

Palavras

Número 25 | Primavera de 2004 Associação de Professores de Português

Entrevista a Maria José Ferraz

O trabalho na escola, entre o prazer e o enfado

A leitura e a escrita na escola básica

Textos de divulgação científica em sala de aula

Estatuto e funções do conhecimento gramatical

Gramática e Matemática

A literatura na escola e a construção do leitor cosmopolita

Depois do *show*, como encontrar encantamento?

Resolver problemas de Matemática

Escrever para encontrar a solução de um problema

100 palavras para falar de livros

Cartoon, de Luís Afonso

Director
João Pedro Aido

Editores
Ana de Sousa
Edviges Antunes Ferreira
Maria Vitória de Sousa
Paulo Feytor Pinto

Secretariado
Telma Teixeira

Colaboram neste número
Anabela Cristina Ferreira
Carlos Veloso
Isabel Maria Gonçalves
João Wanderley Geraldi
Luís Afonso
Luísa Álvares Pereira
Maria de Lourdes Dionísio
Maria José Ferraz
Mariana Oliveira Pinto
Maria Vitória de Sousa
Pedro Cruz Almeida
Renira Lisboa de Moura Lima
Rui Canário

Revisão
João Pedro Aido
Paulo Feytor Pinto

Capa
Ricardo Santos
Design Gráfico
Albano Serralheiro
João Fazenda
Ilustrações
Ricardo Santos
Produção
Galo IT
Impressão
Grafis, CRL
Distribuição
APP

Direcção, Edição, Administração e Assinaturas
Associação de Professores de Português
B.º da Liberdade, 7 - R/C - 9
1070-023 Lisboa
Tel.: (+351) 213.861.766/8
Fax: (+351) 213.861.819
www.app.pt
apropport@app.pt

Preço para número avulso: 7,5
Distribuído gratuitamente aos sócios da APP
Assinatura anual (2 números): 7,5
Tiragem: 2.000 exemplares
Depósito legal: 110379/97
Registo ICS: 111763 - ISSN: 0870-7499

Apoios
DEB / Inovação - Ministério da Educação (SIQE, medida 4)
Ministério da Cultura

Publicação impressa em papel reciclado



INSTITUTO PORTUGUÊS DO
LIVRO E DAS BIBLIOTECAS



MINISTÉRIO DA CULTURA

Sumário

Editorial

- | | | |
|---------------------------------------|-----------------|---|
| ▶ Há um texto (literário) nesta aula? | João Pedro Aido | 5 |
|---------------------------------------|-----------------|---|

Entrevista

- | | | |
|--|--|---|
| ▶ Um mau programa não torna mau um bom professor | João Pedro Aido entrevista Maria José Ferraz | 7 |
|--|--|---|

Pedagogia / Didáctica

- | | | |
|---|-----------------------------|----|
| ▶ O trabalho na escola: entre o prazer e o enfado | Rui Canário | 17 |
| ▶ O trabalho com a leitura e a escrita na escola básica - entre os (meros) exercícios escolares e uma autêntica formação de leitores e produtores de textos | Luísa Álvares Pereira | 25 |
| ▶ Aproveitamento de textos de divulgação científica em sala de aula | Renira Lisboa de Moura Lima | 37 |

Estudos Linguísticos

- | | | |
|---|------------------------|----|
| ▶ Estatuto e funções do conhecimento gramatical escolar | Mariana Oliveira Pinto | 45 |
| ▶ Gramática e Matemática | Pedro Cruz Almeida | 61 |

Estudos Literários

- | | | |
|--|---------------------------|----|
| ▶ Literatura e escolarização. A construção do leitor cosmopolita | Maria de Lourdes Dionísio | 67 |
| ▶ Depois do <i>show</i> , como encontrar encantamento? | João Wanderley Geraldi | 75 |

Fichas Pedagógicas

- | | | |
|---|---|----|
| ▶ Saber ler e escrever... para resolver problemas de Matemática | Isabel Maria Gonçalves e Maria Vitória de Sousa | 85 |
|---|---|----|

Destques

- | | | |
|--|--|-----|
| ▶ Lugares Virtuais, João Pedro Aido | | 99 |
| ▶ Destaques Bibliográficos, Anabela Cristina Ferreira, Carlos Veloso e Renira Lima | | 103 |
| ▶ 100 palavras para falar de livros, Maria Vitória de Sousa | | 111 |
| ▶ <i>Cartoon</i> , Luís Afonso | | 113 |

Literatura e escolarização.

A construção do leitor cosmopolita**

Maria de Lourdes Dionísio*

1. Formação de leitores - por detrás do consenso

De entre os múltiplos objectivos que se podem afirmar para a presença da literatura no currículo escolar, especificamente no âmbito da área do Português, o da formação de leitores será, sem dúvida, um daqueles que mais tem perdurado e que mais tem conseguido gerar consenso. Consenso, só possível, no entanto, à custa do cancelamento de pelo menos algumas das múltiplas e complexas variáveis que participam na ideia de leitura e do leitor que se visa formar; ideia que, em algum momento, concretamente o da sua fixação em programa curricular, vem ao de cima quando se decide a inclusão ou a exclusão de determinados textos, conteúdos e metodologias para o seu ensino. Serve isto para dizer que "formar leitores", designadamente na escola, é um objectivo cuja concretização varia - nos textos tidos como legítimos, nos factos linguísticos e textuais apresentados como conteúdos a serem transmitidos e adquiridos, nas práticas escolares sugeridas como mais adequadas - na medida em que varia o entendimento do que é a leitura, do que é um leitor. Em grande medida, as formas que toma a escolarização da leitura variam em função do ideal de leitor que, em cada momento históri-

co e social, se quer formar: ora indivíduos capazes de ler rápida, fluente e eficazmente, e de assim serem capazes de responder às demandas sociais e encaixarem-se nos nichos existentes do mercado de trabalho; ora indivíduos "flexíveis" - *portfolio people*, chama-lhes James Paul Gee, 2000a: 61-62 - que, também, lendo rápida, fluente e eficazmente, sabem adequar as suas práticas às diferentes situações em que se envolvem comunicativamente e, assim, aos fins que definem para a sua leitura - ou que para ela lhes são definidos; ora, ainda, indivíduos de quem se espera o consumo do que vem do mercado (incluindo o cultural), a reprodução do senso comum, a assimilação de atitudes e comportamentos; em qualquer dos casos, o que se perspectiva são indivíduos cujas práticas de leitura nada ou pouco têm a ver com o questionamento das evidências, o combater da simplificação e superficialização da realidade por meio dos discursos que a representam, com o exercício do poder sobre a linguagem como um mecanismo significativo para pensar a experiência e compreender alguns dos modos pelos quais o mundo opera (cf. Silva, 1998: 34); a estes horizontes pode contrapor-se um outro, aquele em que se deslumbram indivíduos capazes de, pela leitura, "construir uma perspectiva pessoal e crítica sobre todos

* Universidade do Minho.

** Este texto, versão traduzida e reformulada do texto apresentado, a convite da APP, na 4th International Conference da International Association for the Improvement of Mother Tongue Education (IAIMTE), que teve lugar em Lisboa, em Julho de 2003, foi produzido no âmbito do Projecto *Literacias. Contextos, práticas, discursos*, financiado pela FCT e em curso no Centro de Investigação em Educação, do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho. Devo exprimir também, aqui, os meus agradecimentos ao Rui Vieira de Castro pela sua leitura atenta, analítica e crítica.



os assuntos que nos rodeiam, na vida, na escola, no trabalho, perspectiva que ajuda a compreender, comentar e, em última instância, a controlar a direcção das nossas trajectórias de vida, tal como as dos mundos futuros" (Green, P., 2001: 12).

2. Os projectos sociais e políticos para a formação do leitor

Hoje, as sociedades ocidentais assentam em economias complexas, com um grande número dos seus cidadãos envolvidos na gestão e movimentação de um capital imaginário e de bens simbólicos, onde a palavra escrita assume uma função quase nuclear. É precisamente no quadro destas actuais economias, globalizadas e multimediadas, centradas na produção, difusão e reconhecimento de informação, caracterizadas por uma cada vez maior centralidade do escrito no trabalho e no lazer, onde o acesso a e o consumo de informação são factor decisivo do posicionamento dos sujeitos na estrutura social, que faz sentido interpelar as finalidades da formação de leitores. Esta interpelação permitirá perceber, por meio das dimensões do acto de ler que são enfatizadas, qual o projecto social que subjaz, por exemplo, às campanhas de promoção de leitura ou às reorganizações dos currículos oficiais. Projecto que pode apenas visar o adestramento dos indivíduos para fazerem coisas com as palavras, de forma rápida, fluente e eficaz, ou, pelo contrário, capacitá-los para se tornarem questionadores das realidades à sua volta, participantes activos na mudança social, compreendendo a sociedade e a cultura em que vivem e o papel que podem desempenhar na sua construção e mudança; ou ainda, pelo meio, um outro projecto que pode visar, para além da capa-

citação dos indivíduos como utentes de bens e serviços, apenas o seu posicionamento como consumidores globais, por exemplo, da indústria da informação e do entretenimento, onde ganha relevo a indústria dos livros¹. Nesta última perspectiva, que frequentemente entrecruza o primeiro dos projectos antes referidos, trata-se de tornar os indivíduos em bons consumidores dos bens que, entretanto, ajudaram a produzir (cf. Gee, 2000a), num universo em que "o convite à reprodução de atitudes parece ser o único apelo de ação" (Osakabe, 1995: 21).

As formas escolares que cada um destes projectos tenderá a assumir, dependerão, assim, da ênfase colocada nas dimensões constitutivas das práticas de leitura: ou estritamente operativas ou culturais ou críticas.

Se o projecto político e social, relativamente ao leitor, for, assim, o de o conceber como alguém que, para além de ser capaz de responder às representações das exigências instrumentais do mercado de trabalho ou, mais genericamente, a traços datados da vida social (cf. Freebody & Luke, 2002), seja, junto com isso, um bom consumidor da palavra escrita, então, tal como Jerome C. Harste (2001) coloca a questão, a capacidade para compreender palavras e parafrasear textos, de forma rápida, fluente e eficaz, pode ser suficiente. De certa forma, neste quadro, aquilo que se exige às pessoas acaba por ser um envolvimento acríptico no fluxo de dados, informação e imagens que caracteriza determinadas economias (as actuais) e não necessariamente, como às vezes se acredita e espera, a sua capacitação para poderem "elaborar e reelaborar um conhecimento do mundo que permita [...] a crítica da própria sociedade em que

¹ A este propósito, veja-se Lankshear & Knobel (1998) que afirmam que nestas circunstâncias se visa reduzir as pessoas a meros consumidores de histórias. No mesmo sentido, Britto (2003), discutindo a submissão das práticas de leitura "à vontade das empresas de produção de texto e informação", afirma que esta orientação faz com que, em algumas campanhas para a sua promoção, a leitura seja apresentada como "narcótico" (pp. 86 e sgs.).

está inserido, bem como da sua própria condição de existência" (Britto, 2003: 90). Nas palavras deste mesmo autor (*op. cit.*, pp. 88-89), as práticas de leitura configuradas em tal projecto produzem, em qualquer caso, conhecimento, mas conhecimento que é, fundamentalmente, "de aceitação de uma representação de mundo em que as coisas são naturalmente como são [Não havendo] engajamento do sujeito com o processo de reelaboração do saber instituído e, muito menos, questionamento dos valores veiculados". Se considerarmos que da leitura, assim concebida, pode resultar, por exemplo, conhecimento relativo aos mecanismos linguísticos e argumentativos, da valorização ingénua da leitura - aquela que, só por si, é apresentada como "redentora", pouco resultará para o alargamento da "capacidade de interagir autonomamente com discursos elaborados dentro do registo da escrita e referenciados em universos específicos de conhecimento". Nesta perspectiva, conceber a leitura apenas como um processo de consumir e armazenar informação pode ser visto como uma maneira de continuar a reproduzir as situações de vantagem e desvantagem nas relações de poder instituídas, em nada contribuindo, ao contrário do que muitas vezes se faz crer, para a verdadeira formação de cidadãos.

Embora nas actuais condições sociais tenham um grande valor de troca as capacidades de os sujeitos reconhecerem e se envolverem, ao nível operativo, no cada vez mais vasto e complexo universo de signos, e seja inegável que tais capacidades são determinantes no acesso ao mundo do trabalho, a possibilidade de este envolvimento trazer aos indivíduos mais do que os meios para a sua subsistência implica que as pessoas aprendam

a usar a linguagem e a escrita para questionar o que parece normal e natural e assim redesenhar e criar mundos sociais alternativos. Perfilhar esta perspectiva é defender que o indivíduo letrado é alguém que sabe que há mais do que uma versão de mundo disponível e que o que lê ou é dado a ler representa tanto uma selecção como uma abstracção de um contexto mais vasto (Green, B., 1988: 63). Para isto, o leitor precisa de ser capaz de interrogar os pressupostos e ideologias que estão inscritos nos textos, assim como os pressupostos que ele, leitor, traz para os textos: de quem é esta voz? Quem é silenciado? Que realidade é apresentada? Que realidade é ignorada? Como estou a ser construído por este texto e o que é que ele pretende de mim? Ou seja, o leitor precisa de "desenvolver um posicionamento diante dos factos e das ideias que circulam através dos textos" (Silva, 1998: 27).

As práticas sociais de leitura e escrita envolvem, pois, mais do que dimensões operativas. Ler (e ensinar a ler) deve ir, portanto, para além da competência técnica do saber-fazer e da chamada literacia funcional, envolvendo também uma dimensão cultural, reconhecendo-se, em consequência, que as práticas de leitura é mais vastamente de literacia implicam sempre algo mais do que simples operações com o sistema linguístico, sendo que tais operações estão continuamente ao serviço de formas autênticas de significação e prática. Por outro lado, usamos textos para fazer coisas no mundo, para alcançar os nossos fins ou os fins de outros, seja no contexto da escola, do trabalho ou do lazer, mas quando nos envolvemos em práticas de leitura e escrita, também temos de reconhecer que estas práticas envolvem relações sociais, que o contexto, a





história e o poder acrescentam significado, tornando-se os textos, por isso, construtos histórico-sociais complexos. Esta dimensão crítica envolvida nos eventos de leitura implica, desta forma, a consciência dos papéis, estatutos e posições constitutivos das pessoas, enquanto produtores de texto e leitores:

"Será leitor aquele indivíduo que, além da alfabetização e de um domínio pragmático do código escrito, manipule com relativa frequência, por razões de sua inserção social, os valores, sistemas de referência e processos de significação autorizados pelo discurso da escrita" (Britto, *op. cit.*, p. 90).

Para usufruir deste estatuto e assumir plenamente tal função, o indivíduo necessita de manter um repertório vasto e flexível de práticas, desempenhar papéis diversificados e activar recursos que dêem expressão às dimensões operativas, culturais e críticas, actuando: i) como "decodificador", pela mobilização dos recursos necessários para "abrir" o código dos textos escritos, reconhecendo e usando traços e estruturas convencionais da sua organização; ii) como "participante textual", participando na construção de sentidos, tendo em consideração, por relação com as suas experiências e conhecimentos sobre outros discursos, textos e sistemas de significação, os sistemas de sentido específicos de cada texto; iii) como "utente de textos", usando-os pragmaticamente, negociando as relações sociais que neles se concretizam, sabendo sobre eles e agindo nas diferentes funções sociais e culturais que eles desempenham na sociedade (por exemplo, na

escola) e compreendendo que estas funções "afectam" o modo como os textos são estruturados, o seu grau de formalidade e a organização dos seus elementos constitutivos; tratar-se-á, neste "uso dos textos", de os relacionar com os seus contextos e saber como, o quê e para quê ler em determinadas situações; iv) como "analista e crítico"², explorando e criticando os textos, agindo com o conhecimento de que os textos não são janelas transparentes sobre o mundo, que não são ideologicamente naturais ou neutras, que dão voz a determinadas perspectivas enquanto silenciam outras, que influenciam as ideias das pessoas e que as suas configurações e sentidos podem ser criticados e redesenhados de modos diferentes e pessoais (Vasquez, 2003: 15); o leitor, enquanto analista, interpela os textos sobre os mundos aí representados, "*analisa e examina* as evidências apresentadas, e, à luz dessa análise, julga-as criteriosamente para chegar a um *posicionamento* diante dos mesmos [...] Além da sensibilidade e da capacidade de julgamento, o leitor crítico não se descuida de, em frente dos textos, *refletir e transformar* as ideias por ele produzidas" (Silva, 1998: 28); num certo sentido, o leitor, no exercício deste papel, é, como postula Gee (2000b), um analista de discurso que deve possuir e a quem devem ser facultados, por meio de instrução, os instrumentos necessários para essa análise.

3. Os textos para um leitor cosmopolita

Assumir este projecto social para a formação

² É no contexto de desenvolvimento daquilo que intitulam como "Four resources model" (reelaboração de um primeiro "Four roles model") que Peter Freebody (1992) com Allan Luke (1999; 2003) identificam e caracterizam quatro papéis, ultimamente perspectivados como "famílias de práticas", que os participantes levam a cabo em eventos de leitura e, mais genericamente, de literacia: "code breaker", "text participant", "text user" and "text analyst". A assunção básica deste modelo é que a leitura nas actuais sociedades letradas requer dos indivíduos um repertório de práticas vasto e flexível, só ele susceptível de fazer frente à complexidade e hibridismo que a palavra escrita hoje assume em grande parte das sociedades ocidentais.

do leitor não se compagina com a redução do universo de textos, seja em que sentido for essa redução. Hoje, talvez mais do que nunca, não expor, confrontar e envolver, por meio de práticas escolares explícitas, o leitor que se quer formar com a diversidade e complexidade de todas as formas que o escrito pode assumir e com as múltiplas famílias de práticas que essas formas, nos seus contextos, exigem, é participar, por um lado, em processos de exclusão que não farão mais do que acentuar as fragilidades daqueles já excluídos em outros lugares sociais, produzindo e reproduzindo ainda mais níveis da pirâmide do que o velho capitalismo da era industrial e, por outro lado, contribuir para o risco acrescido que as sociedades correm ao permitir desenvolver gerações de agentes passivos, exclusivamente orientados para o consumo, "povo solitário, integrante de qualquer categoria, seres de uma única dimensão, mutantes regressivos pré-gutenbergianos" (Bonazzi & Eco *apud* Britto, *op.cit.*, p. 85)³.

O projecto de formação de um leitor que tome parte, fluentemente, eficazmente e criticamente nos múltiplos eventos textuais e discursivos que caracterizam as economias semióticas contemporâneas (Freebody & Luke, 2002), de um leitor que compreende o local à luz do global e vice-versa, o presente à luz do passado, aquele que se serve dos textos, de todos os textos, sejam eles dos velhos livros ou dos novos electrónicos, sejam eles do quotidiano ou artísticos, para perceber o que se passa à sua volta, num uso filtrado por um ideal de uma vida digna e de realização



pessoal para todos, é um projecto que aspira ao sujeito cosmopolita, no sentido de que o mundo que habita não é apenas a rua onde mora.

O problema da formação de leitores não reside nos textos eles próprios, mas nas formas como são dados a ler e nas motivações (às vezes apenas tácitas) para se darem a ler assim. Estejam eles inscritos em situações comunicativas mais imediatas e constituam extensões do universo contíguo dos indivíduos, sejam eles formas de expressão artística, legadas por gerações, é a meta que se tem para a formação do leitor, e não os textos por si, que evidenciará as diferenças ou, pelo contrário, as anulará. Neste sentido, a leitura analítica e crítica não é exclusiva de um ou outro objecto textual que a vida social disponibiliza, como também não é a leitura de decodificação e paráfrase que visa a mera aceitação e assimilação e, como vimos, a produção de consumidores acríticos da informação (e das histórias) por outros produzidas⁴.

³ O texto de Marisa Bonazzi e Umberto Eco, citado por Britto, intitula-se *Mentiras que parecem verdades* e a edição brasileira é da Summus Editorial, S. Paulo, 1980.

⁴ Que não há tal diferença é o que também parece poder concluir-se de algumas posições que reivindicam a literatura como objecto exclusivo das práticas de ensino da língua, na medida em que, dizem, os objectivos instrumentais para a formação de leitores fluentes, eficazes e rápidos, exigidos pelo mercado de trabalho e inexistentes à luz das avaliações internacionais, também se podem conseguir com a sua leitura. Não sendo naturalmente assim, reconhece-se, em qualquer caso, que para aprender tipologias textuais ou metalinguagens particulares qualquer texto serve.



3.1. Um projecto para a escolarização da literatura

No que diz respeito à literatura, apresenta-se esta muitas vezes como o objecto que potenciará atitudes humanistas, por oposição às perspectivas funcionais onde pontuarão textos que espelham a vida quotidiana das pessoas. Contudo, a história tem-nos vindo a mostrar que a presença da literatura na escola, ainda que alguma consideração e deferência mostre para com a herança cultural e a arte, não significa necessariamente o abraçar de um projecto de dignificação do homem, no sentido em que lhe permita, com esta leitura, fazer entrar em crise a sua relação com a linguagem, interpelar as bases históricas e culturais dos universos literários, pôr em conflito as suas convicções, os seus gostos, os seus valores e os dos outros, como atrás vimos ser marca de um leitor no pleno sentido da palavra.

Podendo qualquer texto ser submetido ao escrutínio, à avaliação, suspeita, reflexão e, assim, promover a auto-avaliação e a transformação de que nos fala Ezequiel Theodoro da Silva no texto que temos vindo a citar, reconhece-se que a literatura possa cabalmente suscitar tais atitudes e posicionamentos e contribuir para o exercício de um cosmopolitismo comprometido socialmente; mas sabe-se também que pode ser usada para fins tão pragmáticos e até menos socialmente relevantes quanto a notícia do jornal, o texto de divulgação, a reportagem, o anúncio.

A história da sua escolarização está cheia desses exemplos. Exemplos de como os textos literários são transformados, na escola, em textos informativos, em textos formativos, em pretextos para exercícios de metalinguagem (cf. Soares, 2003) e de aplicação de rotinas que mais não são que um exercício simbólico de marcação de estatutos e reprodução de relações sociais desequilibradas. Programas, manuais, práticas conjuram-se na consolidação de um conceito redutor, restrito e pragmático de literatura, reduzido a um

cânone escolar, definido, muito tempo atrás, para um projecto educativo aparentemente em tudo diferente daquele que hoje se anuncia. "Miniaturizada na condição de textos", a maior parte das vezes recortados, transformados e normalizados, fora dos seus contextos primários de existência e circulação, "o conceito de literatura aí proposto isola uma parte - o texto - do todo [...] A literatura fica de fora da escola, reproduzindo-se, nesse jogo de empurra, o processo de sua elitização" (Zilberman, 2003: 258). Não é, portanto, o facto de existir mais ou menos literatura na escola que as práticas de leitura que, aí, ela suscita, deixam de apagar as múltiplas dimensões envolvidas no acto de ler, que anulam a possibilidade de qualquer interrogação, dúvida, transcendência. Pelo contrário, o leitor de literatura construído pelas práticas de escolarização, sobretudo as configuradas nos manuais, é aquele que não existe enquanto construtor de sentidos, mas sim enquanto assimilador de sentidos apresentados por outros; é aquele para quem o texto se apresenta como um amontoado de factos retóricos, diegéticos e poéticos que, esvaziados de qualquer valor significativo, se têm simplesmente de assinalar e reconhecer em situações futuras, concretamente, nos testes e nos exames. Quanto à possibilidade de resistência, de conflito, da existência de diversas leituras, de pensamento profundo, envolvimento intelectual, relação crítica com o mundo, "desencadeadoras do sentir-pensar" (Lopes, 2003, p. 19), na escolarização da literatura são, quase sistematicamente, possibilidades proibidas. A única interacção que a literatura promove na escola é a de responder a perguntas por outros colocadas, num jogo de faz-de-conta que os sentidos que se impõem são sentidos co-construídos (cf. Dionísio, 2000).

A leitura da literatura em qualquer nível de escolarização, e muito particularmente no secundário, só existe na dependência de conhecimentos que são apresentados previamente, servindo os

textos literários apenas para a sua ilustração e comprovação e correspondendo "à aquisição (e ao estudo) de conhecimentos que são apresentados sob a forma de conteúdos que correspondem a respostas "correctas" e "únicas" sobre os textos literários" (Rodrigues, 2000: 122). Haverá algo de mais funcional?

Por tudo isto, reivindicar a presença da literatura na escola, à revelia da discussão do leitor que se quer formar, apenas servirá para iludir que são as práticas em que se fazem envolver os indivíduos que contribuirão para a sua formação como capazes de combater "assiduamente qualquer tipo de conformismo, qualquer tipo de escravização" (Silva, 1998: 26) e empenhados na leitura não só de palavras, mas também do mundo.

Adoptar um tal projecto social e político para a formação de leitores, assim informado por uma dimensão crítica que não reduza os indivíduos a simples "decodificadores" e "utentes textuais", pode trazer mais significado e valor à literatura na escola.

De facto, ter em conta este projecto significará: ajudar os alunos a gerar, e envolver-se em, perspectivas interculturais, contrastivas e históricas sobre os novos tempos, culturas, lugares do passado, presente e futuro; ajudá-los a envolver-se com outras culturas e outros "corpos" através do tempo e do espaço; ajudá-los a problematizar as culturas e o conhecimento dos textos, sujeitando-os a um debate crítico, a julgamento; auxiliá-los na criação de condições que permitam a compreensão de como e com que objectivos as instituições sociais e os textos refractam e distorcem a realidade social e natural, manipulam e posicionam leitores e escritores (Luke, O'Brien & Comber, 2001: 114); ajudá-los a desenvolver capacidades, que são "auto-protectivas", contra o trabalho regulador, comercial, político e ideológico levado a cabo pelas novas tecnologias de escrita e de difusão da informação e do conhecimento; possibilitar-lhes condições para os tornar *insi-*

ders de ordens do discurso, membros activos de comunidades de práticas, desejavelmente mais do que consumidores, mais do que anónimos de um "grande público" relegado "para o nível mais triste" da condição humana: "a domesticação" (cf. Lopes, 2003: 23).

Tudo isto significa uma escolarização que mapeie as condições sociais, históricas, económicas e culturais de produção e interpretação; aulas que requeiram dos alunos a capacidade de identificar e especular sobre as agendas institucionais, as ideologias, os agentes e as agências por detrás do texto; práticas que permitam falar dos seus (e dos outros) pontos de vista sociais, culturais, éticos e estéticos, projectos comuns, recursos e posições culturais; aulas que requeiram mais do que uma análise técnica da linguagem, que envolvam a leitura de culturas, à volta, por detrás, por debaixo, ao longo de, depois e dentro do texto, num "*desfiar e refilar o avesso do avesso de um texto no sentido de chegar às suas entranhas* [...] penetrando nas entranhas dos fenómenos da realidade na medida em que mundo e linguagem não são entidades separadas" (Silva, 1998: 34).

Independentemente da relevância social de práticas de literacia multimodais e variadas a que alguns grupos só na escola têm acesso, a literatura - os textos literários e todos os outros produzidos à sua volta - de todos os tempos e lugares é o campo que tem as condições adequadas para concretizar tal projecto. Talvez porque as tarefas requeridas pela instância crítica encontrem, nas especificidades das condições de produção e interpretação destas formas humanas de expressão, o terreno para um pensamento realmente reflexivo, para a análise de diferentes experiências pessoais, o confronto de diferentes grupos e linguagens. Talvez mesmo a abertura da experiência de leitura à sua natureza efémera, contingente e processual seja mais efectiva com a literatura do que com qualquer outro texto porque a experiência da literatura é precisamente isto.



BIBLIOGRAFIA

- Britto, Luiz Percival Leme (2003). "Leitura e política". In Aracy Alves M. Evangelista, Heliana M^a B. Brandão & M^a Zélia V. Machado (orgs.). *A escolarização da leitura literária. O jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, pp. 77-91.
- Harste, Jerome C. (2001). *The Halliday plus model*. Texto apresentado na InterLERN workshop, Mississauga, ON (mns. policopiado).
- Dionísio, M^a de Lourdes (2000). *A construção de comunidades de leitores. Leituras do livro de Português*. Coimbra: Almedina.
- Freebody, Peter (1992). "A socio-cultural approach: resourcing four roles as a literacy learner". In A. Watson & A. Badenhop (eds.). *Prevention of reading failure*. Sydney: Ashton Scholastic, pp. 48-60.
- Freebody, Peter & Luke, Allan (2002). *Literacy as engaging with new forms of life: the 'four roles' model*. 'Draft' disponibilizado pelos autores.
- Gee, James Paul (2000a). "The new literacy studies. From 'socially situated' to the work of the social". In David Barton, Mary Hamilton & Roz Ivanic (eds.). *Situated literacies. Reading and writing in context*. London and New York: Routledge, pp. 180-196.
- Gee, James Paul (2000b). "New people in new worlds. Networks, the new capitalism and schools". In Bill Cope & Mary Kalantzis (eds.). *Multiliteracies. Literacy learning and the design of social futures*. London and New York: Routledge, pp. 43-68.
- Green, Bill (1988). "Subject-specific literacy and school learning: a focus on writing". In *Australian Journal of Education*, 32 (2), pp. 156-179.
- Green, Pam (2001). "Critical literacy revisited". In Heather Fehring & Pam Green. *Critical Literacy: a collection of articles from the Australian Literacy Educators' Association*. Newark/DE: International Reading Association.
- Lankshear, Colin & Knobel, Michele (1998). "New times! Old ways?". In Frances Christie & Ray Mission (eds.). *Literacy and schooling*. London/New York: Routledge, pp. 155-177.
- Lopes, Silvina Rodrigues (2003). *Literatura, defesa do atrito*. Lisboa: Vendaval.
- Luke, Allan & Freebody, Peter (1999). "Further notes on the four resources model". In *Reading Online*, 26/10, <http://www.readingonline.org>
- Luke, Allan, O'Brien, Jennifer & Comber, Barbara (2001). "Making community texts object of study". In Heather Fehring & Pam Green. *Critical Literacy: a collection of articles from the Australian Literacy Educators' Association*. Newark/DE: International Reading Association.
- Osakabe, Haquira (1995). "O mundo da escrita". In Márcia Abreu (org.). *Leituras no Brasil*. Campinas: Mercado de Letras/ALB
- Rodrigues, Angelina (2000). *O ensino da literatura no ensino secundário. Uma análise de manuais para-escolares*. Lisboa: ME/IIE.
- Soares, Magda (2003). "A escolarização da literatura infantil e juvenil". In Aracy Alves M. Evangelista, Heliana M^a B. Brandão & M^a Zélia V. Machado (orgs.). *A escolarização da leitura literária. O jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, pp. 17-48.
- Silva, Ezequiel Theodoro (1998). *Criticidade e leitura. Ensaios*. Campinas, SP: Mercado de Letras/Associação de Leitura do Brasil
- Vasquez, Vivian Maria (2003). *Getting beyond "I like the book". Creating space for critical literacy in K-6 classrooms*. Newark/DE: International Reading Association.
- Zilberman, Regina (2003). "Letramento literário: não ao texto, sim ao livro". In Aparecida Paiva, Aracy Martins, Graça Paulino & Zélia Versiani (orgs.). *Literatura e letramento. Espaços, suportes e interfaces. O jogo do livro*. Belo Horizonte: Autêntica