, indiferente.

No fundo, o cânone literário escolar, mesmo aquele que está diretamente relacionado com os níveis de escolaridade mais precoces, deve procurar integrar no seu seio obras que percorram todos os gêne-

ros literários, escritas em épocas históricas distintas e que abarquem não só obras de língua portuguesa, no contato também com outras literaturas nacionais, mas igualmente obras literárias escritas noutras línguas. Aliás, os atuais documentos programáticos portugueses não se esquecem de realçar a importância de todos estes tipos de texto para o desenvolvimento da sensibilidade e da competência estético-literária dos mais jovens.

Em síntese, a educação literária promove-se com obras de grande qualidade estético-literária. As práticas pedagógicas, decorrentes dos documentos programáticos, terão de ser significativas, terão de ter sentido para os estudantes, acolhendo as suas experiências de vida e integrando-as, mas sem prescindir da exigência e da qualidade. Aos professores, exige-se uma sólida formação e uma cultura geral vasta e consistente. Estes são, certamente, reptos que se colocam à educação literária, na escola, e que exigem atenção e reflexão.

Conclusões

Os resultados e respetivas conclusões desta pesquisa bibliográfica apontam para o fato de, na escola, assistirmos hoje a uma tentativa de transformação de paradigma do ensino da literatura para a promoção de uma educação literária, num entendimento de educação literária onde a leitura literária segue dois caminhos inexoráveis que se complementam: a aprendizagem das convenções e dos protocolos que regem o texto literário e o envolvimento afetivo, emocional, subjetivo do leitor com a obra literária.

No entanto, muitos desafios se colocam à educação literária, de diversa ordem. Revestindo-se de bastante complexidade, envolvendo múltiplos fatores, a educação literária necessita da definição de objetivos claros e de instrumentos adequados para a sua consecução. Será importante clarificar conteúdos e desenhar planos de leitura literária

para a sala de aula, envolvendo efetivamente os estudantes. Para tal, os professores/mediadores terão de ter uma consistente e constante formação, quer ao nível da língua, e da sua dimensão literária, quer ao nível didático.

Um dos reptos mais importantes, parece-nos, é estabelecer realmente um tempo e um lugar para leitura individual, autónoma e silenciosa, para os estudantes, na escola. É fundamental que exista uma verdadeira liberdade de escolha das obras a ler e um respeito total pelos silêncios ou pelas partilhas dos textos.

Outro aspeto a ter em conta será o trabalho sobre a compreensão e a interpretação, sendo que o fomento do diálogo, do comentário e o estímulo da escrita sobre os textos são práticas que transformam e enriquecem a resposta subjetiva do leitor e levam os estudantes à construção de conhecimento sobre o funcionamento do texto literário. Neste caminho da compreensão e da interpretação, uma outra faceta a desenvolver, com muito mais consistência, será a possibilidade da relação, através das obras literárias, entre a educação literária e a educação artística, nomeadamente as artes visuais, a música, o jogo dramático e a dança; através destas expressões artísticas, os estudantes de todos os níveis de ensino, podem construir igualmente as suas respostas pessoais ao texto literário, apropriando-se e vivenciando a literatura.

Finalmente, vários tipos de textos deverão marcar presença na escola, quando falamos de educação literária. Textos clássicos, obras atuais, de distintos géneros literários, que vão ao encontro do gosto e do interesse dos estudantes, sem deixar de lado outras partilhas, menos conhecidas, distintas, mais arrojadas, que possam entusiasmar os leitores em formação. A presença e a leitura do texto literário, na escola, devem ser diárias, uma vez que este tipo de texto pode

ser integrador de todos os domínios da língua portuguesa (oralidade, leitura, escrita e gramática), consentindo-se experiências gratificantes de leitura e singulares percursos de interpretação.

Referências

AGUIAR E SILVA, Vítor Manuel. Teses sobre o ensino do texto literário na aula de Português. *Diacrítica*, n. 13-14, p. 23-31, jan./dez. 1998-1999a.

AGUIAR E SILVA, Vítor Manuel. As relações entre a Teoria da Literatura e a Didáctica da Literatura: filtros, máscaras e torniquetes. *Diacrítica*, n. 13-14, p. 85-92, jan./dez. 1998-1999b.

AZEVEDO, Fernando. Literatura infantil: recepção leitora e competência literária. In: AZEVEDO, Fernando (org.), *Língua Materna e Literatura Infantil*. Elementos nucleares para professores do ensino básico. Lisboa: Lidel, 2006. p. 11-32.

CALVINO, Italo. *Por que ler os clássicos?*. Lisboa: Teorema. 1991.

CARO VALVERDE, Maria Teresa. Fundamentación científica de la educación literaria. In: GUERRERO, Pedro; CARO VALVERDE, Maria Teresa (orgs.), *Didáctica de la Lengua y Educación Literaria*. Madrid: Pirámide, 2015. p. 261-288.

CERRILLO, Pedro. Sociedad y lectura. La importancia de los mediadores en lectura. In: RAMOS, Ana Margarida; PROLE, António; VIANA, Fernanda Leopoldina; COTRIM, João Paulo; SILVA, Sara Reis (orgs.). *Formar leitores para ler o mundo*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2009. p. 95-104.

COLOMER, Teresa. De la enseñanza de la literatura a la educación literária. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, n. 9, p. 21-31, jan./mar. 1991.

COSTA, Paulo. Algumas notas sobre o discurso oficial para o Português: as metas curriculares e a educação literária. *Nuances: estudos sobre Educação*, v. 26, n. 3, p. 17-33, out./dez. 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v26i3.3691>>.

COSTA, Paulo; MELO, Sandra. Contributos para uma análise crítica do discurso oficial sobre educação literária. *Educação em Análise*, v. 3, n. 2, p. 96-119, jan./jun. 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5433/1984-7939.2018v3n2p96>>.

ECO, Umberto. *Seis passeios nos bosques da ficção*. Lisboa: Difel, 1995.

FRITZEN, Celdon. O lugar da educação literária nas novas orientações curriculares: uma reflexão sobre os caminhos de Portugal e do Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 99, n. 251, p. 95-110, mai./ago. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.99i251.3054>>.

GARCÍA ÚNICA, Juan. El odio a los clásicos (y otras razones para llevarlos a las aulas). *Lenguaje y Textos*, n. 43, p. 41-51, jun. 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.4995/lyt.2016.5822>>.

HADÉ, Daniel. Being Literary in a Literature-Based Classroom. *Children's Literature in Education*, n. 22, p. 1-17, mar. 1991. Disponível em: <<https://doi.org/10.1007/BF01139902>>.

HUNT, Peter. The decline and decline of literary literacy: childhood and children's literature in the UK today. In: RAMOS, Ana Margarida; PROLE, António; VIANA, Fernanda Leopoldina; COTRIM, João Paulo; SILVA, Sara Reis (orgs.). *Formar leitores para ler o mundo*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2009. p. 19-31.

JAUSS, Hans Robert. *Pour une esthétique de la réception*. Paris: Gallimard, 1978.

LISBOA, João Luís (Coord.). *PNL 2027*. Sistema de Avaliação: Relatório Final. Lisboa: NOVAFCSH / PNL2027, 2022.

MAZAURIC, Catherine; FOURTANIER, Marie-José; LANGLADE, Gérard. Présentation. Le texte du lecteur. In: MAZAURIC, Catherine; FOURTANIER, Marie-José; LANGLADE, Gérard (orgs.), *Le texte du lecteur*. Bruxelas: P.I.E. Peter Lang, 2011. p. 19-25.

MELLO, Cláudio. Entrevista com Teresa Colomer sobre educação literária. *Via Atlântica*, v. 1, n. 28, p. 313-326, jul./dez. 2015. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/va.v0i28.100870>>.

MELLO, Cláudio; DOECKE, Brenton; DAVIES, Larissa McLean; BUZACOTT, Lucy. Literary sociability: a transnational perspective. *English in Education*, v. 53, n. 2, p. 175-189, jan. 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/04250494.2018.1561149>>.

MENDOZA, Antonio. Función de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia literária. In: CERRILLO, Pedro; GARCÍA, Jaime (orgs.). *Literatura infantil y su didáctica*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, 1999. p. 11-53.

MENDOZA, Antonio. La educación literaria desde la literatura infantil y juvenil. In: UTANDA, María Carmen; CERRILLO, Pedro; GARCÍA, Jaime (orgs.). *Literatura infantil y educación literária*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, 2005. p. 33-61.

MENDOZA, Antonio. La competencia literaria entre las competencias. *Lenguaje y Textos*, n. 32, p. 21-33, jul./dez. 2010.

NÚÑEZ, Gabriel. *Historia de la educación lingüística y literaria*. Madrid: Marcial Pons, 2016.

REZENDE, Neide Luzia; OLIVEIRA, Gabriela Rodella. Um sujeito leitor para a literatura na escola. Entrevista com Annie Rouxel. *Revista Teias*, v. 16, n. 41, p. 280-294. abr./jun. 2015.

ROIG-RECHOU, Blanca-Ana. Literatura infantil y juvenil y canonización. In: UTANDA, María Carmen; CERRILLO, Pedro; GARCÍA, Jaime (orgs.). *Literatura infantil y educación literária*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, 2005. p. 185-194.

ROIG-RECHOU, Blanca-Ana. *Caminhos envolventes em busca da centralidade: Leitura, Literatura InfantoJuvenil e Educação Literária*. Lisboa: Plano Nacional de Leitura 2027, 2021. 1 vídeo (330 min.). Disponível em: <<https://www.pnl2027.gov.pt/np4/jornadaseducacaoliteraria.html>>"<https://www.pnl2027.gov.pt/np4/jornadaseducacaoliteraria.html>>. Acesso em: 6 jan. 2023.

ROSÁRIO, Carlos. *O lugar da leitura de livros nas práticas culturais dos estudantes do ensino secundário e o papel das bibliotecas escolares*. Uma pesquisa extensiva no distrito de Portalegre. 2018. 1058 fls. Tese (Doutoramento em Ciências da Educação) - Universidade de Évora, Évora, 2019.

ROUXEL, Annie. Oser lire a partir de soi. Enjeux épistemologiques, éthiques et didactiques de la lecture subjective. *Revista Brasileira de Literatura Comparada*, v. 20, n. 35, p. 10-25, set./dez. 2018a.

ROUXEL, Annie. Lecture subjective: implication émotionnelle et cognitive du sujet lecteur. *Eutomia*, v. 1, n. 22, p. 235-252, dez. 2018b. Disponível em: <<https://doi.org/10.19134/eutomia-v1i22p235-252>>.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, v. 1, n. 1, p. 1-15, jan./jun. 2009.

STEINER, George. *Un largo sábado*. Conversaciones con Laure Adler. Madrid: Siruela, 2016.

YOPP, Hallie Kay; YOPP, Ruth Helen. *Literature-Based Reading Activities*. 6. ed. Nova Jersey: Pearson, 2014.

Recebido em: 05/02/2023

Aprovado em: 05/07/2023