

Leitura ativa e intemporalidade do cânone

<https://doi.org/10.61248/palavras.vi64.198>

Elvira Tristão

Agrupamento de Escolas Marcelino Mesquita (Cartaxo)
elvira.felicitadetristao@aescolasmcartaxo.pt
<https://orcid.org/0009-0001-6670-6829>

Resumo

Quando ouvem ler, as crianças desenvolvem a curiosidade, a imaginação e a empatia ao mesmo tempo que ampliam o vocabulário e o conhecimento do mundo. Enquanto leitoras, as crianças adquirem o prazer pela leitura e, através dela, iniciam a sua educação literária. Idealmente, é na família que se criam os hábitos de leitura, mas é a escola que os consolida, promovendo ambientes ricos em leitura e estimulando a leitura por prazer. Espera-se, pois, que, quando iniciam o estudo dos clássicos, os alunos já tenham desenvolvido competências de leitura que lhes permitam compreender, interpretar e apreciar o cânone literário. É, ainda, desejável que a leitura dos clássicos se faça com uma dose de prazer e outro tanto de esforço, pois este faz parte do nosso crescimento cognitivo e emocional. Precisamos, para isso, de investir em metodologias ativas e em dinâmicas que promovam a mudança. Enquanto repositório histórico e cultural que preserva valores e que nos humaniza, a literatura dialoga com outras formas de expressão e saberes. A literatura como projeto coletivo pode, também, apresentar-se como lugar de encontro capaz de reclamar a sua intemporalidade e relevância no currículo.

Palavras-chave: aprendizagem; cânone; currículo; escola; leitura

O exercício de funções do docente de Português faz dele simultaneamente um profissional especialista, no domínio científico e pedagógico, e generalista, por via do cruzamento de múltiplas áreas do conhecimento convocadas para as suas práticas. A consciência desta condição genérica, e o facto de a autora ter feito a sua especialização em administração e política educacional, obrigará a um movimento de aproximação e de afastamento, ora com foco no ensino da literatura ora perspetivando a

dinâmica organizacional, no âmbito da valorização do cânone literário no currículo dos alunos do ensino básico e do ensino secundário.

Apesar da especificidade de cada um dos domínios das aprendizagens de Português, estes não são desenvolvidos isoladamente, mas sim orquestrados, do mesmo modo que se desenvolvem as competências complexas, envolvendo conhecimentos e atitudes.

Assim, parte-se da premissa de que a educação literária se sustenta no desenvolvimento de competências complexas de leitura, desde a mais tenra idade, sendo esta inicialmente mediada pelo oral. Referimo-nos à leitura em voz alta pelos adultos, quer em contexto familiar quer em contexto de educação pré-escolar. De facto, ao leitor em emergência (Giasson, citada por Sousa & Costa-Pereira, 2021), que ainda não conhece nem domina o código da escrita, é-lhe apresentado o mundo, também, através da leitura. A leitura em voz alta pelo adulto cuidador proporciona momentos essenciais para fazer emergir emoções de prazer, o desenvolvimento da curiosidade e o fomento da imaginação, ao mesmo tempo que contribui para o alargamento de vocabulário e de estruturas sintáticas e discursivas.

Naturalmente, não encontramos referências à educação literária nas orientações curriculares da educação pré-escolar, mas o desenvolvimento da curiosidade, da imaginação e da empatia – que a leitura em voz alta promove – tem correspondência em alguns descritores das aprendizagens essenciais de português, a partir do 1.º ano do ensino básico. E é por esta razão que a ação “Leitura em Família”, do Plano Nacional de Leitura (PNL), tem dado particular atenção às crianças nas faixas etárias anteriores ao ingresso no ensino básico, pois está cientificamente comprovado que o vocabulário adquirido nestas idades é um preditor do sucesso escolar (Hart & Risley, 2003; Sullivan & Brown, 2013).

Com a entrada no 1.º Ciclo do Ensino Básico, a criança aprende a ler, conhece e domina progressivamente o código da escrita. E fá-lo, muitas vezes, com recurso aos textos canónicos, particularmente às narrativas e poemas. É no trabalho sobre o texto que as crianças antecipam temas, manifestam ideias e emoções, emitem juízos de valor e expressam apreciações. Referimo-nos aos descritores de desempenho do domínio da educação literária, que pressupõem o desenvolvimento de competências complexas de leitura, naturalmente, adequadas ao perfil de leitor. Deste modo, a leitura operacionaliza-se orquestrada com a educação literária.

É no final do ensino básico e no ensino secundário, perante aprendizagens estratégicas (Giasson, citada por Sousa & Costa-Pereira, 2021), que são introduzidos os clássicos da literatura portuguesa que, devido às especificidades linguísticas e discursivas da época em que foram escritos, geram nos alunos mais dificuldades de compreensão. Ainda que admitindo que todos os alunos desenvolveram competências complexas de leitura que os capacitam para a compreensão de textos literários dos séculos XII a XIX, é nesta etapa que mais se justificam os andaimes (Graves & Graves, 1995) para a compreensão do texto. A tentação de ser professor simplificador (Serôdio, 2000) é grande e, muitas vezes, incontornável em virtude da socialização profissional, da omnipresença dos manuais escolares e da valorização dos conhecimentos em detrimento do desenvolvimento de competências.

A nomenclatura de *aprendiz estratégica* pressupõe com clareza que os alunos têm de conscientizar objetivos de leitura que, combinados com os conhecimentos prévios

(linguísticos, do mundo e dos textos), lhes permitam mobilizar estratégias (cognitivas e metacognitivas) para construir sentidos para o que leem. Chegados aqui, importa registar que, a par do ensino explícito da leitura, é desejável que os alunos tenham adquirido hábitos e prazer de ler. Por esta razão, seria estratégico que toda a escola se empenhasse na criação de ambientes ricos em leitura – uma biblioteca com um fundo documental diversificado e atualizado, tempos dedicados à leitura, momentos dedicados à partilha de leituras, etc. Ações como “Dez minutos a ler” e “Clubes de leitores”, do PNL, são ações que as escolas podem adotar. De um modo mais sistémico, 15 agrupamentos de escolas aderiram ao projeto-piloto “Plano de Ação para a Leitura”, do PNL, no âmbito do qual desenvolverão práticas e produzirão evidências que permitirão reforçar a demonstração de que a leitura é um pilar essencial para as aprendizagens.

Essas ações do Plano Nacional de Leitura são efetivamente importantes. No entanto, consideramos que é na sala de aula que se produzirão os resultados mais robustos, mudando a *gramática* (Nóvoa, 2005) da escola, particularmente da sala de aula, não de repente nem de modo solitário. Será necessário aprofundar processos colaborativos de planeamento, desenvolvimento e avaliação de metodologias ativas de aprendizagem que desenvolvam o sentido crítico e o sentido estético. Importa que os alunos ponham a “mão na massa”, isto é, que se envolvam com os textos, partindo de objetivos de leitura claros e dos seus conhecimentos e experiências prévios para, passo a passo, construírem os sentidos dos textos, num equilíbrio entre prazer e esforço.

O professor pedagogo e esteta (Serôdio, 2000) tem necessidade de planificar o estudo dos textos literários, considerando a teoria e a história da literatura, a linguística, as didáticas (da língua, da literatura, da leitura), mas também a pedagogia e o desenvolvimento curricular. Deve também conhecer o currículo dos seus alunos noutras áreas do saber, participar nos processos de coordenação e articulação curricular e relacionar-se com a comunidade. Abordada de forma holística, enquanto expressão artística expressa pela linguagem, a literatura consubstancia-se numa das dimensões da educação pela arte, em diálogo com outras. Pensemos no caso da poesia e da música, do texto dramático e da encenação ou da interpretação, por exemplo. Além disso, os textos literários enquadram-se em correntes estéticas e filosóficas e, por isso, no âmbito da flexibilidade curricular, faz sentido desenvolver projetos de natureza inter e transdisciplinar cujos produtos se traduzam na valorização das aprendizagens perante a comunidade. E o cânone literário, pela sua intemporalidade, pode ser um ponto de partida, e um ponto de chegada, para esse processo de valorização do cânone literário junto das comunidades educativas.

A melhoria e valorização das aprendizagens serão tão mais eficazes quanto mais aprofundadas sejam as práticas institucionais das escolas que promovem o trabalho colaborativo; em que se partilham as experiências; em que a planificação do trabalho visa o desenvolvimento de práticas sustentáveis e pensadas localmente (Wals & Mathie, 2022). Referimo-nos à necessidade de as escolas negociarem uma visão e valores comuns e de se assumirem enquanto organizações aprendentes (Bolívar, 2001).

Talvez as escolas, de um modo geral, estejam longe das práticas institucionais desejáveis para atingir melhores resultados. Talvez sejam muitas as escolas onde não temos ambientes ricos em leitura. Porventura, ainda nos encontremos no paradigma

da formação contínua *pronta-a-usar*. Contudo, no que respeita ao ensino do português, há um caminho feito no que se refere aos hábitos de planificação conjunta por grupos de nível, à partilha de práticas e materiais, à conceção de projetos comuns que visam os mesmos objetivos, ou à supervisão construtiva.

No Agrupamento de Escolas Marcelino Mesquita – Cartaxo, o trabalho de sala de aula da disciplina de português é articulado com o da biblioteca escolar e enquadrado no Projeto Cultural de Escola, no âmbito do Plano Nacional das Artes. Em 2023/2024, os professores de português das turmas de 9.º ano ao 12.º ano decidiram sensibilizar a comunidade educativa para a importância do cânone literário no currículo. Nessa primeira edição do Sarau Literário “Palavras herdadas”, realizado na cantina da escola para as famílias, os docentes fizeram a curadoria de conteúdos literários e elaboraram um guião, posteriormente preenchido e encenado com a participação dos alunos. Esse primeiro sarau teve como objetivo central demonstrar o papel da literatura como ato de resistência contra as injustiças, a barbárie e a desumanidade.

O sucesso do evento e a perseverança dos docentes ditaram a realização de uma segunda edição, a 3 de abril de 2025, no Centro Cultural do Cartaxo, com o título “Fala-me de Amor”, com o qual se demonstrou a centralidade do Amor na literatura e a sua importância no processo de humanização das sociedades. As reações do público – a comunidade educativa – são, porventura, um indicador importante para a valorização do cânone literário no currículo, não só enquanto domínio específico da disciplina de português, mas no quadro dos princípios da educação humanista preconizados no perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória.

A literatura, enquanto projeto coletivo e repositório histórico e cultural que preserva valores, consubstanciou-se, com estes saraus, em momentos de encontro entre as aprendizagens curriculares e a comunidade educativa que, muitas vezes, desconhece ou tem ideias pré-concebidas sobre a educação literária. Cerca de três centenas de alunos, pais e professores tiveram oportunidade de compreender que os valores dos clássicos apresentados são intemporais e nos humanizam. E essa demonstração foi feita pelos próprios alunos participantes, através das suas interpretações representadas, musicadas ou dançadas.

Este projeto não será caso único no panorama nacional nem sequer original, mas localmente tem uma enorme importância na valorização do papel da literatura no ensino do português. Importa, porém, ressaltar que o mais importante continuará sempre por fazer: criar situações de leitura ativa para que os alunos construam sentidos para os textos, sempre atualizados face às suas mundividades, para que os clássicos continuem a ser livros que nunca acabaram de dizer o que têm a dizer (Calvino, 2022).

Referências bibliográficas

- Bolívar, A. (2001). Los centros educativos como organizaciones que aprenden: una mirada crítica. *Contexto Educativo: revista digital de investigación y nuevas tecnologías* (1515-7458, 18).
- Calvino, I. (2022). *Porquê ler os clássicos?* (2.ª ed.). Dom Quixote.
- Hart, B., & Risley, R. (2003). *The early Catastrophe: The 30 million word gap by age 3*. American Federation of Teachers.
- Graves, M., & Graves, B. (1995). The scaffolding reading experience: a flexible framework for helping students get the most out of text. *Reading*, 29(1), 29-34.
- Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente: Histórias da educação*. ASA.
- Serôdio, C. (2000). *O ensino da Literatura: Conceções e práticas*. In V. Aguiar e Silva et al., *Didática da Língua e da Literatura* (pp. 468-473). Almedina.
- Sousa, O. & Costa-Pereira, T. (2021). Compreensão na leitura: Investigação e ensino. In C. Naldalim (Coord.), *Ensino da leitura e da escrita baseado em evidências* (pp. 269-277). Fundação Belmiro de Azevedo.
- Sullivan, A., & Brown, M. (2013). *Social inequalities in cognitive scores at age 16: The role of reading*. Institute of Education, University of London.
- Wals, A.E.J., Mathie, R.G. (2022). Whole School Responses to Climate Urgency and Related Sustainability Challenges. In M. A. Peters & R. Heraud (Eds.), *Encyclopedia of Educational Innovation*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-2262-4_263-2