AGRADECIMENTOS

O presente estudo corresponde à dissertação, realizada entre Setembro de 2011 e Julho de 2012, no âmbito do Mestrado em Estudos Culturais e Interartes da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, com o título *Lugar(es) da Literatura no Ensino do Português. Análise Crítica de Programas e Manuais de Língua Portuguesa para o 9º Ano de Escolaridade*.

A conciliação da vida pessoal e profissional com as exigências que um trabalho desta natureza sempre comporta só foi possível porque outras pessoas estiveram comigo na incerta aventura, dela colhendo, como eu própria, as suas alegrias e vicissitudes.

A todos elas cabe aqui a expressão da minha gratidão.

Uma primeira palavra de reconhecimento à Professora Doutora Ana Paula Coutinho, pelo profissionalismo e rigor na orientação deste trabalho e pelas muitas horas de estimulante e franco diálogo que foram ponto de partida para ideias, pesquisas e reflexões muitíssimo enriquecedoras.

Um sentido agradecimento, também, à minha Família e Amigos mais próximos, espaço essencial de inquebrantáveis afetos e de apoio constante; muito particularmente aos meus Pais, a quem tanto devo; por fim, a minha profunda gratidão ao Luís, à Ana e ao Miguel, cuja presença constitui para mim o mais precioso incentivo.

SÍNTESE

No contexto atual, marcado pela heterogeneidade social e cultural do público escolar resultante do acesso ao ensino por parte de segmentos da população jovem a quem aquele se encontrava tradicionalmente vedado e pela emergência de novas formas de cultura, investigadores e analistas de diferentes quadrantes e proveniências têm questionado a justeza e eficácia de certas opções e práticas didático-pedagógicas acusando-as de, ao invés de conquistarem os alunos para a leitura, e mais especificamente para a leitura do texto literário, contribuírem para os afastar irremediavelmente do universo da literatura e, concretamente, da cultura dita patrimonial.
O presente estudo pretende constituir-se como contributo para a reflexão em torno da problemática do ensino da literatura no ensino básico, a partir do estudo de programas e manuais de língua portuguesa para o 9º ano de escolaridade, visando perceber, através da análise quer das intenções e finalidades previstas, quer dos meios e processos preconizados, em que medida estes dois níveis do discurso pedagógico oficial se comprometem na efetiva promoção de leitores literários culturalmente dotados, críticos e autónomos.

Palavras-chave: cultura escolar, currículo, programa, manual, cânone literário, ensino da literatura.

ABSTRACT

In the present context, marked with social and cultural heterogeneity of students, as a result of the access to education of population strata that have traditionally been excluded and the emergence of new forms of culture, researchers and analysts from several theoretical fields have questioned the adequacy and efficacy of certain didactic and pedagogical practices, accusing them of contributing to the gap between students and literary texts, especially the literary culture heritage, instead of winning them over for reading, and specifically literature reading.
This essay aims at contributing to the debate on the issue of teaching literature at the elementary level, taking into account the Portuguese language syllabuses and textbooks in the ninth grade. It seeks to understand to what extent these two levels of official pedagogical discourse are committed to the effective promotion of culturally gifted, critical and independent literary readers, by analyzing both intended purposes and the means and educational strategies recommended,

Keywords: school culture, curriculum, syllabus, textbook, literary canon, literature teaching.

RÉSUMÉ

Dans le contexte actuel, marqué par l'hétérogénéité sociale et culturelle des étudiants, suite à un accès généralisé à l'éducation des couches de population pour qui elle était autrefois interdite et suite aussi à l'émergence de nouvelles formes de culture, plusieurs chercheurs et analystes de champs théoriques différents ont remis en question l'adéquation et l'efficace de certaines options et pratiques didactiques et pédagogiques, en les accusant de concourir à l'écartement des étudiants de l'univers littéraire et particulièrement de la culture patrimoniale, au lieu de stimuler à la lecture, notamment à la lecture de textes littéraires.

Cet étude vise à contribuer au débat sur la question de l'enseignement de la littérature au niveau du « 3º ciclo do Ensino Básico » [Collège, dans le système en France], à partir des programmes d'études et des manuels de langue portugaise de la 9e année, cherchant à comprendre, en analysant à la fois les buts, les moyens et les procédés pédagogiques recommandés, dans quelle mesure ces deux niveaux-là du discours officiel pédagogique s'engagent à l' effective promotion de lecteurs littéraires culturellement doués, critiques et indépendants.

Mots-clés: culture de l'école, curriculum, programme, livre didactique, canon littéraire, enseignement de la littérature.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO 6

I. CULTURA, LITERATURA E ESCOLA: ALGUMAS QUESTÕES PRELIMINARES

1. Da cultura na construção do currículo escolar 16

2. Do cânone literário no ensino do Português 32

II. A LITERATURA NOS PROGRAMAS E MANUAIS DE PORTUGUÊS PARA O 9º ANO DE ESCOLARIDADE: UMA ANÁLISE CRÍTICA

1. Intenções e finalidades 49

2. Meios e processos 66

2.1. *Corpora* de leituras 66

2.2. Modos de leitura literária 81

2.2.1. Literatura e outras linguagens 109

III. CONCLUSÕES E PERSPETIVAS 121

BIBLIOGRAFIA 136

SITOGRAFIA 142

LEGISLAÇÃO E PROGRAMAS 146

MANUAIS ANALISADOS 147

ANEXO: QUADROS 148

ÍNDICE DE QUADROS 168

Si je me demande aujourd'hui pourquoi j'aime la littérature,
la réponse qui me vient spontanément à l'esprit est:
parce qu'elle m'aide à vivre.

T. Todorov, *in La Littérature en Péril*

Agora as palavras são tuas. Envolvem-/
-te como hera se agarra aos muros,/
E crescem por ti dentro até à alma.

Nuno Júdice, *in O Breve Sentimento do Eterno*

INTRODUÇÃO

Ao longo da última década, no nosso país, tem vindo a crescer em consistência e visibilidade, nos meios académicos e na comunidade educativa em geral, uma certa corrente de opinião que alerta para a generalizada ocorrência de práticas pedagógicas que ameaçam o ensino da literatura na escola: denuncia-se a subestimação do texto literário nos programas e exames, a sua subordinação ao estudo de uma vertente mais pragmática da língua e o progressivo apagamento de autores clássicos dos programas escolares, fenómeno por muitos entendido como clara manifestação de desprezo pelo património cultural nacional, em favor da promoção de *corpora* textuais que correspondendo, pretensamente, aos interesses culturais dos alunos, passariam pela utilização, em contexto pedagógico, de formas de cultura consideradas menores, como o cinema de massas, certos programas televisivos e outros fenómenos característicos da cultura mediática. Os currículos são acusados de, cedendo às modernas correntes pedagógicas, adotarem uma visão multiculturalista do modelo escolar e apontarem para práticas pedagógicas de "nivelamento por baixo", isto é, de, sob a capa do princípio da igualização, conduzirem ao abandono, por parte da escola, de critérios de exigência em termos da formação cultural dos alunos.[1]

Como habitualmente sucede neste tipo de polémicas, que a comunicação social traz à liça num tom nem sempre consentâneo com a seriedade que o assunto exige, distorcendo a informação ou agregando indistintamente senso comum e saber científico, o espectador comum que procura acompanhar o debate vê-se não raras vezes mais desinformado do que esclarecido.

Mas a um outro nível, académica e cientificamente enquadrado, o contributo de investigadores de reconhecido mérito como Aguiar e Silva (2010) ou Carlos Reis (2000), para citar apenas dois exemplos, não deixa dúvidas sobre a relevância da discussão em torno destas questões, cuja atualidade e interesse, dentro das nossas fronteiras como "lá fora", tem levado intelectuais de diferentes quadrantes e proveniências a tomarem posição pública sobre o assunto.

[1] *Vd.*, a propósito, Vieira, 2010.

Num pequeno opúsculo saído em 2007, *La Littérature en Péril*, o conhecido crítico e ensaísta franco-búlgaro Tzvetan Todorov, cujo percurso e campo de investigação se encontram consabidamente vinculados às teorias literárias estruturalistas, surpreende o leitor com inquietantes e muito pertinentes questões sobre o estado atual do ensino da literatura em França, deplorando a sua quase exclusiva subordinação às teorias literárias, em lugar de, através do estabelecimento de uma ligação mais existencial entre a obra literária e o mundo, se constituir sobretudo como meio para levar os jovens a *amar* a literatura. (Todorov, 2007).

Por seu turno, o reputado professor e investigador George Steiner, em interessantíssimo diálogo com uma professora do ensino secundário de uma escola dos subúrbios de Paris, – o qual deu origem a uma publicação significativamente intitulada *Elogio da Transmissão. O Professor e o Aluno*,[2] – afirma, a dado passo:

> " Compreendo perfeitamente a revolução contra o excesso do secundário, do comentário, do analítico; por outro lado, receio bastante a perda de referências essenciais que foram o substrato da nossa identidade. A identidade de uma língua, de um povo, de uma geração está nos legados, na herança do que ela gosta do passado." (Steiner e Ladjali, 2004:56)

Questiona-se, portanto, um modo de ensinar literatura que se confina à superfície dos textos, escusando-se à análise, evitando a dificuldade e buscando, no universo em que os alunos se movem e se reveem, os parcos pontos de referência com o mundo que vive nesses textos. Receia-se, por outro lado, a tortura do excesso analítico e os efeitos do culto dos clássicos, que se constituem, supostamente, como corpos estranhos no mundo dos adolescentes, conduzindo ao desencanto e à indiferença e, no limite, ao aniquilamento de qualquer possibilidade de recuperar para o mundo da literatura toda uma geração (de)formada na facilidade e omnipresença da televisão, da indústria do espetáculo e das redes sociais de comunicação.

[2] *Vd.*, a respeito do diálogo que Steiner entretém com Cécile Ladaji, professora do ensino secundário na "banlieue" parisiense que levara a cabo, anos atrás, uma interessante experiência pedagógica, a partir do estudo dos clássicos, com os seus alunos do secundário, o artigo de Ana Paula Coutinho " 'O Elogio da Transmissão' na escola multicultural: uma experiência e suas implicações", disponível em www.recursos.wook.pt/recurso?&id=202279.

Na realidade, para além da fundamental discussão sobre o papel reservado à literatura no contexto do ensino da língua materna na escola, a que aludimos acima, cremos que o que se estará também debatendo, independentemente do maior ou menor grau de mediatismo e truculência, cientificidade e fundamentação utilizados na argumentação, se insere numa mais vasta problemática que se prende com a complexidade dos desafios colocados atualmente ao sistema educativo e, por extensão, a todos os que desenvolvem a sua ação no campo da educação. Longe vão os tempos, com efeito, em que o processo de socialização em contexto escolar, visando a interiorização de normas e currículos na perspetiva da subsequente inserção dos indivíduos na sociedade e no mercado do trabalho, se desenvolvia num espaço socialmente restrito, onde professores, alunos e currículos, tendo como referente um mesmo universo cultural, compunham um triângulo relacional de perfeita sintonia. Ao contrário, a ninguém de bom senso passarão hoje despercebidas as fundas contradições da escola atual, em que à vasta heterogeneidade do público, outrora excluído, que a compõe, se alia o enfraquecimento da sua função socializadora, quando novos poderes, de que se destacam os *mass media*, emergem como fontes poderosíssimas de informação e de conhecimento, impondo novas culturas, novos estilos de vida, novas conceções do mundo, numa sociedade em acelerada e imprevisível mutação. Estaremos, assim, perante o surgimento de novos contextos e manifestações culturais que de algum modo fragilizam a cultura patrimonial e põem em causa os tradicionais meios de socialização, dentre os quais a escola ocupava o lugar primordial e quase sagrado, – incontestado e aceite por todos como modo legítimo de transmissão da cultura, – e em terreno propício ao questionamento dos currículos escolares e da sua adequação ao vasto e diferenciado público a que se destinam.

De facto, os currículos escolares – corpo de saberes considerados socialmente válidos e dignos de serem transmitidos às gerações mais novas pela instituição escolar, numa sociedade determinada e num momento determinado, – são frequentemente apontados como instrumentos perpetradores de injustiça e de desigualdade entre alunos provenientes de diferentes meios culturais e socioeconómicos. No âmbito dos estudos da Nova Sociologia da Educação, o contributo das chamadas teorias "reprodutoras"[3]

[3] Para esta corrente sociológica de pensamento, o carácter reprodutor da escola encontra-se dissimulado na ideologia que veicula: sob uma aparência igualitária – "dar a todos as mesmas oportunidades" – e meritocrática – "o sucesso depende do mérito de cada um" – a escola mais não faz do que dar um sentido às desigualdades sociais,

veio demonstrar que, contra as aparências de igualização ostentadas pelos processos de democratização do acesso ao ensino ocorridos nas sociedades ocidentais nas décadas que se sucederam à guerra, a natureza social e arbitrária do currículo escolar e o seu pendor tendencialmente abstrato, dedutivo, uniformizador, podem torná-lo, na realidade, num eficaz instrumento de reprodução e legitimação das desigualdades sociais, reforçando assim o fatal e aparentemente inultrapassável caráter socialmente injusto da instituição escolar e da cultura que ela veicula.

Não se ignora, é claro, o alargamento em ampla escala das possibilidades culturais dos indivíduos permitido pela massificação do acesso ao ensino e pelo aumento da escolarização, que estará, aliás, na origem de uma certa ascensão social de segmentos significativos da população. Mas as mesmas correntes sociológicas não deixam de alertar para a impossibilidade de se estabelecer uma linear relação causa/efeito entre capital escolar e capital social, em consequência, entre outros fatores, do facto de que "a acção dos sistemas de ensino só pode ser plenamente eficaz se exercida sobre indivíduos já bastante familiarizados com o mundo da arte através da educação familiar". (Bourdieu, 1982:331).

Estará assim a escola, num esforço de compensar as injustiças sociais que caracterizam os seus alunos e na ânsia de integrar as referências que marcam estes novos mundos abertos pelas culturas emergentes, a ceder ao facilitismo, abdicando do seu papel enquanto instituição transmissora de um certo, e inalienável, legado cultural, e prescindindo dos critérios de exigência que um tal papel impõe?

Traduzindo de forma exemplar os paradoxos sociais do nosso tempo, que se projetam especularmente na instituição escolar, afirma Steiner, na obra acima citada: "Ao nivelar, ao fazer uma falsa democracia da mediocridade, mata-se na criança a possibilidade de ultrapassar os seus limites sociais, domésticos, pessoais e até físicos"; para, logo a seguir, se interrogar: "Com que fim nos permitimos aqui abandonar o nosso meio social, no sentido de o transcender, de subir na escada rolante da esperança?" (Steiner e Ladjali, 2004: 76). Ao que Ladajli, a professora, responde com desarmante lucidez:

---

transformando-as em desigualdades de competências. Assim, a escola será, afinal, um mero instrumento reprodutor ao serviço da posição de dominação de certos grupos, encarregados de assegurar a ordem social (Bourdieu, 1982).

> "Quando vemos que a escola reproduz e consolida as clivagens sociais com vias de desclassificação para uns, vias de excelência para outros, apercebemo-nos que este sistema aberto é de facto totalmente fechado e que só consegue uma coisa, naturalizar as desigualdades sociais." (…)"Hoje a questão social continua a ser um dos desafios da escola e também uma das suas construções mais difíceis". (Steiner e Ladjali, 2004:78)

Contudo, e tomando justamente como ponto de partida a consideração da dimensão arbitrária do currículo, enquanto produto de uma construção especificamente *escolar*, alguma investigação sociológica vem procurando superar o fatalismo de perspetivas tendencialmente centradas nos fatores macroestruturais e no seu efeito, supostamente inelutável, sobre os sujeitos, orientando o foco da análise para o considerável *espaço de ação* dos diferentes agentes educativos no que respeita à escolha das matérias e dos modos de pôr em prática o seu ensino no contexto da instituição escolar, e apostando, assim, nos fatores de mudança que tal margem de manobra pode introduzir nas práticas pedagógicas.

Com efeito, e independentemente da maior ou menor abertura das políticas educativas, a consciência do caráter não "natural" do currículo e do seu enorme poder social enquanto instrumento transmissor de uma certa cultura abre caminho a um vasto leque de possibilidades, quando falamos de *o que ensinar* na escola e dos *processos* como, sob os pontos de vista didático e pedagógico, se operacionalizam, em contexto escolar, os conteúdos selecionados como objetos válidos de ensino.

No caso particular do ensino da língua portuguesa, que será objeto da nossa análise, a discussão a que acima fizemos referência tem-se centrado sobretudo no lugar ocupado pela leitura nos programas escolares e, mais especificamente, no papel a conferir ao texto literário no quadro da aprendizagem da língua materna. Ao mesmo tempo, a inquestionabilidade do *cânone literário*, tradicionalmente validado e legitimado pela escola enquanto instância e instrumento de uma determinada conceção de cultura, tende a ser abalada por fenómenos a que a massificação no acesso aos bens culturais e a influência crescente dos *media* não são alheias, tanto mais que o esbatimento de dicotomias instaladas, como *boa literatura/má literatura,* coloca de novo a maior pertinência na reflexão sobre a difícil fronteira entre o *ser ou não ser literário*.

Eis, pois, instituído o debate, amplo e frequentemente aceso, (ainda que nem sempre fecundo) sobre *o que dar a ler* aos alunos no âmbito do ensino da língua materna e

sobre *como pôr em prática* a leitura dos *corpora* de textualidade literária. Acresce a estas questões o facto, não menos importante, de que das conceções e princípios contidos nos documentos programáticos que regem o ensino do português, e do que neles se estipula a respeito da abordagem pedagógica da leitura, às práticas efetivas da leitura em sala de aula, vai uma considerável distância que passa também pelo manual de língua portuguesa, importantíssimo elemento da tríade pedagógica documental (legislação, programas, livros didáticos), cuja estruturação discursiva, não deixando de corresponder a uma certa perspetiva do programa – a dos seus autores, – se institui aos olhos da sociedade e, portanto, de pais, professores e alunos, como detentora de uma legitimidade que lhe advém quer do seu enquadramento legal e institucional, quer da utilização, muitas vezes exclusiva, que dele faz o professor no âmbito da sua ação didático-pedagógica. Estas características, e o seu papel enquanto mediador entre programas e modos de ensinar e de aprender no contexto da aula de língua portuguesa, fazem do manual um não negligenciável dispositivo pedagógico, já que os modos de ler nele plasmados podem apresentar-se, explícita ou subliminarmente, em continuidade ou em rutura relativamente às orientações programáticas, contribuindo para tornar mais sinuoso e incerto o longo caminho que vai da conceção do currículo e dos princípios que o enformam às aprendizagens efetivas dos alunos. Num estudo publicado em 2000, imprescindível para a compreensão da importância do manual na reconfiguração dos modos de ler na escola, intitulado *A Construção Escolar de Comunidades de Leitores. Leituras do Manual de Português,* a professora e investigadora Maria de Lourdes Dionísio procura justamente mostrar de que forma se processa a transmissão dos saberes interpretativos veiculados nos manuais para a disciplina de língua portuguesa no ensino básico, comprovando a extrema importância da sua função didática, pedagógica e social.

Do conjunto de questões que temos vindo a enunciar, que não são novas, mas que permanecem atuais, e das suas implicações no campo da prática pedagógica, designadamente no tocante ao ensino da literatura, nasce a intencionalidade do presente trabalho.

Assim, numa primeira parte do nosso estudo destinada a aprofundar as relações entre cultura, literatura e escola, começaremos por apresentar, na rubrica intitulada "Da cultura na construção do currículo escolar", determinadas considerações sobre o caráter

construído da cultura e dos currículos escolares, procurando enunciar alguns contributos concetuais e teóricos que concorrem para esta perspetiva. Refletiremos, logo após, em "Do cânone literário no ensino do Português", sobre a centralidade da problemática do cânone literário no ensino da literatura, enquadrando na nossa reflexão algum do debate teórico relativo aos modos de constituição do cânone literário e, mais especificamente, do cânone literário escolar.

Seguidamente, numa segunda parte do nosso trabalho, exporemos os resultados de uma análise crítica sobre o lugar ocupado pela literatura nos programas e manuais de língua portuguesa, focando a nossa atenção nestes dois níveis do discurso pedagógico que se constituem como estruturantes e reguladores do ensino da língua portuguesa: dos *programas*, procuraremos destacar as principais linhas de força ao nível das intenções, finalidades e sugestões de operacionalização que enunciam, com particular enfoque na disciplina de língua portuguesa e no 3º ciclo de escolaridade; quanto aos *manuais*, enquanto instrumentos didáticos que, como dissemos, consubstanciam determinados modos de reconfiguração de tais princípios, e partindo do pressuposto de que eles possam constituir-se ora como pontos de refração, e portanto de desvio, ora de confirmação, e logo de continuidade, do discurso pedagógico contido nos currículos e programas, tentaremos detetar quais os meios e processos propostos para a abordagem didático-pedagógica da leitura e, designadamente, da leitura literária. Teremos, assim, de um lado, a análise dos *objetivos* a respeito da pedagogia do texto literário, e do outro, a indagação sobre o acervo de *textos e autores* e o conjunto de *estratégias e atividades* preconizados para alcançar tais finalidades. A este respeito interessar-nos-á averiguar, não só, como já dissemos, a coerência ou descontinuidade entre as propostas, no plano dos programas de língua portuguesa e ao nível dos manuais aprovados para esta disciplina, como também se, a verificar-se, como muitos pretendem, um alargamento do cânone literário, este se consubstancia em prejuízo de um certo património cultural, universal e mesmo intemporal; buscaremos assim perceber se ampliar as fronteiras do que é tradicionalmente aceite como património literário não consistirá, na prática, numa amputação desse mesmo património, sacrificado em benefício de uma visão mais abrangente, mais dúctil e, por conseguinte, menos canónica do texto literário. Por outro lado, ao nível das propostas de operacionalização da leitura, tentaremos apurar se, nos programas de língua portuguesa e na correspondente interpretação patenteada nos manuais escolares, a abordagem de uma certa vertente mais utilitária da língua se

sobrepõe à sua vertente estética, secundarizada e, de novo, sacrificada em favor do que poderá ser o ensino de um patamar mais "básico", mais "acessível" e mais "funcional" do Português. Partindo do pressuposto de que o texto literário, enquanto sistema de signos, dialoga constantemente com outros níveis semióticos, procuraremos por fim indagar acerca do papel reservado nos programas e manuais à relação, em termos de ensino da literatura, entre o texto literário e outras manifestações artísticas, na convicção de que o estabelecimento de relações intertextuais em contexto pedagógico pode resultar no aprofundamento da interação que o aluno estabelece com o universo literário.

Por razões metodológicas, não dissociáveis das limitações de tempo e espaço a que estamos obrigados, trataremos de analisar apenas dois momentos distintos na história dos currículos em Portugal: um, correspondente ao início da década de noventa do século passado, – marcado ainda pela consolidação da democratização do ensino e do alargamento da escolaridade obrigatória; e outro, com início nos finais dessa década e prolongando-se até aos nossos dias, em que os efeitos dos particularismos sociais do multiculturalismo, a influência crescente dos *mass media* e o fenómeno da permeabilidade entre culturas vieram introduzir nas escolas e entre os agentes educativos o debate sobre a adequação dos programas de língua portuguesa à vasta diversidade dos meios de proveniência dos alunos, às suas necessidades e aos seus interesses. Em termos de *corpora* de análise, tal corresponde a três grandes documentos, que cotejaremos, procedendo ao levantamento de linhas estruturadoras fundamentais (independentemente da designação a que obedecem ou do lugar por elas ocupado nos documentos legisladores e programáticos[4]), no intuito de assinalarmos pontos comuns e divergências: o Programa de Língua Portuguesa de 1991, sustentado pelo quadro legislativo contido na Lei de Bases do Sistema Educativo (lei nº 43/86); o Currículo Nacional do Ensino Básico, publicado em 2001 na sequência do debate em torno do

[4] Uma das dificuldades metodológicas com que nos confrontamos na análise dos diplomas legais e, sobretudo, dos programas escolares, é a variação terminológica, de documento para documento, na referência aos conceitos operatórios que dão corpo à organização curricular. Com efeito, designações como "finalidades", "objetivos", "competências gerais/específicas", "resultados esperados", "descritores de desempenho", etc., que se vão sucedendo de programa para programa, são reveladoras de uma certa oscilação terminológica no campo da Didática, a qual inviabiliza a leitura linear dos diferentes documentos em presença, impedindo o estabelecimento de uma correspondência direta entre o conteúdo respetivo.

Projeto de Gestão Flexível do Currículo; e os mais recentes Programas de Língua Portuguesa para o Ensino Básico, datados de 2008[5].

Tomaremos ainda como parte do nosso *corpus* de análise quatro manuais de língua portuguesa[6], agrupados segundo a data da sua edição: 1994 e 2004. Ainda que os quatro tenham sido concebidos em conformidade com os programas de 1991[7], o espaço de uma década que medeia entre eles permitir-nos-á relevar algumas conclusões sobre permanências ou ruturas ao nível da pedagogia do texto literário, até porque a publicação, em 2001, do CNEB, procurou constituir-se, como veremos, como ponto de inflexão de certas tendências pedagógicas.

A necessária circunscrição do *corpus* de análise impõe igualmente um "corte" no estudo deste material (legislação, currículos e manuais escolares). Assim, e correndo embora o risco de subtrair ao nosso estudo a visão de conjunto que o olhar sobre o projeto curricular necessariamente impõe, centraremos a nossa análise, por força dos imperativos metodológicos que se nos colocam: (1) num único nível de escolaridade, o 9º ano[8], até há bem pouco tempo último ano da escolaridade básica obrigatória, onde se concede ao estudo de autores clássicos um primeiro espaço importante[9]; (2) numa única dimensão do programa de língua portuguesa, a da leitura, com destaque para o domínio

[5] Tendo em conta o carácter contínuo e sistémico da mudança, – de qualquer mudança, – isolar a leitura destes documentos de outros que os precedem, lhes são contemporâneos, ou se lhes seguem seria um erro. Assim, não deixarão de ser abordados outros normativos e orientações curriculares, bem como iniciativas ministeriais com vista ao reforço do ensino e aprendizagem do Português.

[6] Antunes, M., Ferreira, M. e Ramos, L. (1994). *Ler as Palavras*. Lisboa: Texto Editora; Soares, M. A. (1994). *Palavras Certas*. Lisboa: Texto Editora; Baptista, V. S. e Pinto, E. C. (2004). *Plural*. Lisboa: Lisboa Editora; Amaral, C., Costa, R., Rodrigues, G., Serpa, A. I., Sousa, H., Veríssimo, A. e Viana G. (2004). *Ser em Português*. Porto: Areal Editores.

[7] Com efeito, os atuais programas de Português do Ensino Básico, datados de Dezembro de 2008 e homologados em 31 de Março de 2009, só no presente ano letivo entraram em vigor, e apenas para o 1º, 2º, 5º e 7º anos de escolaridade, estando prevista a sua aplicação ao 9ºano de escolaridade no ano letivo de 2013/2014. A decisão de suspensão da sua aplicação foi assim justificada: "A estratégia global de desenvolvimento do currículo nacional e a aplicação do novo Acordo Ortográfico implicam reconhecer que, não obstante se encontrarem praticamente concluídos os procedimentos previstos na Portaria n.º 476/2007, de 18 de Abril, não se encontram ainda reunidas as condições para a entrada em vigor no ano lectivo de 2010-2011 dos novos programas da disciplina de Língua Portuguesa." (Portaria nº114/2010 de 25 de Fevereiro). Este facto, que explica a inexistência de manuais de 9ºano editados em conformidade com os PPEB de 2008, interpôs uma primeira dificuldade ao nosso trabalho empírico, fazendo com que, no estudo longitudinal que pretendíamos efetuar, colocando em linha os programas e os manuais, só tenha sido possível estabelecer-se correlação, na análise feita aos manuais, entre estes e o programa a que obedecem, o de 1991, ficando assim excluída a possibilidade de cotejar os programas de 2008 com manuais elaborados de acordo com os seus princípios.

[8] Até 2009, a duração da escolaridade básica obrigatória era de nove anos, conforme consagrado na Lei de Bases (Lei n.º 46/86), sendo que pela Lei n.º 85/2009 esse período foi alargado para doze anos.

[9] Esclareçamos que, não obstante este "corte" metodológico, a lógica de ciclo de escolaridade, que habitualmente preside à conceção dos programas escolares, não deixará de ser considerada na nossa análise.

do literário, secundarizando-se, por conseguinte, as outras dimensões do uso da língua portuguesa em contexto escolar.[10]

Consagraremos, por fim, a terceira e última parte do nosso trabalho à exposição das principais conclusões e das perspetivas que, em nosso entender, se abrem ao ensino da literatura no ensino básico, alicerçando esse comentário final quer no contributo teórico dos autores e obras consultados, quer na análise crítica resultante do nosso estudo empírico.

Não ignoraremos, na reflexão que constará nesse capítulo final, os ecos de uma trajetória pessoal de mais de três décadas de prática docente, e as convicções, perspetivas e experiências próprias que nela, e ao longo dela, se foram forjando. A velhas e redutoras dicotomias, que em nome de um pretenso rigor separam por intransponível fronteira prática e teoria, pessoalidade e profissionalidade, emoção e razão e outros binómios que pontuam a nossa humana complexidade, preferimos aceitar que, no terreno do humano enquanto *ser total*, umas e outras reciprocamente se sustentam, se reforçam e se emprestam os mais sólidos fundamentos.

[10] Um dos riscos que tal corte metodológico comporta é o de restringirmos a nossa reflexão em torno da didática do texto literário ao seu *suporte escrito*. A prevalência do texto escrito e da consequente atividade de leitura na abordagem pedagógica do texto literário não deve fazer-nos esquecer que este vive noutros lugares que não apenas a folha de papel impressa: a voz (do professor e do aluno na reprodução de textos memorizados), o registo gravado (nas canções, no teatro, na declamação ou recitação) são importantes meios de suporte literário que privilegiam a relevância do som, da cadência, do ritmo e da melodia no contacto com a literatura. Lembremos, a este propósito, as palavras de Sophia em *Arte Poética IV*, na belíssima descrição que nos faz do seu primeiro encontro com a poesia: *"Encontrei a poesia mesmo antes de saber ler. Pensava que os poemas não eram escritos por ninguém, que existiam em si mesmos, por si mesmos, que eram como que um elemento do natural que estavam suspensos e imanentes. E que bastaria estar muito quieta, calada e atenta para os ouvir".* Sugerimos, também, a respeito das potencialidades da oralidade e, designadamente, da valorização do património de tradição oral no contacto com o texto literário em contexto pedagógico, o interessante estudo de Paula Sande, "Noção aberta, dinâmica e justa de 'cultura escolar' ", no qual a autora exorta os docentes de português a iniciarem o trabalho de estímulo à leitura literária pelo "apuramento do sentido da audição". (Disponível em http://www.ectep.com/literacias/canone.html).

I. CULTURA, LITERATURA E ESCOLA: ALGUMAS QUESTÕES PRELIMINARES

1. Da cultura na construção do currículo escolar

As questões ligadas à natureza e à construção do currículo escolar radicam desde logo na complexidade e multidimensionalidade do seu próprio conceito: abrangente, de espectro largo, feito de dicotomias – o previsto e o realizado, o formal e o informal, o explícito e o implícito, – o currículo escolar incorpora, de acordo com as definições de diversos autores,[11] quer intenções e princípios, quer práticas e procedimentos, quer mesmo resultados e avaliação e, não menos importante, assenta a sua implementação no incerto terreno das interações pessoais, daí decorrendo a imprevisibilidade dos seus efeitos face aos propósitos estabelecidos.

Goodson considera insuficientes todas as propostas de análise da educação escolar que, tendendo a encarar a escola como uma "caixa negra", subestimam o papel estruturador e estruturante do currículo no sistema escolar:

> "Histories of education which fail to analyze the internal nature of schooling merely accept the school as a black box unopened and unanalyzed" (Goodson, 1995:41).

E reconhece que o currículo está no cerne mesmo do sistema escolar, faz parte da sua natureza intrínseca, não sendo pois possível compreender-se este, sem profundamente se analisar aquele.

Ora, as decisões de política educativa que estão na génese do currículo escolar (ou "desenvolvimento curricular", como, sublinhando o seu carácter de projeto, alguns preferem), decorrem de contextos socioculturais concretos, mutáveis e complexos e traduzem determinadas conceções do que se considera dever ser transmitido aos jovens

[11] A título de exemplo, duas definições de currículo escolar: "um processo dinâmico e contínuo que engloba diferentes fases, desde a justificação do currículo até à sua avaliação passando, necessariamente, pelos momentos de concepção-elaboração e implementação." (Pacheco, 1999:6); "un conjunto de teorias, ideas, princípios, normas, pautas, rituales, inércias, hábitos y prácticas – formas de hacer y pensar, metalidades y comportamientos – sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho y compartidas por sus actores en el seno de las instituciones educativas." (Viñao, 2001: 29, cit. Pintassilgo, 2007: 3, *in História do Currículo e das Disciplinas Escolares: Balanço da Investigação Portuguesa*, disponível em http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4005

no âmbito da educação escolar. Este conceito mais restrito e específico de cultura, a cultura escolar, consiste pois no conjunto de conhecimentos, valores e normas entendidos como essenciais à formação das crianças e jovens e enquadra-se em determinados pressupostos que devem igualmente ser explicitados no documento curricular. Em última análise, e independentemente das diferentes definições que lhe são atribuídas, o currículo escolar consistirá sempre num conjunto de opções, que servem intenções concretas, com vista a cumprir determinadas finalidades educativas.

As tendências da chamada Nova Sociologia da Educação, cujos primeiros trabalhos surgiram nos anos setenta do século passado, mas que encontram ainda repercussão em publicações atuais, refutaram o postulado da cultura escolar como algo intrínseco à própria cultura, que teria a sua génese num processo natural de *transposição didática* de um saber mais complexo, de referência, produzido fora da escola, (*savoir savant*) para um conhecimento mais elementar e reduzido, destinado a ser transmitido às gerações mais jovens (*savoir enseigné*). Segundo esta perspectiva (Chevallard, 1985), dar a conhecer apenas uma das faces do complexo poliedro que encerra o mundo do conhecimento (este, já de si, um conceito redutor, porque admite uma certa finitude e imutabilidade de determinados saberes), seria a tarefa cometida à escola, donde a necessidade de selecionar, delimitar, reduzir, *encaixando* no currículo todas as matérias consideradas adequadas à formação cultural dos jovens. Autores como Chervel (1998) contrapõem a esta suposta relação direta entre conhecimento científico e conhecimento escolar o caráter *construído* deste último, demonstrando que, na realidade, as lógicas de configuração e organização curricular não escapam a questões como estas: por quê esta disciplina e não outra? Por quê este autor e não outro? Por quê este período histórico e não outro? Por quê esta sequencialização, esta metodologia, este tempo? No caso do ensino da leitura e da literatura, de que nos ocuparemos no decorrer do nosso trabalho, a noção de que as opções do currículo não obedecem a princípios inteiramente naturais e inerentes à própria natureza do conhecimento, mas que se regem, na realidade, por leis, normas e princípios externos, caracterizados pela mutabilidade e contingência decorrentes dos próprios contextos de que emanam, e dependendo de decisões que escapam ao controlo dos principais atores envolvidos, esta constatação, dizíamos, permite a formulação de um vasto leque de possibilidades relativas à seleção de autores e textos, aos modelos didáticos, aos tempos consagrados ao estudo da literatura, à sua sujeição ou prevalência sobre o estudo da língua, à sua articulação com as outras

componentes da disciplina e do próprio currículo. Certo é que, ainda que as mudanças curriculares genericamente se processem sob o signo de alguma continuidade e permanência, alterações verificadas ao longo dos tempos nos currículos escolares, como o surgimento de novos saberes disciplinares e o apagamento de outros, o desaparecimento de autores e textos tidos de há muito como sagrados, e mesmo a demolição de certas verdades consideradas durante muito tempo como irrefutáveis, aí estão para dar sentido à recorrente incerteza que partilham os que se dedicam ao ofício de educar: estaremos a ensinar o que é realmente importante para a formação cultural dos nossos alunos, futuros homens e mulheres, cidadãos de um mundo cada vez mais global e herdeiros de um bem patrimonial comum que é a cultura da humanidade?

Como quer que seja, e independentemente do conceito de cultura adotado, – seja numa aceção restrita, canónica, elitista, ou numa perspectiva mais dinâmica e antropológica, mais própria do que se convencionou chamar a pós-modernidade social, – este processo de transposição operado sobre o vasto, instável e sempre incompleto conjunto cultural de origem, tendo como produto um saber simplificado, especificamente escolar, não nos parece ser equiparável ao fenómeno de *redução* que observaríamos, por exemplo, na captação de uma parcela de realidade por uma câmara fotográfica, processo que manteria intactas luminosidade, perspetiva ou proporções, relativamente a um objeto original de que apenas se alteraria a dimensão. Aqui a perspetiva será outra, como outras serão as qualidades inerentes ao objeto selecionado: o procedimento que permite afirmar determinado objeto, ou parte dele, como digno do estatuto da cultura escolar, arrasta consigo critérios valorativos, introduzindo-lhe alterações que não são apenas de quantidade ou de dimensão, ou sequer de complexidade, mas de *qualidade*, uma vez que afetam a natureza do próprio conteúdo selecionado. Existirá, pois, em cada momento histórico e social, uma cultura especificamente escolar, cuja recomposição obedece a princípios não inteiramente nomeados, ou sequer nomeáveis, e que resulta numa parcelização e disciplinarização do conhecimento, segundo critérios que não são apenas, nem fundamentalmente, epistemológicos. E, como nota Morin, o princípio que subjaz à parcelização do saber em disciplinas, a simplificação, redução, compartimentação para "ordenar", para "melhor perceber", acabam por conduzir a uma visão fragmentada e incompleta da realidade, a que chama "inteligência cega": isolando todos os objectos daquilo que os envolve, "não concebe o elo inseparável entre o observador e coisa observada" (Morin, 1991:16), separa o fenómeno do contexto em

que ele se produz. Estaremos então perante uma "inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre os saberes separados, fragmentados, compartimentados em disciplinas, e, por outro lado, realidades cada vez mais polidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais, planetárias." (Morin, 2000, cit. Alarcão, 2000: 15).

Estas interrogações não podem deixar de ser equacionadas à luz da realidade atual em que, face às profundas alterações do tecido social de que se compõe a escola, e perante o que muitos consideram um modelo curricular de cariz "academicista e tecnicista", cujos conteúdos parecem ser pouco ou nada significativos para a maioria dos jovens que a frequentam e em que o conhecimento é tido como algo "externo, linear e compartimentado" (Alonso, 2001), um certo mal-estar, instalado entre investigadores e docentes, se vai tornando cada vez mais visível, dando corpo a múltiplas reações, das mais diversas proveniências e produzidas nos contextos e nos tons mais variados, sobre aquilo que se entende ser um currículo escolar obsoleto, desadequado, inacessível aos alunos a que se destina.

Por outro lado, a consideração do terceiro elemento no triângulo cultura/cultura escolar/cultura(s) de escola(s) denuncia a centralidade, para certas correntes de investigação, da escola singular, encarada já não como instituição igual a todas as outras, mas como espaço próprio, dotado de características específicas e diversificadas que a distinguem de outras instituições escolares. A perspetiva será, pois, pensar o currículo numa lógica local, adequando-o às realidades concretas que caracterizam a escola e os que dela fazem parte.

No nosso país, o Decreto-Lei nº 6/2001 traduz claramente esta intenção, ao estipular que, no quadro do desenvolvimento da autonomia das escolas, "as estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, visando adequá-lo ao contexto de cada escola, deverão ser objecto de um projecto curricular de escola, concebido, aprovado e avaliado pelos respectivos órgãos de administração e gestão, o qual deverá ser desenvolvido, em função do contexto de cada turma, num projecto curricular de turma, concebido, aprovado e avaliado pelo professor titular de turma ou pelo conselho de turma, consoante os ciclos."[12] Do currículo imposto em formato único para consumo universal

[12] Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro

passa-se assim para uma noção de currículo *gerado e gerido* como projeto (Roldão, 1999 b) e concebido e reajustado em função dos diferentes contextos educativos.

Assim, recomenda-se a necessidade de se "ultrapassar uma visão de currículo como um conjunto de normas a cumprir de modo supostamente uniforme em todas as salas de aula", incentivando-se ao desenvolvimento de "novas práticas de gestão curricular" e procurando-se "respostas adequadas aos alunos e aos contextos concretos em que os professores trabalham diariamente".[13] Estamos perante os princípios da flexibilização do currículo e da autonomia das escolas, tendência que, no nosso país, se começou a desenhar em meados dos anos 90 do século passado e cujo debate permanece atual, e vem sendo permanentemente atualizado, ao nível das diferentes instâncias educativas. Trata-se de, "substituindo o discurso da norma pelo discurso da contextualidade", pensar o currículo em termos de "projecto específico de cada escola, apropriado pelos seus actores e gestores" (Roldão, 1999 b: 38), numa lógica de diferenciação, que o torne ajustado à heterogeneidade do público escolar.

Com efeito, o discurso sobre currículo escolar vai-se alterando à medida que novas e diferentes exigências se vão colocando aos sistemas educativos, motivadas pelas sucessivas e inevitáveis configurações sociais e políticas. Assim se tem assistido, num fenómeno que não é exclusivamente nacional, a um vaivém constante entre dicotomias muito marcadas, como centralização/descentralização, inovação/permanência, abertura/fechamento, uniformidade/diversidade, que tem caracterizado quer o debate sobre as questões da educação escolar, quer a conceção e implementação de políticas públicas de educação. De uma forma necessariamente simplista e simplificadora, a questão poder-se-ia colocar da seguinte forma: compete à administração central a definição do currículo escolar ou deve este ser decidido pelas escolas, em função das suas realidades próprias? Se a ideia de que incumbe ao poder central assegurar a definição das linhas gerais que presidem a uma política educativa nacional permanece relativamente consensual, qual o grau de autonomia considerado razoável a conceder às instituições? E, mais ainda, como se implementam e se gerem, na prática, estes processos de autonomização, de modo a garantir um currículo acessível *a todos* e, ao mesmo tempo, o acesso *de todos* ao conjunto de saberes que integram a cultura

[13] *Idem.*

patrimonial, consagrada e legitimada pelo currículo nacional, sem o que, nunca é de mais lembrar, ficaria por cumprir o princípio da igualdade de acesso à educação?

A consideração do papel dos diferentes atores envolvidos no processo de educação escolar, sem todavia recusar a sustentação ideológica das perspectivas "reprodutoras"[14], nomeadamente o princípio de que a escola pode ser, contra as aparências, um veículo promotor de desigualdades, reflete as tendências da pesquisa sociológica nos últimos decénios, mais centrada nos "processos que configuram as instituições escolares, encarando-os, não como mecanismos, sempre iguais mau grado diferentes aparências e sempre eficientes mau grado aparentes mudanças, mas como combinações diversificadas de estruturas, contextos e acções, podendo assim ser distinguidas, comparadas e virtualmente alteradas." (Silva, 1999: 38). Trata-se, em suma, da recusa em "tratar separadamente a estrutura e as actividades estruturantes" (Coulon, 1987, cit. Duru-Bellat e Henriot-Van Zanten, 1992: 73) e valorizar as situações, as interações, os processos, considerando os atores condicionados, mas não determinados pelas estruturas sociais. Ao invés de desresponsabilizar o sujeito, acreditando que o essencial se joga a um nível macro-estrutural, estas abordagens encaram a escola como o espaço privilegiado para as estratégias dos vários atores sociais, que a utilizam em função dos seus próprios interesses e a conduzem a mudanças. Intenta-se, pois, superar o fatalismo contido nas teorias reprodutoras que, baseadas no facto insofismável de que o insucesso e o abandono escolar não deixaram nunca de atingir mais fortemente os mais desfavorecidos socialmente e de que à "massificação do acesso não correspondeu a massificação do sucesso" (Silva: *idem*, 43), insistiram na inevitabilidade da perpetuação das posições sociais operada pela escola, remetendo a superação da injustiça perpetrada pelo sistema escolar para uma reforma estrutural do sistema social.

Com efeito, a noção de que a educação escolar se constrói a partir de opções que não são neutras conduziu alguns autores à concetualização do currículo escolar como mero instrumento de domínio político e social, negando qualquer tipo de objetividade na sua construção. O relativismo de uma tal perspetiva (segundo a qual o conhecimento não existe por si, em absoluto, decorrendo unicamente de escolhas e de interesses particulares), põe a tónica, sobretudo, nos pressupostos sociais, culturais e políticos que

[14] Sobre as perspetivas da instituição escolar enquanto reprodutora das desigualdades sociais, enunciadas por esta corrente sociológica, ver nota 3.

enformam as opções curriculares, centrando o seu esforço analítico nos fatores macro de construção do currículo escolar e ignorando ou menosprezando as condições em que se processam mudanças e evoluções no campo do conhecimento. Se o conhecimento escolar tem a sua origem unicamente em propósitos políticos e sociais, então não há qualquer possibilidade de o currículo ser determinado por razões pedagógicas ou epistemológicas e o seu questionamento só poderá ser feito a partir de uma ótica que lhe é externa.

Afastando-se dos propósitos dos seus primeiros trabalhos em matéria de sociologia da educação (*Knowledge and Control*, 1971), e assumindo abertamente uma posição crítica em relação a estas tendências, Young alerta, mais recentemente, para o que considera ser uma das falácias contidas nos discursos sobre currículo escolar, que intitula de *falácia externa* (Young, 2006), e que, em sua opinião, ao sobrestimar na sua análise o caráter arbitrário e circunstancial do conhecimento, considerando-o determinado por interesses políticos ou sociais que têm que ver, unicamente, com dominação e poder, despreza as condições em que ele é produzido e transmitido. Rejeitando a máxima de Foucault, que preconiza a existência de um laço indissociável entre poder e conhecimento, Young defende que é a própria natureza social do currículo que lhe propicia condições para ser objetivo. Se é verdade que o conhecimento não tem origem em categorias universais e trans-sociais, também não é menos certo que há estruturas do conhecimento que, pelo modo social da sua produção (levada a cabo por determinados atores num tempo social e histórico determinado), transcendem as condições imediatas em que são geradas, permanecendo ao longo do tempo como um património cultural relativamente estável. Num artigo em que apresenta os argumentos de Moore e Young contra o que designam de *teorias relativistas*, Scott afirma:

> Knowledege, though it may be constructed originally by particular human agents, with particular interests, has this enduring quality which may (though not always) transcend the particular interests of present day agents. (Scott, 2006: 35)

Para Young, os campos intelectuais envolvidos na produção de novo conhecimento são caracterizados por uma complexidade que não pode ser reduzida unicamente a relações de poder; para além disso, a assimetria entre interesses cognitivos e interesses políticos implica que estes não possam ser facilmente correlacionáveis.

Em "From Constructivism to Realism in The Sociology of Curriculum"[15], o autor afirma que as abordagens da sociologia dos anos setenta subestimaram um facto fundamental e irrefutável, o de que *a educação escolar consiste efetivamente num processo de transmissão cultural de uma geração para outra*. Centrar a investigação sobre o currículo escolar na arbitrariedade e contingência da sua natureza conduz a uma obsessão com os pressupostos macro-estruturais, ignorando-se ou secundarizando-se a relevância da análise das estruturas simbólicas que nos permitem apreender a realidade que nos cerca e, logo, dos modos de transmissão e de apreensão do conhecimento contido no currículo escolar.

São, a nosso ver, pertinentes as palavras de Trottier, para quem o postulado relativista deve ser encarado "moins comme une position épistémologique que comme un moyen heuristique pour remettre en question les idées reçues sur le caractère absolu du statut des connaissances et mieux les situer dans une perspective historique." (Trottier, 1987, cit. Duru-Bellat e Henriot-Van Zanten, 1992: 136).
O mesmo autor sublinha que, ao insistir na natureza social do conhecimento, de todo o conhecimento, o relativismo tem pelo menos a vantagem de questionar a tendência para se tomar como dados absolutos o que não passa de opções situadas num determinado contexto histórico e social. Daqui decorre, acrescentaríamos nós, um importante espaço de indagação em torno dos conteúdos da educação escolar e uma considerável margem de manobra dos agentes educativos para, independentemente das políticas mais ou menos abertas e flexíveis sobre organização e desenvolvimento curricular, selecionarem o que, no quadro das linhas orientadoras de um currículo de âmbito nacional, melhor se adequa à realidade concreta dos seus alunos.

Regressando por ora ao papel do currículo escolar como legitimador, pelo Estado, pela escola, pelos diferentes atores envolvidos, de uma certa cultura, gostaríamos de salientar um outro campo de questionamento, que diz respeito à responsabilização e espaço de atuação dos diferentes agentes educativos na socialização das crianças e dos jovens e ao que, a partir da distinção operada pelo currículo escolar entre saberes escolares e saberes não escolares, é socialmente aceite como sendo da competência de cada uma dessas instâncias. Como alertam Pires *et al*. (1991: 152), nem tudo o que é considerado

[15] *In Review of Education*, disponível em http://rre.sagepub.com/content/32/1/1.full.

socialmente útil e fundamental passa pela cultura escolar. O Estado, através dos programas e currículos, seleciona aquilo que é digno de pertencer à cultura escolar, deixando à família e a outras instâncias educativas o ensinamento de saberes igualmente úteis em termos sociais, mas que não são considerados culturalmente. Daí o debate: o que distingue conhecimento escolar de conhecimento não escolar? Onde começa a tarefa socializadora da escola? Como deve a escola lidar com os universos culturais de pertença dos alunos? Por que ouvimos professores queixarem-se de que lhes são acometidas responsabilidades que competem à família? Estas interrogações, que suscitam respostas fundadas, habitualmente, em tomadas de posição dissonantes, têm no entanto origem numa constatação consensual: a de que, na sua função socializadora, a escola não se encontra sozinha, agindo em terreno livre, assético e neutro. A ideia da ação exercida pelo currículo escolar num espaço à parte, liso e intocado, tendo sobre os sujeitos como que um efeito de propagação em círculos concêntricos perfeitos, parece hoje definitivamente posta de lado, quando se torna cada vez mais evidente, nas sociedades contemporâneas, a emergência de fontes poderosíssimas de conhecimento, competindo com a escola na sua função socializadora; quando, por outro lado, a massificação do acesso ao ensino pôs fim à depuração social do antigo liceu e colocou lado a lado, na instituição escolar, muitas e diversas culturas, exigindo, cada uma, o seu espaço próprio. Na realidade, nenhuma destas instâncias pode ignorar o poder das outras. Parece-nos importante, quando se fala de educação, perceber-se que a sua multidimensionalidade e a existência de diferentes agentes em jogo simultâneo, sobreposto, mas frequentemente operando em direções opostas,[16] podem gerar forças centrífugas que, não tendo nenhuma delas a capacidade de anular as restantes, não podem deixar de ser consideradas pelos diferentes agentes educativos, na sua intencionalidade como na sua ação.[17]

A cultura escolar lida, portanto, e de perto, com outras culturas, como lida com outros agentes educativos (e, tantos outros, deseducativos). Na hierarquia destas culturas que

[16] Saliente-se, contudo, que a atuação das várias instâncias de socialização nem sempre se opõe à da escola; frequentemente, quer ao nível do currículo formal, quer ao nível do chamado currículo oculto, encontramo-nos perante um reforço das tendências socializadoras dos vários agentes educativos em campo. A ideia, hoje muito propalada, de que nos *media*, na *internet*, nas famílias e grupos de pares, "só se desaprende", não só é reflexo de um inexplicável conservadorismo, como indicia total desatenção à realidade atual.

[17] Eis, a título de exemplo, interrogações que, enquanto professores de língua materna, continuamente se nos colocam: poderei ensinar literatura aos meus alunos, ignorando que muitos deles tiveram o seu primeiro contacto com a narrativa através da TV? Saberei estimular a formação de leitores, se desprezar o poder das novas tecnologias no acesso ao conhecimento?

papel assume a escola? No confronto com outros agentes educativos que posição adota? Parece-nos importante sublinhar, a este respeito, que se não é legítima a imposição, por parte da instituição escolar, de um único modelo cultural, condenando à exclusão largas franjas da população escolar incapazes de se integrarem no universo de referências que a escola lhes propõe, esta não pode eximir-se, enquanto instância educativa responsável pela formação cultural dos jovens, ao dever de privilegiar uma determinada hierarquização de saberes que toma por referência o inalienável património cultural, nacional e universal, e os valores e conceitos que o enformam, fazendo da sua transmissão às gerações mais novas o seu propósito fundamental.
Parece-nos ser esta a posição de Young, quando afirma:

> "The primary but not only purpose of educational institutions is to take people beyond their everyday knowledge and enable them to make sense of the world and their lives and explore alternatives". (Young, 2006: 22)

Isto é, a escola não pode limitar-se a ser o reflexo passivo de uma sociedade heterogénea, movendo-se apenas num mundo circunscrito às vivências dos seus alunos; tem de ser capaz de ir mais além, assumindo-se como espaço privilegiado para o desvendamento de um universo cultural de referência e possibilitando às crianças e jovens oriundos de meios socioculturais desfavorecidos a apreensão de códigos que, não sendo os dos seus círculos de pertença, constituirão contudo um importante, e porventura único, meio de acesso à cultura dominante, legítima e consagrada.

Por fim, não desejaríamos deixar de fazer referência ao que nos parece ser uma das fatalidades inerentes à condição do currículo escolar, a que aludimos no primeiro parágrafo deste capítulo, e que designaríamos como a sua *imponderabilidade*. Como todo e qualquer projeto, o currículo escolar está condenado a sofrer, desde o momento da sua conceção até ao da sua realização, descontinuidades várias nas sucessivas etapas da sua (des)construção. No longo e incerto caminho que separa os princípios programáticos que estão na génese dos currículos escolares das efetivas aprendizagens realizadas pelos alunos, várias são as interceções operadas por diferentes olhares e perspetivas que o desviam do seu objetivo primeiro. A constatação da discrepância entre o currículo prescrito e o currículo realizado mostra-nos que não há uma linha reta que conduz do legislador ao aluno, mas sim múltiplos pontos de refração a partir dos quais

se vão forjando várias e diversas culturas escolares. A densa realidade que enforma o currículo escolar é, com efeito, uma realidade poliédrica, o que implica perspetivá-lo como "um texto, permit(indo) capacidade discursiva aos seus utentes" (Paraskeva, 2000), e oferecendo-se a múltiplas leituras; um documento feito de conceitos, intenções e práticas, que nos fala de uma vasta realidade social e nos coloca perante diferentes atores em interação permanente. Por isso se torna importante questioná-lo, nas suas diferentes etapas, procurando descortinar, a cada passo, as suas motivações, opções e implicações, ao nível conteudístico, programático, metodológico e estratégico.

Antes de terminarmos este capítulo, ao longo do qual referimos algumas das questões preliminares que nos parecem centrais para a compreensão do que será o *corpus* da nossa investigação, e ainda no quadro da visão refratada do currículo a que vínhamos aludindo, não deixaremos de fazer uma curta referência ao manual escolar que, quer como meio de legitimação do conhecimento escolar, quer como orientador e regulador das práticas pedagógicas desenvolvidas no quotidiano escolar, assume nos processos de ensino e de aprendizagem um papel de inegável destaque.

Com efeito, ainda que algo desprestigiado enquanto produto cultural, "tido como um livro 'menor', concebido por autores e não por escritores e manuseado por usuários e não por leitores" (Horikawa & Jardilino, 2010[18]), o livro didático tem, reconhecidamente, uma função central nas práticas pedagógicas, a tal ponto que, para alguns, a tarefa do professor hoje quase se confinou à de mero "gerente de aula."(Britto, 1998:72, cit. Horikawa & Jardilino, 2010).

Numa obra intitulada *Manuais Escolares e Trabalho Docente. Uma Economia Política de Relações de Classe e de Género na Educação*, (título, aliás, suficientemente elucidativo a respeito da ideologia do seu autor), Apple afirma que "os conhecimentos 'legítimos' " que, em sua opinião, demonstram ser instrumentos ao serviço de uma elite, são disponibilizados nas escolas através "de algo a que se prestou pouca atenção", os manuais escolares (2002: 65). E adianta que "quer se queira quer não, na maioria das escolas americanas, não se define o currículo por disciplinas nem por programas sugeridos, mas sim através de um determinado artefacto – o manual estandardizado e específico para cada nível de matemática, leitura, estudos sociais, ciências" (*idem*: 65).

[18] "A formação de professores e o livro didático", *in* Revista Lusófona de Educação, 15, pp 147-162, disponível em http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n15/n15a11.pdf.

A omnipresença do manual nas aulas resulta em grande parte do facto de que, para muitos professores, este material é a única versão do programa que efetivamente conhecem e a partir do qual organizam a sua atividade pedagógica[19]. Mas o seu irresistível apelo junto da classe docente decorre ainda de um outro facto, não menos assinalável: é que, como produto de consumo, destinado a competir no mercado com outros produtos congéneres, o manual escolar soube admiravelmente ajustar-se aos requisitos e necessidades que as novas correntes pedagógicas impõem ao trabalho do professor de hoje, cada vez mais exigente, diversificado e complexo, a anos-luz do confortável papel de mero transmissor de conhecimento do seu antecessor de há trinta anos. Um olhar à evolução deste material de apoio ao ensino e à aprendizagem, nomeadamente o de língua portuguesa, revela-nos a diferença abissal entre os manuais de há três décadas e os atuais e ajuda-nos a compreender o atual estatuto do manual escolar e a sua presença esmagadora, e por vezes exclusiva, no contexto da sala de aula. As antigas antologias de *corpora* de leitura, textos literários a que o autor do manual apunha pequenas notas explicativas de rodapé, intercalados de alguma biobibliografia dos autores selecionados, foram cedendo lugar a livros cada vez mais atrativos, em que os textos para leitura são antecedidos e seguidos de uma imensa panóplia de questionários, propostas de atividades, comentários críticos e sugestões de pesquisa, a um tal ponto que o professor pode mesmo dispensar-se de planear a sua aula, limitando-se a pôr em prática as sugestões de atividades que integram o manual. Os "guias do professor", que são sua parte integrante, para além de apresentarem as respostas às questões colocadas aos alunos (conduzindo não só o aluno, como o próprio professor, à aceitação da resposta única), sugerem pistas para exploração dos textos, linhas de análise, jogos didáticos, etc.[20] Este facto faz do autor do manual muito mais do que um simples mediador entre o programa da disciplina e o docente, tornando-o numa espécie de professor *invisível* que toma decisões, seleciona atividades, orienta o diálogo professor-aluno, sugere fontes de pesquisa e estabelece a dinâmica da própria aula.

[19] Como afirma Brito (1999: 142, cit. Martins & Sá, 2010), "sabemos que, algumas vezes, infelizmente não é o programa que determina a prática lectiva e conduz o professor a definir os objectivos do ensino, porque é o manual escolar transformado num instrumento todo poderoso, que influencia e determina a prática pedagógica, às vezes, tomado por uns, como uma 'bíblia', cujo conteúdo é totalmente assumido como única verdade". (*In* "O manual escolar de Língua Portuguesa e o seu papel na promoção da leitura e da literacia", Revista Exedra, disponível em www.exedrajournal.com/docs/02/19-MariadaEsperanca.pdf.

[20] Estes "guias do professor" são de tal modo completos e detalhados que estamos em crer que um estudo integral dos manuais escolares nos dias de hoje, e das suas implicações em termos didáticos e pedagógicos, haveria, na realidade, de tomar em consideração a existência não de um, mas de *dois* manuais em paralelo: um dirigido ao aluno, outro ao professor.

A consciência da importância do manual escolar no âmbito da prática pedagógica tem conduzido a vários trabalhos de investigação sobre o assunto em todo o mundo. No nosso país, nas últimas décadas, alguma investigação tem também centrado o seu esforço analítico na problemática do manual escolar e do seu papel na educação escolar, procurando focalizar as abordagens nas várias dimensões de que se compõe este instrumento de apoio ao ensino e aprendizagem.[21]

A existência de diferentes dimensões[22], a nosso ver indestrinçáveis e correlacionáveis, segundo as quais se pode analisar o manual didático, não deve escamotear o facto de que, aos olhos dos consumidores e, designadamente, daqueles que mais de perto estão envolvidos na sua utilização, o manual escolar passa por ser um *livro de estudo*, para obtenção de conhecimento, conhecimento esse que é veiculado pela instituição escolar e em cuja transmissão ele se assume como coadjuvante, tanto do aluno, como do professor. Esta, que nos parece ser a sua face mais "visível" e "oficial", não deve fazer-nos esquecer que, tal como vimos a propósito do currículo, as questões ideológicas não estão ausentes deste veículo de transmissão curricular que, constituindo-se como uma leitura própria do currículo efetuada pelos seus autores, não deixa de se configurar, aos olhos da sociedade, como um meio legitimador da cultura escolar.

Num ensaio publicado pela primeira vez ainda antes da revolução de 1974 e reeditado em 1975, *Ensino Primário e Ideologia*, quando ainda não tinha assinado, já com o nome de Maria Velho da Costa, a vasta obra novelística pela qual em 2002 lhe seria atribuído o prémio Camões, Maria de Fátima Bivar traça-nos um acutilante retrato do salazarismo visto através dos textos dos manuais escolares do ensino primário: na introdução a esta interessantíssima publicação, a autora faz um curioso reparo a propósito do manual

[21] Veja-se, a este respeito, R. V. Castro, A. Rodrigues, J. L. Silva *et al*. (orgs.), (1999) *Manuais Escolares: estatuto, funções, história. Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho e, muito particularmente, uma obra fundamental publicada em 2000, da autoria de Maria de Lourdes Dionísio, a que fizemos referência na introdução e a que regressaremos no decorrer do nosso trabalho: *A Construção Escolar de Comunidades de Leitores. Leituras do Manual de Português.*

[22] Choppin enuncia as diferentes dimensões de que se compõe este material didático, permitindo diferentes abordagens na sua análise: uma, mais economicista, que tem que ver com o facto de o manual constituir um produto de consumo, sujeito aos condicionamentos da economia de mercado; a segunda, na qual é encarado como suporte de conhecimento, do conhecimento escolar visto como necessário para a formação cultural das gerações jovens; uma terceira dimensão decorre do seu caráter ideológico e cultural, que vincula um conjunto de valores de referência; e por fim, uma quarta dimensão, a que o apresenta como um instrumento pedagógico ao serviço do professor e do aluno no processo de ensino e de aprendizagem desenvolvido na escola. (Choppin, 1992, cit. Custódio, 2009, "Análise e Produção de Materiais Didácticos de Português no Ensino Básico: alguns princípios orientadores", *in* Revista Exedra, nº2, disponível em http://www.exedrajournal.com/docs/N2/10B-pedro-balaus_pp_147_160.pdf.

escolar e da sua importância enquanto "obra de cultura". Diz ela que os manuais escolares, "livros únicos há algumas décadas", são as "únicas obras de cultura que nos é possível garantir que todo ou quase todo o português, ao menos de vista, conhece." (Bivar, 1975: 21). Com efeito, numa época em que o ensino obrigatório se cingia aos três, e depois quatro anos de escolaridade, o manual de leitura do ensino primário era, porventura, para a maior parte dos portugueses alfabetizados, o único livro que tinham lido na sua vida.

Com a gradual mudança da nossa sociedade ocorrida após a implantação do regime democrático podemos felizmente dizer que estas já não são palavras aplicáveis ao nosso tempo. Mas, apesar da democratização do ensino e do alargamento da escolaridade obrigatória, apesar da melhoria das condições de vida, do aumento do poder de compra e do acesso à cultura, o manual escolar de Língua Portuguesa pode *ainda* ser, para muitas crianças, o lugar privilegiado de encontro, se não com a leitura em sentido lato, pelo menos com um certo tipo de texto, o texto literário. Esta constatação impõe um olhar atento ao manual escolar e aos modos como nele se organiza e se processa a transmissão do conhecimento e, no caso concreto do manual de Língua Portuguesa, às opções a respeito dos *corpora* de leituras e às matrizes didáticas e pedagógicas presentes na abordagem desses textos.

Assim, a importância concedida pela investigação à forma subliminar como a ideologia do Estado se veicula no manual escolar, cuja credibilidade em termos ideológicos raramente é posta em causa, tem vindo a ceder lugar, nos últimos anos, a indagações de caráter epistemológico, que se preocupam com a forma como o conhecimento se organiza em disciplinas e no seio de cada uma delas, e de carácter didático-pedagógico, as quais integram reflexões sobre o modo como no manual são abordados os conteúdos curriculares.

Quanto à vertente economicista do manual que vínhamos referindo, ainda que a sua análise nos não pareça pertinente no âmbito do presente trabalho, não resistiríamos a assinalar, de passagem, o modo como a produção deste material didático acompanha a evolução dos tempos: ela está bem patente na sua apresentação gráfica, cada vez mais atrativa e de melhor qualidade, e na forma como se faz acompanhar de uma parafernália de materiais, onde as novas tecnologias não podem, obviamente, deixar de estar presentes: guias do professor e do aluno, acetatos, CD áudio, CD-ROM, vídeo

educativo e respetivo guia de exploração, cartazes, cadernos de atividades do professor e do aluno... Como os próprios autores fazem questão de sublinhar, o livro, ou manual didático, deu lugar a um *projeto*[23], englobando muitos outros materiais, em suporte diverso. Os títulos, por outro lado, não deixam de constituir exemplos interessantes de como o manual escolar, à semelhança de qualquer outro produto comercial, se vem moldando às exigências da sociedade de consumo: à medida que as correntes pedagógicas foram centrando a sua atenção no aluno e tendendo, ao mesmo tempo, a acentuar uma certa vertente lúdica do processo de aprendizagem, títulos "neutros", tendo como única indicação o nome da disciplina e o ano de escolaridade a que se destina, que remetem para uma escola de outros tempos, foram rareando[24], para darem lugar a outros, supostamente mais convidativos, em que está muitas vezes presente o jogo de palavras e de conceitos, num claro apelo quer ao jovem leitor, quer ao professor propulsor de metodologias "ativas", "dinâmicas", centradas no aluno.[25]

O Estado português, consciente da necessidade de regular a produção e utilização do manual escolar, fez publicar a Lei nº 47/2006 de 28 de Agosto, com o objetivo de definir "o regime de avaliação, certificação e adopção dos manuais escolares do ensino básico e do ensino secundário"; neste documento está bem patente a preocupação em enunciar o carácter "não exclusivo" deste instrumento didático, apresentado como um recurso que, embora "relevante", e "podendo incluir orientações de trabalho para o professor", deverá constituir instrumento de "apoio" ao estudo autónomo do aluno e contributo para o desenvolvimento das competências e aprendizagens e ensino através de "propostas de actividades didácticas" e "avaliação". Salvaguardando a "liberdade de mercado e de concorrência na produção, edição e distribuição de manuais escolares", sublinha-se a imprescindibilidade da "qualidade científico-pedagógica dos manuais escolares e sua conformidade com os objectivos e conteúdos do currículo nacional e dos programas e orientações curriculares". Note-se, de passagem, como a preocupação com a dimensão economicista do livro didático aparece plasmada na definição de "promoção do manual escolar" como "o conjunto de actividades, desenvolvidas exclusivamente

[23] É relativamente comum encontrarmos, como título à introdução do livro, a designação *Apresentação do Projeto.*
[24] Curiosamente, pelo seu caráter de exceção, a opção por um título neutro, denotativo, pode indiciar a tentativa, por parte dos autores, de se demarcarem de certas "modas" pedagógicas, conferindo à sua obra todo um ar de regresso à "cientificidade" do velho manual escolar.
[25] Um olhar rápido e aleatório sobre alguns títulos de manuais de Língua Portuguesa para o 3º ciclo de ensino básico parece-nos elucidativo: *Ler as Palavras; Palavras Certas; (Para)Textos; A Casa da Língua; Com Todas as Letras; Diálogos; Português de Palavra; Aula Viva; Palavras a Fio; Em Progresso; Plural…*

pelos autores e editores, destinadas a dar a conhecer às escolas e aos professores o conteúdo, a organização e as demais características dos manuais escolares e outros recursos didácticos objecto de procedimento de adopção." Lembremos que várias editoras divulgam como "ação de formação" para professores eventos promocionais que têm como único objetivo a publicitação de determinado manual didático junto da classe docente e aos quais a presença de investigadores da área científica em questão vem emprestar alguma seriedade e credibilidade, numa clara tentativa de dirimir o seu caráter fundamentalmente comercial.

Não sendo a análise dos manuais escolares o propósito central do nosso trabalho, mas tão-só parte do *corpus* de análise que servirá de suporte à sua metodologia de investigação, parece-nos contudo pertinente, a concluir este capítulo, referir, ainda que brevemente, alguns dos critérios considerados na já referida Lei nº 47/2006 como fundamentais na avaliação para a certificação dos manuais escolares. Para além de parâmetros como o "rigor científico, linguístico e conceptual", a "adequação ao desenvolvimento das competências definidas no currículo nacional", a "conformidade com os objectivos e conteúdos dos programas ou orientações curriculares em vigor" e a "qualidade pedagógica e didáctica, designadamente no que se refere ao método, à organização, a informação e a comunicação", este documento legislativo destaca também a preocupação com "princípios e valores constitucionais" como a "não discriminação" e a "igualdade de género" e a importância a conceder, no manual, à "diversidade social e cultural do universo de alunos a que se destinam os manuais escolares, bem como à pluralidade de projectos educativos das escolas".

Em suma, a consciência da importância decisiva deste instrumento didático nos processos de ensino e de aprendizagem, do seu forte impacte nas práticas pedagógicas no âmbito da educação escolar e da sua natureza multidimensional como produto cultural e de consumo parece presidir à elaboração do documento legislador que temos vindo a citar, o qual recomenda, na adoção do manual escolar, não apenas a necessidade de serem tomados em consideração critérios de adequação científica, didática e pedagógica, mas também a imprescindibilidade de nele serem observados determinados princípios e valores político-ideológicos.

2. Do cânone literário no ensino do Português

As questões publicamente levantadas por docentes, investigadores e comentadores a respeito do papel reservado à literatura no ensino em Portugal, que referimos na introdução a este trabalho, traduzem, entre outros aspetos, uma funda inquietação relativamente a um problema central no ensino da literatura: a escolha dos *corpora* de textos literários que se entende contribuírem para a formação integral (e não exclusivamente linguística ou literária) dos jovens. Com efeito, uma das questões que se estará debatendo, no quadro da problemática a que aludimos no capítulo anterior a respeito do conceito de *cultura escolar* e da sua maior ou menor proximidade e adequação ao público escolar, é *qual* o elenco de textos e autores que pelo seu valor – a um tempo ideológico, histórico-cultural e estético, – será verdadeiramente representativo do nosso património literário e eficaz contributo para um desígnio fundamental do ensino do Português: a formação de leitores literários, autónomos e competentes, capazes de fruir o prazer da leitura literária e de, com ela, se formarem ética e culturalmente "no reconhecimento e vivência de uma identidade de feição colectiva."[26] Trata-se, afinal, como dizíamos, de estabelecer qual a cultura escolar *legítima e a legitimar* pela escola, a qual, no contexto das sucessivas reformulações a que têm vindo a ser sujeitos os programas de Português, terá, segundo vozes críticas bem audíveis, vindo a perder representatividade patrimonial e a ceder cada vez mais espaço ao facilitismo imposto pela subordinação ao princípio do "politicamente correto", contido nas perspetivas multiculturais da educação escolar. Entretanto, outras questões decorrentes desta vão sendo também afloradas, ainda que nem sempre com a profundidade devida: em que medida a leitura dos clássicos contribui para esse propósito de formação integral dos alunos ou, como alguns sugerem, os afasta, irrevogavelmente, da leitura literária e do prazer de ler os autores mais representativos da nossa história? Como deve ser abordado o texto literário, canónico ou não canónico, na sala de aula, de forma a que os alunos adquiram e desenvolvam as competências necessárias ao exercício dessa competência maior, a de *leitor literário*? Que princípios prevalecem na escolha do elenco de obras a abordar em contexto escolar? Os de caráter estético? Os de caráter ético? Os de consolidação de uma identidade nacional, de representatividade patrimonial, de coesão social?

[26] Reis, C. (coord.) *et al*. (2008: 12). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

O que parece inegável é que pensar o texto literário no contexto da sua abordagem pedagógica impõe necessariamente a análise apriorística de dimensões que se prendem com o processo seletivo de consagração de determinadas obras ao longo dos tempos, bem como com os pressupostos e as implicações de tais escolhas, interligando-se, por conseguinte, com a problemática dos *cânones literários*, tanto na sua origem e função, como nos seus processos de formação e de permanência.

Com efeito, perspetivar a literatura na sua vertente institucional é penetrar, inevitavelmente, um complexo sistema regulado por lógicas e práticas muito próprias, em que a escola "tem um papel decisivo não só na regulamentação do circuito literário, mas, em primeiro lugar, na determinação do corpus a preservar" (Lopes, 1994: 416), assumindo assim uma posição que é, como nota Dionísio (2000:87), simultaneamente de *produção e de reprodução* do cânone. Perceber qual o valor de uma obra literária, quem dita esse seu valor, ou que critérios determinam a sua eleição como obra de qualidade é, pois, tocar as franjas de um problema que ocupa posição central nos discursos teórico-críticos sobre a literatura e, por extensão, sobre o seu ensino.

Entende-se por *cânone* o conjunto de obras que constituem o património literário de uma nação ou grupo linguístico e cultural considerado representativo dessa comunidade e digno, portanto, de ser legado às gerações vindouras, designadamente através da instituição escolar, que constitui, como temos vindo a assinalar, o espaço privilegiado para a veiculação desse património. Sullà sublinha que esta caracterização do cânone pressupõe a hierarquização das obras e a sua distinção entre as que merecem a permanência e as que se condenam ao esquecimento (Sullà, 1998:11). Para Harris, a seleção de textos que integram o cânone corresponde na verdade a uma seleção de leituras, já que, ainda que o cânone se componha de um conjunto de textos, ele constrói-se efetivamente a partir das leituras que sobre eles são feitas. (Harris, 1998: 56). Tomando o conceito num sentido mais lato, Paul Lauter define o cânone como

> "the set of literary works, the group of significant philosophical, political, and religious texts, the particular accounts of history generally accorded cultural weight within a society." (Lauter, 1991: IX)

Como nota Reis (1999:72), esta aceção do investigador norte-americano considera uma rede textual mais ampliada, englobando obras de caráter filosófico, político e religioso, o que, extravasando as fronteiras do estritamente literário, sublinha, a nosso ver, de forma mais nítida, o poder histórico-cultural e ideológico do cânone.

Em todo o caso, e independentemente da abrangência do conceito adotado, a centralidade da discussão em torno do cânone na teorização cultural e literária mostra-nos que definir o que é central e o que é marginal em termos de formação literária dos sujeitos constitui na realidade uma decisão com amplas motivações e implicações culturais, sociais e políticas, ultrapassando o plano meramente académico para se integrar numa dimensão cultural bem mais vasta que, como quaisquer outras questões culturais, *afetam directamente as vidas* (Lauter, 1991: 169). Daí que, como afirma este investigador, a questão do cânone seja hoje tão-só uma das frentes de uma autêntica *batalha cultural* (*idem*: IX).

Um olhar atento à história do cânone literário mostra-nos interessantes oscilações no *corpus* que o compõe, quer nas obras literárias e escritores, quer em textos, e respetivos autores, de feição pedagógica, crítica, ou ensaística os quais, enquanto discursos metaliterários corresponsáveis no processo de reconfiguração do cânone literário, não deixam de se constituir também como objetos submetidos às mesmas lógicas de inclusão e permanência no conjunto das obras canónicas.

A constatação de uma tal mutação no corpo constitutivo do cânone, em que a tensão dialética entre tradição e modernidade se processa não sem conflito, impõe a necessidade de se reorientar o foco da análise sobre o conjunto de motivações que subjazem às escolhas e rasuras operadas pelo processo de canonização das obras literárias, buscando-se apurar quais as razões, políticas, culturais, estéticas ou outras, por que, por exemplo, certos escritores ou textos deixam a certo ponto de ser proscritos, para adquirem estatuto canónico, ou quais as motivações que estarão na base do afastamento, em determinado momento, de outros. Mais do que olharmos como inquestionável e absoluta a hierarquização que o elenco canónico nos impõe, interessa estabelecer mecanismos de indagação sobre os processos que conduziram a determinadas opções, numa atitude epistemologicamente construtiva que abre caminho à perspetivação do cânone literário como um *corpus* ajustável em função dos diferentes

contextos históricos e culturais, cuja natureza contém os germens da sua própria mudança.

A constituição de qualquer cânone literário implica, com efeito, uma seleção do que merece pertencer e permanecer no escol de obras consagradas, segundo critérios que decorrem do seu *valor,* estético e ideológico. Por outras palavras, a obra que aspira à inclusão no cânone é sujeita a um crivo estético-literário, mas também apreciada, no contexto de uma determinada nação ou comunidade, como um *corpus* de textos potencialmente facilitadores da identidade, coesão e estabilidade sociais, cuja capacidade de transcender o seu tempo e de permanecer como veículo de valores perduráveis e atualizáveis, relidos diferentemente num outro tempo, será essencial à consolidação da sua posição no cânone[27].

Lidamos, pois, no processo de constituição do cânone, com juízos de valor, estéticos e ideológicos que, como todos os juízos de valor, se apresentam como altamente precários e instáveis, sujeitos aos diferentes contextos e às mudanças individuais e coletivas operadas ao longo da história de uma comunidade ou nação.
Uma incursão pela teorização sobre os meandros da constituição dos cânones revela-nos que os modos de legitimação da obra literária são perspetivados diferentemente em função do peso atribuído pelos investigadores a cada um destes critérios de valoração, estético ou ideológico, na consagração de uma obra. Para alguns, a constituição de um cânone literário, em si mesma um ato de poder, é sinónimo de poder social e dominação ideológica:

> "A pretensão implícita em todo cânone é ser indubitável e absoluto: isso pertence a sua natureza na medida em que ele é o poder em forma de texto. O cânone é formado por textos elevados à categoria de discurso, no sentido que nele se tem a palavra institucionalizada pelo poder." (Kothe, 1997, cit. Custódio, s/d)[28]

O que se pretende afirmar é que a força e intemporalidade de certas obras e o processo de aquisição do seu poder simbólico provirão em grande parte dos valores ideológicos e

[27] Como lembra Reis, uma das questões interessantes será tentar saber se as obras canónicas são efetivamente lidas (não apenas na escola), ou se elas pairam virtualmente sobre uma comunidade unicamente como referências simbólicas de coesão nacional, bem como qual o papel dos discursos metaliterários, também eles de alguma forma canonizados, no processo de consagração de tais obras (Reis, 1999: 74).
[28] Custódio (s/d), "Para que serve o cânone literário? Aspetos e confrontos do discurso literário contemporâneo", disponível em www.assis.unesp.br/posgraduacao/letras/mis/sel/anais2010/josesergio.pdf.

culturais que evocam e da valoração que, por motivos ideológicos, lhes é concedida pelos instrumentos do poder [29].

Os que advogam a sujeição do cânone ao poder entendem, pois, que o processo de seleção de obras canónicas se encontra encerrado numa rede ideológica e que a alegada qualidade estética e literária do texto poderá não passar de um logro com que se intenta mascarar uma tomada de posição política e ideológica. Esta perspetiva começou a ser particularmente notada e a ganhar voz em contextos mais fortemente marcados pela heterogeneidade cultural, como é o caso da sociedade norte-americana, em que o processo de consagração da obra clássica expurga do seio do cânone a expressão literária e artística de minorias emergentes – étnicas, de género, ou de classe, – que não traduzem os valores inscritos e enraizados na matriz cultural oficial e dominante. Os adversários do alargamento do cânone às obras representativas de culturas não oficiais e legitimadas pretendem, contudo, que o critério pelo qual muitas destas obras que reclamam reconhecimento canónico se situam na corrida à consagração decorre apenas da sua alegada representatividade sociocultural. Em *O Cânone Ocidental*, afirma Bloom, a propósito:

> "Ou havia valores estéticos ou há unicamente as sobredeterminações de raça, classe e género (masculino e feminino). Temos de escolher, pois se se acredita que todos os valores imputados a poemas, peças ou romances são uma mistificação ao serviço da classe dominante, então porquê lermos em vez de nos pormos ao serviço das desesperadas necessidades das classes exploradas?" [30] (Bloom, 2002: 469) [31]

Mais adiante, concede (mas torna-se impossível ignorar a ironia que perpassa estas suas palavras):

> "A ideologia desempenha um papel considerável na formação do cânone literário – isto se se quiser insistir na ideia de que uma posição estética é ela mesma uma ideologia, uma

[29] Se atentarmos nas motivações que estiveram por detrás da glorificação da obra de Camões ao longo da história do nosso país, e particularmente durante o Estado Novo, (com particular ênfase na sua vertente épica, cirurgicamente amputada em defesa da "moral" vigente), não poderemos deixar de notar o peso considerável da utilização propagandística do autor, num claro propósito de exacerbação de sentimentos nacionalistas. Com isto não pretendemos, naturalmente, pôr em causa a excecionalidade estético-literária do poeta, mas apenas constatar os propósitos claramente políticos subjacentes à edificação do mito, em determinados momentos da nossa história. Tal estará patente, por exemplo, na preterição, em termos pedagógicos, a que foi durante anos sujeita a sua obra lírica, obviamente menos "aproveitável" sob o ponto de vista político-ideológico.

[30] Note-se o emprego da disjuntiva, que parece indiciar a exclusão de qualquer possibilidade de que estético e ideológico possam constituir valores indissociáveis. A variação temporal dos verbos (*havia/há*) deixa também bem clara a antevisão apocalíptica do autor a respeito da "morte" do cânone ocidental.

[31] A primeira edição da obra data de 1994.

> insistência que é hoje comum a todos os seis ramos da Escola do Ressentimento[32]: feministas, marxistas, lacanianos, novos-historicistas, desconstrucionistas e semióticos." (*idem*: 473)

Não sem motivo, Lauter havia já destacado, na discussão teórica sobre o cânone, a importância que, para os contendores, assumem as questões sociais e políticas, a um tal ponto que, para alguns, o debate acaba por se tornar mero pretexto para argumentação ideológica, esgotando-se na questão do *poder*.

> "debating the Canon turns out to be a symbolic way of arguing a variety of other social and political issues – basically who has power and how it is exercised. " (Lauter, 1991: X)

Mas, como vimos no capítulo anterior a propósito das correntes que denunciam a instrumentalização político-ideológica do currículo escolar e da sua relativa ineficácia no contexto da discussão crítica, e ainda que nos pareça igualmente pouco fecunda a centralização do debate em torno do cânone num único ponto – a sua manipulação por quem detém e utiliza o poder, – não podemos deixar de assinalar a importância que as questões sociais, políticas e ideológicas assumem no contexto das sociedades atuais, marcadas como o são por acentuadas tensões sociais e culturais.

Nochlin, citada por Lauter, procura justamente sublinhar a dependência do fenómeno artístico relativamente às questões sociais afirmando, num artigo pertinentemente intitulado "Why are there no great women artists?"

> "art is not a free, autonomous activity of a superendowed individual "influenced" by previous artists (…) art making, both in terms of the development of the art maker and the nature and quality of the work of art itself, occurs in a social situation, is an integral element of the social structure and is mediated and determined by specific and definable social institutions, be they art academies, systems of patronage, mythologies or the divine creator and artists as he-man or social outcast…" (Nochlin, s/d, cit. Lauter, 1991: 167)

Estas palavras destacam nitidamente a vertente institucional do fenómeno literário, desmistificando o conceito de arte como mero produto de mentes especialmente

[32] Em *O Cânone Ocidental*, Bloom refere-se repetidamente à "Escola do Ressentimento" como a corrente que engloba pensadores e ativistas do multiculturalismo, a crítica de influência marxista e neo-historicista e grupos que depreciativamente designa de "senhorinhas da claque feminista", "activistas literários afro-americanos e chicanos" (*idem*: 19) e que, em sua opinião, no ensejo de alargar o cânone, estará na realidade a contribuir para a sua destruição.

inspiradas e dotadas, e afirmam a relevância, no fenómeno artístico, dos condicionalismos externos à própria qualidade das obras, que têm que ver com razões sociais e ideológicas e condições materiais de escrita e consumo.

Contudo, e admitindo embora a presença das relações de poder nas questões culturais como facto inquestionável, (o que não significa que tais relações não possam e não devam ser questionadas), gostaríamos de assinalar o que, a nosso ver, concorre para uma certa vacuidade das propostas contidas no radicalismo de algumas correntes, que defendem ser a desconstrução dos cânones clássicos um passo necessário à reposição da justiça social. Ao centrarem o seu esforço argumentativo exclusivamente em elementos extra-literários, salientando, no processo de constituição do cânone, a dominação exercida por grupos ideologicamente ligados a um *status quo* político conluiado com os valores ideológicos da cultura erudita, alguns dos mais acérrimos adversários do cânone parecem fatalmente contaminados pelas próprias lógicas que denunciam, incorrendo no erro de contraporem a um cânone suportado por razões ideológicas um outro, motivado por ideológicas razões de sinal contrário, o que nos conduz à constatação de que, mais do que visões distintas de literatura, aquilo que estará sobretudo em causa é uma luta de poder, ou pelo poder.

Em bom rigor, é difícil ignorarem-se certos indícios de manipulação dos princípios estéticos por critérios ideológicos quando se aprecia o curioso processo de criação dos chamados *contracânones*, fenómeno algo paradoxal que se traduz na afirmação pela negação, na construção pela desconstrução, no poder pelo anti-poder e de que uma das facetas visíveis é a deliberada insistência de certos autores em afirmarem a sua não pertença ao cânone clássico como forma de demarcação da cultura oficial e, simultaneamente, de consagração num outro meio, anti-poder.[33] Desalojado dos contextos do poder, mas funcionando segundo lógicas idênticas às da constituição do cânone clássico, o contracânone pode pois tornar-se tão poderoso e hegemónico quanto aquele. Parece ser este o ponto de vista de Bloom, quando declara que todos os cânones,

[33] Refira-se, a título de exemplo, as palavras do escritor português João Tordo: "Acho que não pertenço a este cânone da literatura portuguesa. Existe um conjunto de regras das quais não se deve sair se queremos fazer o que cá se chama literatura. (…) Há um cânone que não reconhece isso como modo de escrever livros e ter valor. Acho que nunca vou corresponder às expectativas deste cânone, mas sim das pessoas que gostam dos meus livros e do género que escrevo. (…) Não estou nada preocupado com esta obsessão canónica de ter de escrever como se escrevia nos anos 50, 60 e 70. A literatura muda e a forma de escrever também." (Disponível em http://www1.ionline.pt/conteudo/75201-joao-tordo-nao-pertenco-ao-canone-literario-portugues). Tentativa de demarcação relativamente aos seus predecessores, num esforço de libertação da "ansiedade de influência"? (*vd*., mais adiante, a nota 39 a este texto). Procura de consagração fora do circuito literário instituído? Não deixam de ser, a nosso ver, palavras algo paradoxais, vindas de quem foi recentemente galardoado com o prémio Saramago, atribuído pela Fundação Círculo de Leitores.

incluindo "os nossos contra-cânones actualmente em moda, são elitistas" (Bloom, 2002: 46). As suas palavras a este respeito são absolutamente contundentes:

> "Se quisermos descobrir críticos ao serviço de uma ideologia social basta observarmos com atenção aqueles que pretendem desmistificar ou abrir o Cânone, ou os seus adversários que caíram na armadilha de se transformarem naquilo para que olharam." (*idem*: 34).

Como já vimos, Bloom critica de forma cáustica as posições que associam cânone a dominação social e assume-se contra a abertura daquele ao que considera serem as investidas dos partidários da "Escola do Ressentimento", defendendo que o cânone consiste "numa escolha entre textos em luta uns com os outros pela sobrevivência" (*idem:* 31) e que "nada é mais essencial ao Cânone Ocidental que os seus princípios de selectividade, que são elitistas unicamente na medida em que se fundam em rigorosos critérios artísticos" (*idem:* 33). A adoção de critérios ideológicos em defesa ou contra o cânone torna-se, em sua opinião, absolutamente prejudicial aos valores estéticos, que deverão ser os únicos a ter em conta na sua formação, e as tendências de ataque ao "*Cânone Ocidental"* [34] observadas nas últimas décadas têm tido precisamente como consequência o abandono progressivo dos padrões estéticos e a sua substituição por matrizes de apreciação cujo único objetivo será a compensação social de grupos sociais tradicionalmente marginalizados.

Bloom rejeita, por conseguinte, a relação entre cânone e reprodução da ordem social, associada, segundo as teorias reprodutoras[35], ao conceito de *capital cultural*, sustentando a curiosa tese de que os Estados Unidos da América não são contexto para o capital cultural, visto não existir unidade cultural na sociedade norte-americana, nem, desde 1800, "uma alta cultura oficial neste país" (*idem:* 47). Em que critérios se funda então, na sua opinião, a formação e perpetuação do cânone? Unicamente no seu poder estético, que alia "domínio da linguagem figurativa, originalidade, poder cognitivo, saber, exuberância de dicção." (*idem:* 39)

Ainda que as críticas a *O Cânone Ocidental* se centrem mais na famosa "lista de Bloom",[36] e para além do irresistível fascínio que possa exercer sobre o leitor a

[34] Note-se o emprego da maiúscula e do singular no substantivo, bastante elucidativo a respeito da perspetiva assumidamente elitista e eurocêntrica adotada por este autor a respeito do cânone literário.
[35] *Vd.* nota 3, no capítulo introdutório.
[36] Na segunda parte da obra, Bloom apresenta o elenco de autores e obras de excelência, dignos, em sua opinião, de figurar no cânone ocidental.

arrebatada e por vezes tocante descrição que faz da sua própria relação com o fenómeno estético, parece-nos que o aspeto mais controverso da sustentação teórica do reconhecido crítico norte-americano reside precisamente no esforço de dissociação entre as dimensões estética e ideológica da obra literária e na sua crença na *autonomia do estético* como valor absoluto da obra (*idem:* 22). Recorrendo às palavras de Aguiar e Silva citadas por Jacinto do Prado Coelho num texto datado de 1984,[37] contraporíamos a ideia de que "pretender preservar a autonomia semântica de um texto literário é um contrassenso porque as ideologias são um elemento integrante dos signos, das regras e das convenções dos sistemas semióticoculturais." (Aguiar e Silva, s/d, cit. Prado Coelho, 1984:31).

De facto, parece-nos evidente que qualquer tentativa de definição de cânone "em que o universo semiótico onde a própria literatura se inscreve, o âmbito da cultura como fenómeno complexo em que intervêm diferentes códigos, não seja colocado em primeiro plano" (Pozuelo, 2001: 438) incorre no grave risco de *insularização* do fenómeno literário em geral e da própria obra singular, ignorando quer o paradoxo permanência/variação que lhe é imanente, o mesmo é dizer, o seu potencial de reconfiguração permanente que lhe advém do diálogo que mantém com os contextos em que é produzida e (re)lida, quer o seu caráter mediador, enquanto universo possível entre uma "referencialidade real" que, não estando necessariamente presente na obra, não deixa de nela ecoar, e uma "referencialidade ficcional" de que se faz a matéria literária, emanando desta tessitura de relações aquilo que constitui, afinal, a *verdade* da obra.

Mais interessantes, ainda que eivadas de uma certa *naïveté*, são, na nossa perspetiva, as considerações de Bloom sobre criação e génio literário e sobre o poder da obra canónica, nas quais são evidentes alguns dos axiomas caros à estética romântica, como *inspiração, genialidade* e *originalidade*. Para o autor, a edificação do cânone não se rege pelo valor moral das obras, que é aliás, em seu entender, inexistente[38]. A

[37] O estudo, intitulado "Conceito e Fronteiras do Literário", (*in* Colóquio/Letras 80, disponível em http://coloquio.gulbenkian.pt/bib/sirius.exe/issueContentDisplay?n=80&p=24&o=r), constitui o teor de uma intervenção apresentada pelo autor à Academia de Ciências de Lisboa e é o seu último texto publicado.

[38] Discordando embora das suas afirmações, não resistimos a citar as veementes palavras do autor a propósito do valor moral da literatura: "A maneira mais idiota de defender o Cânone Ocidental é insistir na ideia de que ele encarna as sete virtudes mortalmente morais que constituem a nossa pretensa ordem de valores normativos e princípios democráticos." (Bloom, 2002: 39) E, mais adiante: "Ler o Cânone em profundidade não fará de alguém uma pessoa melhor ou pior, um cidadão mais útil ou mais nocivo. O diálogo que a mente mantém consigo mesma não é essencialmente uma realidade social." (*Idem*: 39).

originalidade da obra, que lhe garante estatuto canónico, provém antes do seu "estranhamento", alcançado na luta que estabelece com a tradição, e é essa capacidade de estranhamento, associada à beleza e a exigir a releitura, que lhe permite sagrar-se vencedora do "conflito agonístico" com as outras obras, impondo a sua supremacia estética. A "ansiedade da influência"[39], (um dos fatores que comprova a canonicidade da obra, já que só os grandes autores são influenciados pelos seus precursores), "mutila os talentos mais fracos, mas estimula o génio canónico" (*idem*: 23) e, como tal, é praticamente impossível não surpreender, na obra canónica, a ansiedade a respeito das que a antecedem. O escritor canónico será, assim, *malgré lui*, fortemente influenciado pelos seus predecessores que, no entanto, não escolhe, sendo, ao invés, escolhido por eles. Eis por que os grandes autores depois de Shakespeare[40], para Bloom o maior génio criador da história literária universal, carregaram um fardo inominável, pois "a grandeza reconhece a grandeza" (*idem*: 22) e o conflito de gigantes não se processa sem ansiedade, a qual, no entanto, constituirá a própria malha de que a obra se tece. O peso determinante da influência na génese da obra que almeja a permanência canónica mostra-nos que afinal "o que é original, nada tem de original", ainda que o criador artístico saiba "como pedir emprestado". Por outras palavras, o génio criador denuncia-se também na não revelação da presença do(s) outro(s), que são transformados "em seres em parte imaginários" (*idem*: 23). Nenhuma obra existe, pois, senão por relação com as que a antecedem, enquanto que estas só adquirem consistência e inteligibilidade a partir das leituras das obras do presente.

O cânone, consistindo na relação entre um escritor e um leitor com algo de muito poderoso, que subsistiu à erosão do tempo, acaba então por ser um tributo à memória como arte (*idem*: 28). Também Prado Coelho, no já citado estudo, salienta que "a leitura de qualquer texto seria impraticável se o leitor não recorresse a um saber estratificado que é memória de referentes textuais" (Prado Coelho, 1984:31). Mas enquanto que para Bloom a irredutibilidade do princípio estético à ideologia conduz à "soberania da alma solitária, ao leitor não como uma pessoa na sociedade, mas como um Eu profundo"

[39] O conceito, frequentemente reiterado em *O Cânone Ocidental*, pretende traduzir a inevitabilidade da influência literária no processo de escrita canónica: "Qualquer obra literária forte lê de modo criadoramente desviante e, portanto, interpreta de modo desviante um texto ou textos precursores." (*Idem*: 20). "Poemas, histórias, romances e peças, todos surgem como resposta a poemas, histórias, romances e peças anteriores, e essa resposta está dependente de actos de leitura e de interpretação levados a cabo pelos escritores posteriores, actos esses que são idênticos às novas obras". (*Idem*: 21).

[40] "A representação dos seres humanos, o papel da memória na cognição, o alcance da metáfora na sugestão de novas possibilidades para a linguagem" são as características que, segundo o autor, fazem a excecionalidade de Shakespeare e o colocam no ápice do cânone ocidental. (Bloom, 2002: 22).

(Bloom, 2002: 23), já que o "Eu individual é o único método e o modelo global para apreender o estético" (*idem*: 34), o investigador português assinala que, ao tomarmos a receção como parte do fenómeno literário, estamos necessariamente a considerar a perspetiva histórica, na medida em que "as sucessivas leituras em que o texto se enriquece e transforma são função de valores individuais e também colectivos, epocais." (Prado Coelho, 1984: 26)

Pozuelo Yvancos estende a historicidade do cânone ao próprio processo de teorização sobre ele, quando afirma:

> "a própria ideia de cânone exige a consideração particular e histórica da sua descrição, na medida em que o conceito de valor que os sustenta é um ponto de vista que intervém na própria constituição do objecto canónico e não é superior a ele.
> Na medida em que as normas estão carregadas de valor e na medida em que o cânone constitui em si mesmo um conceito normativo, não podemos abstrair da sua descrição o ponto de vista valorativo que os institui e esse ponto de vista é histórico por necessidade e pertence ao próprio objecto da pesquisa." (Pozuelo, 2001: 435,436)

Em *History and Value,* Kermod analisa a relação entre o valor atribuído à obra literária e a história e deixa claro que qualquer que seja a perspetiva investigativa adotada, a relação entre o valor de uma dada obra e o seu contexto histórico será sempre algo a ter em conta (Kermod, 1989:108). Sublinhando a estreita correlação entre julgamentos de valor e alterações históricas e lembrando que a história é, ela mesma, um *constructo*, o autor assinala que o processo de validação literária é afinal uma forma de manipulação da história, através da qual, por um lado, se erigem cânones trans-históricos, que libertam a obra das amarras do tempo fazendo-a superar, pela canonização, o seu próprio tempo e, por outro lado, se concebe a noção de períodos históricos, que a aprisionam no tempo e num dado tempo (*idem*:109). Esta constatação da natureza paradoxal do fenómeno literário e da sua dupla propriedade de permanência e mutabilidade que a coloca, ontológica e epistemologicamente, em relação com a história, é partilhada por outros autores. Em contraponto aos que postulam a eternidade da obra literária, "objecto de permanência cristalina", "sem devir" (Dâmaso, s/d, cit. Prado Coelho, 1984: 25), afirma Prado Coelho:

> "a obra literária é um ser bifronte, simultaneamente temporal e intemporal(…) o texto, para ser completa e pertinentemente lido, tem que ser colocado *em situação*, no seu contexto histórico-cultural." (*idem:* 25)

Assim, a história literária traz o passado ao presente mas projeta também o presente no passado (*idem:* 25) e esta historicidade, necessária aos estudos literários e inerente ao processo de criação literária, impõe-se quando inquirimos sobre o valor de uma obra literária, já que tal indagação, que não prescinde do contexto em que todo o juízo de valor é realizado e dos princípios e valores, historicamente situados, que o enformam, equivale ao estabelecimento da relação, no tempo, de cada um de nós com um texto, uma obra.

Ler implicará então "sair" do texto para o encontrar, pensá-lo *em relação*, como resulta nítido neste conjunto de expressivas e eloquentíssimas questões colocadas por Manuel Gusmão no estudo "Da Literatura enquanto construção histórica":

> "Como recusar pensar essa relação? Sem ela que fazemos da leitura e escrita? Que fazemos da singularidade relativa de cada texto, que se inscreve através das inúmeras e incontornáveis relações transtextuais de um texto com outro(s) texto(s), assim como através da multiplicidade das suas "realizações" pela leitura? Que fazemos do acto, que poderíamos supor básico, de acesso de alguém à 'literatura' – o acto de ler? Aquilo que aqui se propõe é que a historicidade permeia os mais solitários dos processos dessa específica 'conversa humana' que a literatura também é." (Gusmão, 2001: 202)

Por fim, esta historicidade do fenómeno literário remete igualmente para aquela que é talvez a dificuldade maior de qualquer reflexão em torno do cânone literário e que resulta da mutabilidade do próprio conceito de *literariedade*, o qual, como os esforços da teorização literária vêm demonstrando até à exaustão, se caracteriza pela liminar impossibilidade de consenso em seu torno. Com efeito, o processo de constituição do cânone é afetado pela própria imprecisão e oscilação do fenómeno literário: a difícil fronteira entre o literário e o não literário, o esbatimento dos limites na definição das formas e obras e a indeterminação, ao longo da história, dos próprios contornos da criação literária, fazem com que a canonicidade se torne, ela mesma, um conceito fluido e de impossível delimitação. Assim, a indagação sobre a legitimação da obra literária, na sua essência como na sua função, ainda que sempre válida e pertinente, defronta-se com dificuldades teóricas decorrentes da oscilação do próprio fenómeno literário. Dito

de outro modo, "a teorização da literatura, na medida em que é afectada pela instabilidade ou improbabilidade do seu objecto, acaba por implicar a autoquestionação da teoria."[41] (Lopes, 1994: 18).

Questionar a legitimação da obra literária é, pois, discutir a clivagem entre o literário e o não literário (ou, no processo de hierarquização e subalternização que pressupõe todo o cânone, entre *o mais* literário e *o menos* literário, entre obras maiores e obras menores), obriga a um permanente enquadramento histórico e, consequentemente, a uma constante reformulação das próprias noções e conceitos históricos. Razão por que a teorização literária, necessária a qualquer reflexão sobre o cânone, está forçada a uma leitura histórica que, no entanto, dificilmente pode ser linear, já que a obra, qualquer obra, ainda que inscrita num dado tempo, convoca permanentemente outros tempos, outras obras, outros contextos, outras leituras, outras experiências, "numa complexa interacção transdiscursiva e social, individuada e individuante, – histórica." (Gusmão, 2001: 204).

Ingressando agora numa perspetiva mais direcionada para as funções e implicações do cânone literário, parece-nos interessante considerar a dúvida colocada por Lauter, na já citada obra *Canons and Contexts,* relativamente aos processos de transmissão de valores operados pela literatura. No limite, considera este autor, vale a pena apurar até que ponto estudar obras consagradas por padrões elitistas implica obrigatoriamente a assimilação de valores elitistas ou, inversamente, em que medida o estudo de textos veiculadores de sistemas de valores provenientes de grupos sociais minoritários conduz infalivelmente a uma visão multicultural da realidade.[42] Esta é uma questão não despicienda, cuja difícil resposta, contudo, serve de argumento aos que postulam a relativa inoperância da discussão em torno do cânone literário: se não é claro e definitivo que aquilo que se lê produza alterações significativas na mundividência do leitor, então a questão da expansão ou restrição do cânone torna-se perfeitamente irrisória, afirmam. Todavia, Lauter parece-nos bastante categórico na condenação desta

[41] Esta impossibilidade de delimitação do literário não significa, contudo, que se preconize o abandono da literatura como objeto de estudo: "a dificuldade ou a efectiva impossibilidade de construir uma definição essencialista, de especificar a literatura ou a 'literariedade' através de um conjunto de traços estruturais, formais ou linguísticos, de natureza a-histórica, não implica necessariamente uma posição de relativismo absoluto que dissolva em termos ontognosiológicos qualquer especificação da literatura, antes pode aconselhar, como o defende convincentemente Aguiar e Silva (1984: 16-40), uma atitude de relativização histórica do conceito, ou seja uma sua parametrização histórica e transhistórica." (Gusmão, 2001: 209).

[42] Bloom também não ignora esta problemática, mas é absolutamente perentório ao afirmar que "a ideia de que se beneficia os humilhados e os ofendidos ao ler-se alguém com as características deles, em vez de se ler Shakespeare, é uma das ilusões mais extravagantes alguma vez promovidas por e nas nossas escolas." (Bloom, 2002: 469). A questão, quanto a nós, estará antes em saber se os "humilhados" e os "ofendidos" têm de ser levados a ler Shakespeare do mesmo modo que os grupos "privilegiados".

posição que, levada a um extremo, pode desembocar no que intitula de *conservadorismo cético.* (Lauter, 1991: 160). Ainda que, em sua opinião, seja de acautelar a sobrevalorização das potencialidades acarretadas por um alargamento do *corpus* de leituras literárias nos sistemas de ensino – que não será nunca panaceia para resolver os males sociais – o autor é bastante convicto na sua defesa de que o que se lê *importa realmente na formação dos indivíduos* e de que este terá de ser um fundamental ponto de partida em qualquer discurso teórico sobre o cânone (*idem*: 160).

Lauter rejeita o paternalismo subjacente a certos partidários das correntes multiculturalistas, segundo os quais uma obra proveniente de grupos minoritários e tendencialmente excluídos merece, *ipso facto* – numa atitude de deferência ou, pior, de condescendência perante a diferença, – ser considerada de qualidade e admitida no escol canónico, e cita uma interessante proposta de Fox-Genovese que passa pela *releitura* dos textos canónicos.[43] A autora, que numa crítica veemente aos "abolicionistas", considera que a eliminação do cânone por eles preconizada não faria pelos excluídos e culturalmente marginalizados mais do que a erradicação de toda a tecnologia ocidental dos países colonizados (*idem*: 159), propõe, em lugar de uma reescrita do cânone, a *reinterpretação* dos textos canónicos à luz de valores emanados de textos literários marginais, deslocando assim o foco da análise de *o que* é ensinado para *o modo como* é ensinado. A sua posição, que se nos apresenta em primeira instância como pedagógica e epistemologicamente interessante, não é contudo inteiramente subscrita por Lauter, para quem não é totalmente certo, ao contrário do que sustenta Fox-Genovese, que aqueles que ensinam, pessoas formadas segundo quadros culturais elitistas, cuja conceção do mundo se forjou numa aprendizagem enformada por sistemas de valores tradicionais, possam facilmente adotar perspetivas não canónicas na abordagem do texto literário consagrado. Em sua opinião, a razão central por que é necessária a leitura de obras literárias não canónicas é que elas *realmente ensinam outras mundividências*. Assumindo abertamente uma posição favorável ao alargamento do cânone a textos não canónicos e numa atitude que faz questão de assinalar como epistemológica e não mero "ato de fé pluralista", Lauter entende que são os textos não canónicos as "melhores lentes" para a releitura do cânone tradicional (*idem*: 159). E lança um desafio:

[43] Caberá aqui relembrar o potencial de releitura dos clássicos, tão brilhantemente enunciado por Italo Calvino em "Porquê ler os Clássicos?": "De um clássico toda a releitura é uma leitura de descoberta igual à primeira (…) Um clássico é um livro que nunca acabou de dizer o que tem a dizer." (Calvino, 1991: 9).

> "What are the theoretical conceptions, the critical practices, the historical designs, the ideas about the functions and audience, that must be reconstructed so that these works can, indeed, be read?" (*idem*: 160)

A leitura de textos canónicos à luz de perspetivas abertas pela literatura não consagrada, cujos valores e mundividências podem introduzir ângulos de análise inovadores, afigura-se-nos uma opção pedagogicamente interessante, mas entendemos que uma tal abordagem deve revestir-se de alguma prudência, pois tem conduzido quer a visões um tanto "folclóricas" e superficiais das culturas minoritárias, quer a propostas absurdas de análise do texto literário das quais, em bom rigor, o literário se encontra totalmente ausente. Como bem sabemos, a abordagem tradicional, segundo padrões de análise estético-formal formatados por rígidos esquemas classificatórios prévios, dando dos clássicos uma visão insípida que pouco fez em abono da literatura, deu lugar, em muitos casos, a práticas que desembocaram numa *caricatura do literário*, o que, manda a verdade que se diga, fez ainda pior.

Contudo, cotejando as propostas de Fox Genovese na referida citação de Lauter com as suas afirmações contidas num artigo intitulado "Entre elitismo e populismo: para onde vai a literatura comparada?", no qual traça alguns dos desafios da literatura comparada num mundo dividido entre culturas eruditas e culturas populares, parece-nos que esta investigadora acautela claramente os perigos de abastardamento do ensino da literatura clássica quando submetido aos modelos impostos pelas perspetivas multiculturalistas. Atentemos nas suas palavras:

> "A literatura comparada é, e deveria continuar a ser, um empreendimento intelectualmente elitista, na convicção orgulhosa de que o elitismo intelectual não pode ser confundido com o elitismo social. Não se enganem: a 'democratização' da literatura comparada por meio de uma expansão na direcção dos estudos culturais não assegura um milímetro de democratização social. A democratização social ocorre quando asseguramos a abertura da nossa disciplina, que tem consciência da sua dificuldade e exigência, a praticantes de todas as formações." (Fox-Genovese, 2001: 36).

Pela nossa parte, entendemos que as propostas, a nosso ver potencialmente complementares, enunciadas por estes dois investigadores, sugerem interessantes

percursos de indagação em termos epistemológicos e pedagógicos,[44] que merecem exploração futura no âmbito deste trabalho.

A adoção de uma perspetiva comunicacional do ensino da literatura canónica que pressupõe a plena integração do leitor no fenómeno literário e faz dele elemento essencial enquanto sujeito construtor de sentidos e a rejeição, por outro lado, da homogeneização, em benefício do princípio da multiplicidade e diversidade de textos e do dinamismo da relação entre eles, abrem caminho à consideração da pluralidade de "contextos" convocada pelo texto literário, numa atitude que, ao invés de subtrair ao estudo da literatura o rigor epistemológico que lhe é devido, o desloca para os espaços fronteiriços de diálogo com outros saberes de diferentes proveniências disciplinares, estimulando o seu potencial enquanto precioso auxiliar de construção do pensamento crítico[45]. E porque o texto literário não canónico, no seu confronto (ou, diríamos talvez melhor, no seu *encontro*) com a obra consagrada, pode revelar-se como potenciador de outras mundividências e, ao mesmo tempo, contribuir para uma nova visão da própria obra canónica e mesmo para o seu descentramento, afigura-se-nos de extrema oportunidade a sua presença no cânone literário escolar[46]. Em todo o caso, e este é um aspeto que também nos cumpre realçar como importante sob o ponto de vista pedagógico, ambos os autores sublinham a importância *do que se lê e dos modos como se lê* na formação dos sujeitos enquanto seres individuais e sociais, rejeitando implicitamente as posições socialmente mais céticas que consideram a literatura e a arte em geral como um fenómeno que, envolvendo tão-só relações individuais entre autor, texto e leitor, passam unicamente por processos pessoais de fruição estética, sem efeitos na (trans)formação dos sujeitos e das comunidades em que estes se organizam.

Enfatizar, na indagação sobre o cânone literário, o modo como se ensina literatura é também perguntarmo-nos o que ensina a literatura. Porque se é certo que a literatura não se fez para ser ensinada, não deixa de ser verdade que ela não possa, ou não deva, ser ensinada e que, nesse processo de desocultação e de descoberta que a abordagem

[44] Remetemos a este respeito para um estudo que, propondo abordagens inovadoras do texto literário em contexto escolar, sublinha a importância de se estabelecer o lugar dos clássicos na sua relação com os atuais produtos culturais: "Pedagogia do Cânone Literário Escolar: Adequação e Violência, Rejeição e Desejo", de António Branco, disponível em http://www.ielt.org/pagina/artigos?id=8.

[45] Ver, a respeito deste assunto, o artigo "Dos estudos literários aos estudos culturais?" de António Sousa Ribeiro e Maria Irene Ramalho (2001: 74, 75).

[46] Aventaríamos mesmo que, à laia de "teste de canonicidade", o parâmetro a considerar para a sua integração no cânone se situaria justamente no *potencial de diálogo* revelado pela obra não canónica no seu encontro com o texto canónico.

pedagógica do texto literário inevitavelmente implica, ela realmente não ensine algo. A defesa de que a obra se basta a si mesma, limitando-se a estabelecer com o leitor uma solitária relação estética sem implicações na sua *humanização*, enquanto processo de socialização e de solidarização com a espécie humana (*vd*. nota 38 a este texto), parece-nos enfermar de um grave vício: ao encerrar-se a obra literária em si própria, rasura-se-lhe uma dimensão que lhe é fundamental, a de que ela se constitui, enquanto exercício de recriação da realidade através da linguagem, como um vastíssimo universo criador de sentidos, capaz de fornecer ao leitor novas e distintas matrizes para *ler o mundo*, ou seja, ignora-se o seu poder enquanto *forma e fórmula de liberdade*. Eis o motivo por que, para além do princípio da relevância da escolha *do que* se lê, e do efeito real da leitura na (trans)formação dos sujeitos, julgamos ser de sublinhar como fundamental o entendimento de que *o modo* como se ensina a ler literatura pode salvar escolhas infelizes, mas também, se não se tiver em conta os princípios que acabámos de enunciar, inutilizar as melhores escolhas.

Reintroduzindo a questão do *poder* associado ao processo de legitimação da obra literária, invertamos então os dois pólos do problema e pensemos a literatura não enquanto discurso manipulável pelo poder, mas enquanto *instrumento de poder* ou, dito de outro modo, consideremos o poder que a posse de competências de leitura literária efetivamente confere aos indivíduos. Como muito bem nota Lauter, "reading is a vital way to gain power in a literate society" (Lauter, 1991:161). Enquanto prática simultaneamente individual e social, a leitura literária constitui-se, com efeito, como o único meio que, simultaneamente, nos "permite conhecer a língua, conhecer a língua dos poetas, conhecer o homem." (Aguiar e Silva, 1992, cit. Artigas, 1998: 1225)

E isto nenhum professor de língua materna pode ignorar.

II. A LITERATURA NOS PROGRAMAS E MANUAIS DE PORTUGUÊS PARA O 9º ANO DE ESCOLARIDADE: UMA ANÁLISE CRÍTICA

1. Intenções e finalidades

Tomaremos, como ponto de partida na análise dos grandes documentos orientadores da ação educativa, a Lei de Bases do Sistema de Ensino (LBSE) de 1986, documento que, desde esse ano, com algumas alterações pontuais, consagra as traves mestras do sistema educativo em Portugal e que estabelece pela primeira vez no nosso país a escolaridade obrigatória de nove anos[47], assegurando uma formação básica comum a todos os portugueses. Trata-se de um documento elaborado em pleno período de consolidação da democratização do ensino e do próprio regime democrático, que assume como prioritária a "formação geral comum a todos os portugueses" como contributo para "aprofundar a democratização da sociedade numa perspectiva de desenvolvimento e de progresso". Destaca-se uma evidente preocupação em articular, na formação dos jovens, as vertentes individual e cívica, preconizando-se "a realização individual de todos os cidadãos em harmonia com os valores da solidariedade social e a sua preparação para uma intervenção útil e responsável na sociedade". O diploma perspetiva pois o ensino básico como um fundamental contributo para a democratização da sociedade, através da promoção dos valores da solidariedade social, e defende que a educação escolar deve ter como uma das suas finalidades primeiras a preparação dos alunos para uma intervenção responsável na comunidade.

A publicação do Decreto-lei nº286/89, diploma que estabelece os princípios gerais que sustentam a reestruturação curricular prevista na LBSE, reafirma a intenção de, com a nova estrutura curricular, se dar resposta "ao complexo de exigências que, tanto no plano nacional como no plano internacional, se colocam ao nosso sistema educativo: a construção de um projecto de sociedade que, preservando a identidade nacional, assuma o desafio da modernização resultante da integração de Portugal na Comunidade Europeia". O documento expressa nitidamente, como uma das opções que presidem à organização curricular, a importância concedida ao ensino da língua portuguesa, "como matriz de identidade e como suporte de aquisições múltiplas".

[47] Conforme referimos na introdução ao nosso trabalho, a escolaridade obrigatória de doze anos foi consignada pela Lei n.º 85/2009, de 27 de Agosto.

Constata-se, por conseguinte, nestes documentos legisladores, a intenção do Estado em assegurar um ensino que privilegie a formação de indivíduos capazes de responder aos desafios da sociedade democrática, numa lógica de preservação da identidade nacional no quadro dos desafios da integração na Comunidade Europeia, sendo claramente destacado o papel da língua portuguesa como importante fator de identidade e como meio de acesso ao conhecimento.

Para além de consagrar a universalidade, obrigatoriedade e gratuitidade do ensino básico, a LBSE estipula os objetivos gerais para o ensino básico, dentre os quais salientamos a importância concedida à sensibilização para "as diversas formas de expressão estética", à promoção do "gosto por uma constante actualização de conhecimentos" e ao desenvolvimento "do conhecimento e (d)o apreço pelos valores característicos da identidade, língua, história e cultura portuguesas". Realçamos, nestes pontos, a importância acordada ao desenvolvimento da sensibilidade estética do aluno, enquanto produtor e recetor, e ao lugar central reconhecido ao estudo da língua e da cultura nacionais, numa perspetiva que valoriza aspetos relacionados com o seu desenvolvimento afetivo, encarando-os como fatores fundamentais de aprendizagem.

Relativamente ao 3º ciclo de escolaridade (os três últimos anos que integram a escolaridade básica obrigatória), a LBSE prevê, como objetivos gerais a atingir, "a aquisição sistemática e diferenciada da cultura moderna, nas suas dimensões humanística, literária, artística, física e desportiva, científica e tecnológica, indispensável ao ingresso na vida activa e ao prosseguimento de estudos, bem como a orientação escolar e profissional que faculte a opção de formação subsequente ou de inserção na vida activa, com respeito pela realização autónoma da pessoa humana."

Da listagem das grandes finalidades do ensino básico destacamos ainda o propósito de se "assegurar que nesta formação sejam equilibradamente inter-relacionados o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano", numa manifesta preocupação de evitar os riscos de um ensino excessivamente teórico, desligado dos contextos de vida dos alunos, e em valorizar o *saber em uso*, (a prenunciar, de algum modo, a introdução do termo *competência*, que se viria a revelar tão fortemente controverso[48]), bem assim como a articulação entre os saberes escolares e os saberes do quotidiano dos alunos.

[48] O confronto das terminologias adotadas nos documentos legisladores e programáticos que os sucessivos contextos vão forçando à mudança (*vd.* nota 4, na introdução a este trabalho) poderia constituir um interessante campo de análise no âmbito do estudo da evolução curricular nas últimas décadas. A recente investida ministerial contra o termo "competências", por exemplo, (*vd.* Despacho n.º 17169/2011 que estabelece a revogação do CNEB, bem com a

Vejamos agora como nos programas de 1991[49] (POCP) se dá corpo às preocupações expressas nestes grandes documentos legisladores que temos vindo a citar.

Procedendo, de acordo com as suas próprias palavras, a uma "reordenação e interpretação das metas consignadas na Lei de Bases" (p.13), os autores dos programas estabelecem como opções prévias fundamentais o reconhecimento do papel mediador e transversal da língua materna, "que permite a nossa identificação, a comunicação com os outros e a descoberta e compreensão do mundo que nos rodeia" (Vol.I, p.49) e "condiciona o sucesso escolar", apresentando três domínios, Ouvir/Falar, Ler e Escrever, como dimensões distintas do ensino do português que, no entanto, pressupõem "uma prática integrada" (*idem*).

Dentre as finalidades estabelecidas para a disciplina de Língua Portuguesa no ensino básico, para além de se insistir na "valorização da língua portuguesa como património nacional e factor de ligação entre povos distintos" (Vol. I, p.51), salienta-se o seu contributo "para a identificação crítica do aluno com a literatura e outras manifestações de cultura, nacional e universal" e a sua importância no desenvolvimento da "capacidade de raciocínio, a memória, o espírito crítico e (…) a criatividade e a sensibilidade estética". (*idem*). Realçaríamos a importância de que se reveste, neste programa como nos subsequentes, o desenvolvimento da sensibilidade estética do aluno, concorrendo, a nosso ver, para um mesmo conceito de obra literária como o ponto de convergência entre dois pólos distintos, o artístico (do domínio da obra) e o estético (situado no plano da consciência do leitor), que só este último tem o poder, pela leitura, de atualizar. Como ilustra Iser:

> "(Dans l'œuvre d'art) le pôle artistique se réfère au texte produit par l'auteur tandis que le pôle esthétique se rapporte à la concrétisation réalisée par le lecteur (…). Le lieu de l'œuvre littéraire est donc celui où se rencontrent le texte et le lecteur. » (Iser, 1976:48).

Realce-se ainda a coerência entre estas finalidades e os princípios consignados na LBSE, designadamente, no que à língua portuguesa diz respeito, a sua valorização, não só como fator de identificação, compreensão, comunicação e acesso ao conhecimento,

---

de todas as referências que se encontram noutros documentos a conceitos nele contidos**),** assunto a que regressaremos no decurso do nosso trabalho, mostra-nos que, por vezes, mais do que os conceitos, o que estará em causa são os termos utilizados e a carga ideológica que eles comportam. Parece ser esse, efetivamente, o caso do termo *competência*, frequentemente associado, a nosso ver erroneamente, a uma "moda pedagógica", e encarado como um dos pólos na disputa (redutoramente dicotómica, parece-nos) "ensino de competências" *vs*. "ensino de conteúdos".

[49] Português. Organização Curricular e Programas. Ensino Básico/3º ciclo. Vols. I e II. Ministério da Educação, Direcção Geral dos Ensinos Básico e Secundário, 1991.

mas também como meio de criação e transmissão da cultura nacional e, não menos importante, de abertura a diferentes culturas.
Quanto aos objetivos mais diretamente ligados à aquisição e desenvolvimento da competência leitora no ensino do português, avultam os seguintes:

> "- Desenvolver o gosto pela preservação e recriação do património literário oral.
> - Aprofundar o gosto pessoal pela leitura.
> - Contactar com textos de géneros e temas variados da literatura nacional e universal.
> - Exprimir as reacções subjectivas de leitor nos actos de recitar, recriar ou dramatizar.
> - Desenvolver a competência de leitura: interagir com o universo textual a partir da sua experiência e conhecimento do mundo e da sua competência linguística; apropriar-se de estratégias para a construção de sentidos." (Vol. I, p. 53)

Encontramos, pois, a mesma perspetiva, já assinalada nos textos legisladores, da aprendizagem da língua materna como meio de conhecimento do mundo e de posicionamento crítico face à realidade; o destaque concedido aos fatores afetivos na aprendizagem; e o privilégio acordado ao contacto com a literatura, nacional e universal, pressupondo como condição para o desenvolvimento da competência leitora a capacidade de interação do leitor com o texto. Saliente-se igualmente a referência à importância da oralidade no encontro com a literatura em contexto pedagógico, expressa na menção dos "actos de recitar, recriar ou dramatizar" como formas de *ler* (*vd.* nota 10). Não gostaríamos de deixar de destacar, na linha daquele que é o objeto central do nosso estudo, o estatuto autónomo que nestes programas se estabelece para o domínio da leitura, encarada não unicamente como um *meio* para outras aprendizagens, (linguísticas, literárias, científicas, morais ou éticas, por exemplo), mas como uma dimensão "soberana" na aprendizagem da língua, que vale por si mesma e que deverá ser objeto de um aperfeiçoamento permanente. A constatação desta perspetiva, que se manterá nos documentos programáticos posteriores, é fundamental para a explanação que pretendemos fazer sobre as modalidades de leitura propostas nas sugestões metodológicas dos programas e manuais.

Na mesma linha do que já assinalámos a propósito da LBSE, também em POCP, de 1991, se alude à importância de se "promoverem o desenvolvimento de aptidões e capacidades, a articulação entre o saber e o saber-fazer, a ligação com a vida e o mundo" (Vol. I, p. 22), procedimentos que, todavia, "não dever(ão) conduzir à

minimização do conhecimento substantivo". Os autores clarificam esta posição, acrescentando: "Na verdade, é falsa e perigosa a antinomia que por vezes se estabelece entre ensino centrado nos conteúdos e uma prática pedagógica orientada para o desenvolvimento de capacidades e aptidões, visto que o exercício de tais capacidades não se pode situar numa experiência vazia de significado." (Vol. I, p.30). Palavras, quanto a nós, plenas de uma acutilante e (ainda) muito atual justeza.

Em 2001, e na sequência de uma apurada reflexão em torno da reforma curricular implementada pela Lei de Bases, designadamente a discussão suscitada pelo Projeto de Gestão Flexível do Currículo (PGFC), é publicado o "Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais"[50] (CNEB). De acordo com o Decreto-Lei nº6/2001[51], que enquadra legalmente este documento programático, o CNEB "define as competências consideradas essenciais e estruturantes, no âmbito do desenvolvimento do currículo nacional, para cada um dos ciclos do Ensino Básico, bem como o perfil de competências de saída deste nível de ensino e ainda os tipos de experiências educativas a proporcionar aos alunos." Este documento e outros que lhe estão associados, cujo conteúdo fez correr muita tinta e suscita, ainda hoje, alargada controvérsia,[52] deve, a nosso ver, ser lido no quadro de uma conjuntura social que se foi desenhando a partir dos finais da década de 90, marcada pela complexidade e constante movimento de inovação nos conhecimentos, nas tecnologias, nas formas de organização social e nos estilos de vida. O caráter acelerado e aleatório destas mudanças e as suas implicações no terreno incerto da educação e, em particular, da educação escolar, foram colocando de forma cada vez mais acentuada novas exigências à escola e aos seus atores, impondo-lhes diferentes papéis e atitudes. Concretamente, a massificação do acesso ao ensino, o ressurgimento de particularismos culturais, motivados em grande parte pelo fenómeno da imigração sobretudo na periferia dos grandes centros urbanos, e a emergência de novos meios de socialização, com destaque para o poder dos *media*, alteraram significativamente o panorama da educação, confrontando a escola com a desigualdade e a exclusão, a crise de valores e o enfraquecimento da sua própria função socializadora,

[50] Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais. Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, 2001.
[51] Esta intervenção legislativa de política educativa foi precedida de um longo e apurado trabalho com as escolas e com as comunidades educativas, de que se destaca, no ano letivo de 1996-1997, o projeto de reflexão participada sobre os currículos do ensino básico na origem do qual estão algumas medidas emblemáticas de combate à exclusão e ao abandono escolar como os currículos alternativos, a constituição de territórios educativos de intervenção prioritária (TEIP) e os cursos de educação e formação profissional inicial.
[52] *Vd.* nota 48, a propósito da muito recente revogação deste documento programático.

numa altura em que, paradoxalmente, lhe começou a ser exigida, mais do que nunca, a solução para graves problemas sociais.

Ao nível das intenções veiculadas no discurso pedagógico oficial, é pois facilmente percetível, de 1991 para 2001, a constatação do fracasso na aplicação do princípio da universalização do ensino básico, patente nos níveis assustadores de insucesso e de abandono escolar, os quais vieram colocar em questão a bondade dos princípios adotados e a eficácia das práticas preconizadas.

O que está em causa, de acordo com os mentores do PGFC, é a inadequação entre o direito universal à educação – e, na esteira de tal direito, o princípio da escolaridade básica obrigatória, – e as práticas pedagógicas que conduzem a elevados índices de insucesso no ensino básico. Estamos, por conseguinte, como fizemos referência na primeira parte deste trabalho (*vd*. páginas 19 e 20), num contexto de emergência do movimento de autonomia das escolas, consubstanciada nos respetivos Projetos Educativos e Projetos Curriculares de Escola, favorável a uma mudança de paradigma educativo ou, por outras palavras, a uma passagem da prescrição normativa e do discurso homogeneizador a projetos de desenvolvimento curricular singulares, alicerçados numa reflexão alargada e partilhada e balizados por um documento de âmbito nacional, o CNEB que, salientamos, não constitui um *novo programa*, antes define, numa perspetiva de educação integral, o perfil de competências essenciais a desenvolver no ensino básico.[53] Como nele se afirma:

> "As competências essenciais constantes do presente documento devem ser entendidas à luz dos princípios de diferenciação pedagógica, adequação e flexibilização, que estão subjacentes ao processo de reorganização curricular do ensino básico. Isto significa que haverá inevitavelmente caminhos muito diferentes para o desenvolvimento das competências enunciadas, de acordo com a diversidade das situações concretas." (p.3)

Num outro estudo, nuclear para a compreensão do contexto emergente nos finais da década de 90, "A Língua Materna na Educação Básica. Competências Nucleares e Níveis de Desempenho" (LMEB),[54] acentua-se a dado passo:

[53] Para uma melhor compreensão dos princípios enunciados no CNEB e do movimento de reflexão e documentos orientadores que o sustentam, sugerimos a leitura do estudo "O Projecto de Gestão Flexível do Currículo em questão" da autoria de Luísa Alonso, publicado no número 58 da revista NOESIS, em 2001.

[54] "A Língua Materna na Educação Básica. Competências Nucleares e Níveis de Desempenho", editado em 1997 pelo Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, da autoria de Inês Sim-Sim, Inês Duarte e Maria José Ferraz, foi elaborado no âmbito do Projecto de Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico a que temos vindo a fazer referência. Este estudo, que precede a publicação do CNEB, está-lhe intimamente associado no que se refere às orientações para o ensino da língua materna.

> "Se, como acreditamos convictamente, é objectivo da escola corrigir assimetrias imputáveis a diferentes condições sócio-culturais de origem e dar a todas as crianças e jovens que a frequentam idênticas oportunidades de desenvolverem as suas capacidades, por outras palavras, se pretendemos que a democratização do ensino seja uma realidade, o sistema educativo tem de ser capaz de lidar com a heterogeneidade social, cultural e linguística que caracteriza a comunidade escolar na nossa sociedade". (p. 33)

Assim, as autoras estabelecem como grandes finalidades do ensino da língua materna em contexto escolar:

> "- Contribuir para o crescimento linguístico de todos os alunos, estimulando-lhes o desenvolvimento da linguagem e promovendo a aprendizagem das competências que não decorrem do processo natural de aquisição.
> - Possibilitar a todos o acesso ao Português padrão e, simultaneamente, promover o respeito pelas restantes variedades.
> - Valorizar atitudes cognitivas (curiosidade intelectual, espírito criativo, autonomia e eficácia na resolução de problemas) e fornecer os meios de as potencializar (competências instrumentais) em detrimento do ensino de conteúdos meramente informativos.
> - Desenvolver em todos os alunos a mestria de competências que lhes permitam, através da leitura de textos literários e não literários de várias épocas e géneros, tomar consciência da multiplicidade de dimensões da experiência humana." (p. 35)

Realçaríamos, como um primeiro aspeto dominante neste conjunto de finalidades, a importância concedida ao domínio do português padrão como condição essencial para a igualdade de oportunidades[55], premissa que deixa claro que a discriminação e a exclusão nos vários espaços da vida social têm frequentemente origem na desigualdade de partida em termos de desempenho linguístico, ao nível da língua padrão, por parte dos jovens de diferentes estratos sociais. De notar, contudo, a preocupação expressa em sublinhar-se a legitimidade das variedades linguísticas de origem dos alunos, até como importante meio de educação no respeito pela diferença:

[55] A respeito da referência ao português padrão, não podemos deixar de aludir à polémica protagonizada por Vasco Graça Moura e uma das autoras deste documento, Inês Duarte, em 2004, nas páginas dos jornais "Público" e "Expresso", a propósito dos programas de Português do ensino secundário, no decorrer da qual o primeiro acusa a segunda de contribuir para a expulsão do programa de autores clássicos como Camões, Cesário, ou Gil Vicente "em nome do português padrão". No tom viperino que geralmente adota nestes debates, o conhecido crítico, poeta e ensaísta afirma a dado passo que "os linguistas têm ódio à literatura", ao que a visada contrapõe a ideia de que os linguistas deploram "é que o ensino do português se deva reduzir à leitura de textos literários". Retomaremos mais adiante estas questões, que se prendem com o *corpus* de leituras e com a relação, em contexto pedagógico, entre língua e literatura.

> "Para além de os sensibilizar para a problemática da variação linguística, que constitui por si só uma propedêutica ao multilinguismo e multiculturalismo que caracterizam actualmente a generalidade dos espaços nacionais e transnacionais, tal consciencialização contribuirá para a formação de valores de tolerância e respeito pelas diferenças." (p. 38)

Um outro aspeto que nos parece saliente é o acento colocado nos *saberes em ação*, em detrimento de um ensino focalizado unicamente na transmissão de conteúdos informativos, preocupação que, como notámos anteriormente, aparecia já referenciada nos programas de 1991, ainda que de forma menos nítida.[56]

Por fim, um terceiro ponto a registar é a centralidade atribuída ao contacto com o legado escrito que faz parte do nosso património cultural (ainda que não deixe de se apontar para o alargamento das leituras em contexto escolar aos *textos não literários*), salientando-se o benefício de essas experiências se estabelecerem como "contraponto(s) da sua própria experiência e oportunidade para (os alunos) reflectirem sobre formas diferentes de existência e conhecimento, bem como sobre sistemas de valores alternativos aos seus, potenciando atitudes de abertura à tolerância pelas diferenças e contribuindo para a construção e sedimentação da sua identidade própria". (p. 42). Este aspeto, que se prende diretamente com a temática do *corpus* de leituras em contexto escolar, será reforçado nos Programas de Português do Ensino Básico de 2008, como teremos oportunidade de constatar.

As autoras assinalam ainda a importância da leitura dos textos literários como meio fundamental de fruição estética e de contacto com as especificidades da linguagem literária, "o que requer a aprendizagem de estratégias específicas de leitura e estimula o domínio de recursos vocabulares e estilísticos mais sofisticados." (*idem*).

No CNEB de 2001, tal como em POCP de 1991, a importância concedida ao contacto com as culturas lusófonas patenteia-se na referência à necessidade de "se reconhecer a pertença à comunidade nacional e transnacional de falantes da língua portuguesa" (p. 31).

[56] Sobre o mesmo assunto, também os Programas de Português do Ensino Básico de 2008, (PPEB) alertam para a necessidade de "se não trabalhar o programa em função dos referidos conteúdos. (…) De um ponto de vista didáctico, eles devem ser activa e criativamente articulados com os desempenhos esperados e que estão agrupados por grandes linhas orientadoras do trabalho sobre as competências; a não ser assim, o programa poderá resultar numa mera descrição de conceitos, com escassas consequências no plano da aquisição e do desenvolvimento de competências. (…) mais importante do que levar os alunos a memorizar definições de termos (…) é torná-los capazes de utilizar correctamente, em contexto, os respectivos conceitos." (PPEB, p. 123)

Relativamente ao domínio da leitura, o documento LMEB considera os seguintes objetivos ao nível do 3º ciclo do ensino básico:

> "- Ler com fluência, conservando em memória o significado do texto.
> - Reconstruir mentalmente o significado de um texto em função da relevância e hierarquização das unidades informativas deste.
> - Utilizar chaves linguísticas e textuais para desfazer ambiguidades, deduzir sentidos implícitos e reconhecer usos figurativos.
> - Seleccionar as fontes de informação e as estratégias de leitura adequadas à tarefa a realizar.
> - Resumir e reduzir a esquema um texto com objectivo de estudo.
> - Ler textos cuja complexidade ou dimensão requeira alguma persistência.
> - Distinguir as formas naturais de literatura (narrativa, dramática e lírica).
> - Estabelecer relações temáticas entre textos.
> - Reconhecer valores culturais, estéticos, éticos, políticos e religiosos que perpassam nos textos." (LMEB, p. 64)

Destacamos, nestes objetivos, o realce concedido às estratégias a empreender pelo leitor no ato de ler o que, uma vez mais, pressupõe um conceito de leitura como atualização, pelo leitor, das virtualidades inscritas no texto[57] e, na linha do que veremos mais explicitamente formulado nos programas de 2008, o destaque das potencialidades, no trabalho didático-pedagógico em torno da leitura do texto literário, permitidas pela intertextualidade.

O surgimento dos mais recentes Programas de Português para o Ensino Básico (PPEB), em Dezembro de 2008, propondo-se proceder à revisão dos programas em vigor, enquadra-se num amplo conjunto de medidas que visam a qualificação do ensino do Português, assumindo-se como uma necessidade decorrente da existência de um novo cenário educativo,[58] em que os avanços entretanto empreendidos no campo da didática

[57] Como nota Iser, "Le texte n'existe que par l'acte de constitution d'une conscience qui la reçoit, et ce n'est qu'au cours de la lecture que l'œuvre acquiert son caractère particulier de processus. (…) L'œuvre est ainsi la constitution du texte dans la conscience du lecteur." (Iser, 1997 :49).

[58] Programas de Português do Ensino Básico. Ministério da Educação, 2008. Alguns estudos que o precedem ajudam a compreender a emergência deste documento. Salientamos, dentre as várias medidas integrantes do Plano Estratégico para o Ensino do Português, da responsabilidade da Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC), a Conferência Internacional sobre o Ensino do Português, em 2007, e o projeto Investigação e Ensino da Língua Portuguesa (IELP), intervenção didática monitorizada aplicada em diferentes anos de escolaridade, em 2007/2008, com particular incidência nas competências essenciais da língua portuguesa, leitura, funcionamento da língua, escrita, oralidade, de cuja aplicação resultaram vários estudos de imprescindível interesse para qualquer reflexão sobre o ensino do Português. (Disponível em www.svrodrigues.nome.pt/pdfs/projectoIELP.pdf).
À criação dos novos programas não são também alheias, quer a síntese de avaliação de desempenho respeitante aos anos de 2000 e 2003 dos alunos portugueses no âmbito do PISA (Project for International Student Assessment),

da língua não são ignorados. O texto introdutório do programa sublinha com efeito as "diferenças substanciais", no que ao ensino da língua materna respeita, relativamente ao início dos anos 90 do século passado, nomeadamente o relevo adquirido pelas tecnologias da informação e comunicação enquadradas nas comunicações em rede proporcionadas pela internet, que arrastam consigo novas formas de comunicação e novos processos de escrita e leitura.

No propósito de se prevenir uma visão atomizadora do ensino, e sublinhando-se o caráter de progressão e de articulação entre os três ciclos do ensino básico, o programa é construído em função de uma "matriz comum" (p. 8). Lembremos, contudo, que os princípios da articulação e da organização curricular entre ciclos numa lógica de desenvolvimento "em espiral" apareciam já inequivocamente mencionados, quer em 1991 (POCP, p. 19), quer em 2001 (CNEB, p. 9).

Afirmando, a despeito da herança dos princípios estruturadores essenciais que dão corpo aos programas que os precedem, e que é explicitamente referida (pp. 3-4), a considerável margem de independência destes programas relativamente aos seus antecessores, os autores dos PPEB sublinham a importância de, no quadro de uma "explicitação axiológica" dos princípios integrados no CNEB, se realçar o conjunto de valores (mas não, frisam, "uma doutrina ideológica") que enforma o presente documento programático:

> "a concepção da língua como património e factor identitário; uma postulação do sujeito linguístico como entidade que enuncia a sua singularidade e a sua diferença relativa, no alargado espaço da língua portuguesa; uma afirmação do ensino da língua como domínio capital do processo educativo, com as inerentes responsabilidades que esse estatuto implica; um reconhecimento e a decorrente valorização da língua portuguesa como sofisticada instância de modelização artística, consubstanciada nos textos literários que nela são plasmados." (p. 14)

---

projeto que foi lançado em 1997 pela OCDE com o intuito de promover a monitorização dos resultados dos sistemas educativos de um conjunto de países em termos de desempenho dos alunos no final da escolaridade obrigatória, quer os estudos que avaliam os resultados das provas de aferição no 4º e 6º anos de escolaridade e dos exames nacionais do 9º ano. Recomenda-se, a propósito destes estudos, a leitura dos respetivos documentos, disponíveis no *site* da DGIDC em www.dgidc.min-edu.pt. A criação do novo programa surge ainda a par de outras iniciativas de que se destaca o Plano Nacional de Leitura (PNL), implementado em 2007 pelo Ministério da Educação, e a revisão e didatização da Terminologia Linguística para o Ensino Básico e Secundário (TLEBS).

Temos, pois, um programa que claramente a si mesmo se coloca numa linha de continuidade com os documentos que o precedem, mas cujas coordenadas se situam manifestamente num contexto atual, em que as novas tecnologias e as linguagens por elas veiculadas ocupam lugar de destaque, e que não ignora quer os ensinamentos decorrentes das práticas pedagógicas que resultaram da aplicação dos antigos programas, quer as pressões vindas de diversos setores da sociedade, que reclamam "uma presença efectiva dos textos literários no ensino da língua, valorizados na sua condição de testemunhos de um legado estético e não meramente integrados como casos tipológicos a par de outros com muito menor densidade cultural." (p. 5). Esta última declaração parece anunciar, logo nas páginas introdutórias, uma atenção particular ao *corpus* de leituras literárias a selecionar, designadamente à valorização do património clássico, aspeto que merecerá a nossa atenção no subcapítulo seguinte[59].

Atentemos agora nos resultados esperados para o 3ºciclo do ensino básico no domínio da leitura, enunciados nos PPEB de 2008.

> " - Ler, de forma persistente e fluente, textos de diferentes tipos e em suportes variados para obter informação, organizar o conhecimento ou para aceder a universos no plano do imaginário, adequando as estratégias de leitura às finalidades visadas.
> - Interpretar textos com diferentes intencionalidades e registos, apreendendo o sentido global, posicionando-se criticamente quanto à validade da informação lida ou visionada, seleccionando os dados necessários à concretização de tarefas específicas e mobilizando a informação de acordo com os princípios éticos do trabalho intelectual.
> - Apreciar em termos pessoais textos de diferentes tipos, analisando o modo como a utilização intencional de recursos verbais e não verbais permite alcançar efeitos específicos.

[59] Vale a pena citar, a respeito das novas e das tradicionais linguagens e literacias e do lugar, entre elas, destinado ao estudo do património clássico, uma das recomendações enunciadas por Carlos Reis (coordenador dos PPEB), no âmbito da já mencionada Conferência Internacional sobre o Ensino do Português que teve lugar em Lisboa entre 7 e 9 de Maio de 2007. Referindo-se à perda de exclusividade dos textos verbais no acesso à informação e à importância de se fazer coexistir, no espaço escolar, as práticas de leitura convencionais com "a aprendizagem da chamada literacia informacional", diz o autor: "uma tal convivência favorecerá interacções que não cancelarão a leitura nem o seu campo de acção próprio e irrevogável. Fomentar-se-á, ao mesmo tempo e sem complexos (mas não necessariamente na aula de português), o contacto orientado e criterioso com outras linguagens e técnicas de informação e comunicação (televisão, Internet, etc.), conduzindo à sua utilização crítica, ponderada e justificada. Por outro lado, deverão ser criadas ou reforçadas práticas e comunidades de leitura propriamente ditas; **isto significa que a leitura deverá ocupar um espaço e um tempo próprios, na situação de concentração que para ela se requer**. Tal só será viável, contudo, desde que se recupere o trabalho da memória (e sem isso a presente recomendação fará pouco sentido), entendida em dois planos: o da memória técnico-operativa que, permitindo reter e sedimentar informação, auxilia a leitura que dela carece no seu desenvolvimento seguro e consequente; o da memória de largo alcance, com incidência patrimonial, **que leva a valorizar textos do passado, sobretudo os considerados canónicos, como factor de auto-conhecimento colectivo e identitário.** Em ambos os casos, a acentuação do valor do esforço e do trabalho será absolutamente decisiva." (Sublinhados nossos). Disponível em www.dgidc.min-edu.pt.

- Posicionar-se enquanto leitor de obras literárias, situando-as em função de grandes marcos temporais e geográfico-culturais e reconhecendo aspectos relevantes da linguagem literária.
- Estabelecer relações entre a experiência pessoal e textos de diferentes épocas e culturas, tomando consciência do modo como as ideias, as experiências e os valores são diferentemente representados e aprofundando a construção de referentes culturais." (p. 29)

À semelhança do que já notáramos a propósito do CNEB de 2001, sublinha-se neste documento a importância do ensino da literatura como contributo para uma progressiva consciencialização de diferentes sistemas de ideias e valores, possibilitando, por contraponto à sua própria experiência pessoal, o alargamento do universo de referências do aluno para além do seu círculo mais restrito de pertença. Trata-se claramente de uma perspetivação do ensino da literatura no quadro de uma sociedade cada vez mais plural e heterogénea, deixando adivinhar, uma vez mais, determinadas opções relativamente à seleção dos textos literários para leitura. Procuraremos perceber se este alargamento do elenco de leituras a promover, subliminarmente anunciado, se compagina com a fidelidade ao património clássico a que nos referimos no parágrafo anterior.

Uma outra constatação, no cotejo dos três documentos em presença, ressalta como interessante no âmbito do presente estudo. Referimo-nos à visibilidade crescente conferida a outras linguagens e outros suportes, linguísticos e literários, para além da linguagem verbal e do texto escrito impresso, bem como à importância concedida à relação da literatura com outras manifestações artísticas. No que se refere ao primeiro destes aspetos, se em 1991 os objetivos gerais da disciplina de língua portuguesa previam já a interpretação de "linguagens de natureza icónica e simbólica" permitindo antever a possibilidade de abordagem de linguagens não verbais no âmbito do trabalho em língua materna, em 2008 parece ganhar consistência a referência à linguagem, verbal ou não verbal, veiculada em diferentes suportes, nomeadamente os propiciados pelas novas tecnologias. Os autores clarificam que, desejavelmente, no 3º ciclo de escolaridade o processo de ler e interpretar textos se alargará a "textos de diferentes tipos e apresentados em diversos suportes" (p. 38), recomendando a leitura "a partir de diferentes suportes da informação (texto impresso, texto visual, texto digital, texto audiovisual)" (p. 127). Na abordagem do texto literário, sugere-se a análise de recriações de obras literárias com recurso a diferentes linguagens, como "filmes, séries de TV, representações teatrais, pintura, publicidade, ilustrações, etc." (p. 129). Entende-se,

fundamentalmente, que o "estabelecimento de relações entre as obras literárias e outras manifestações artísticas e culturais, como o cinema, a música e a pintura, contribui para o desenvolvimento de uma compreensão mais alargada do papel cultural e social da literatura." (p. 145). Ainda na mesma linha de pensamento, aconselha-se a que o aluno seja levado a comparar "o modo como o tema de uma obra é tratado em outras obras, articulando-se, por exemplo, a leitura literária com atividades de "recitação, dramatização e diversas formas de expressão estética" (*idem*). Referindo-se aos critérios a ter em conta na seleção do *corpus* textual, os autores salientam que a consciência de que "os textos não vivem por si só, que remetem para outros de diferentes maneiras", implica que o aluno "deve ser precocemente sensibilizado para as relações e dispositivos de *intertextualidade,* isto é, para a existência de redes intertextuais em que se processa a citação, a absorção e a transformação de textos" (p. 114). Precisemos, contudo, que já nos programas de 1991 se recomendava o confronto "com outros textos de natureza ou época diferentes que desenvolvam o mesmo tema" (Vol. II, p.30) e o contacto "com outras manifestações estéticas (pintura, escultura, música, artes decorativas, ourivesaria, arquitectura)", como forma de se contextualizar a obra e de se aprofundar a sua interpretação (*idem*). Temos, assim, ao nível das finalidades enunciadas, a intenção inequívoca de se propiciar ao aluno o contacto com os fenómenos da intertextualidade e da interdiscursividade[60], na presunção de que "todo o texto (se) constrói como mosaico de citações, todo o texto é absorção e transformação de um outro texto", (Kristeva, 1969, cit. Reis, 1995:184).

Veremos no subcapítulo seguinte de que forma estas recomendações se materializam no elenco de obras escolhidas para a leitura, literária e não literária, e nas sugestões de operacionalização apresentadas, quer nos programas, quer nos manuais que serão objeto da nossa análise.

Vale a pena, ainda, no âmbito deste capítulo consagrado às intenções e finalidades contidas nos documentos, correspondentes a três distintos marcos temporais, por que se rege o ensino da língua portuguesa no ensino básico, atentar no que neles se entende por competências de leitura:[61]

[60] De acordo com Reis, citando Segre, "o termo interdiscursividade designa as mais difusas conexões que 'todo o texto, oral ou escrito, mantém com todos os enunciados (ou discursos) registados na correspondente cultura e ordenados ideologicamente'" (Segre, 1984:111, cit. Reis, 1995: 186)

[61] A literacia de leitura é definida pelo PISA no seu relatório internacional de 2003, como "a capacidade de cada indivíduo compreender, usar textos escritos e reflectir sobre eles, de modo a atingir os seus objectivos, a desenvolver

POCP – 1991: " Intera(cção) com o universo textual, a partir da sua experiência e conhecimento do mundo e da sua competência linguística:
- apropriar-se de estratégias para a construção de sentidos;
- interpretar linguagens de natureza icónica e simbólica." (Vol. I, pp. 53-54)
CNEB – 2001: "Capacidade para reconstruir mentalmente o significado de um texto (literário e não literário) em função da relevância e da hierarquização das unidades informativas deste", implicando o "conhecimento das chaves linguísticas e textuais que permitem desfazer ambiguidades, deduzir sentidos implícitos e reconhecer usos figurativos." (p.34)
PPEB – 2008: "Processo interactivo que se estabelece entre o leitor e o texto, em que o primeiro apreende e reconstrói o significado ou os significados do segundo. A leitura exige vários processos de actuação interligados (decifração de sequências grafemáticas, acesso a informação semântica, construção de conhecimento, etc.); em termos translatos, a leitura pode ainda ser entendida como actividade que incide sobre textos em diversos suportes e linguagens, para além da escrita verbal." (p.16)

Conforme fomos notando ao longo deste capítulo em que procurámos proceder ao levantamento das principais linhas de força patentes nos programas de língua portuguesa e mais especificamente na dimensão da leitura, parece-nos lícito afirmar, a propósito destas definições de leitura em sentido lato (e não especificamente literária), que em todas elas se aponta não apenas para um ato de mera descodificação de símbolos ou de extração de sentido do texto, mas para uma tarefa bem mais complexa, que pressupõe a busca ativa, o confronto entre o eu e o(s) outro(s), e a consequente descoberta que tal confronto propicia, bem como a permanente (re)construção de sentidos, por parte do leitor, no ato de ler[62]. Temos, por conseguinte, um conceito de leitura como uma competência que, muito para além da simples capacidade para descodificar e extrair significados de um texto, a encara como um processo ativo, que continuamente se *desenvolve e aperfeiçoa*. Regressaremos mais adiante a este assunto, analisando os diferentes tipos de leitura propostas nestes documentos programáticos e em alguns manuais escolares.

os seus próprios conhecimentos e potencialidades e a participar activamente na sociedade" (Ministério da Educação, DGIDC, 2007: 3)

[62] Em Dionísio encontramos um interessante conceito de leitura como *transação*, por oposição ao conceito de interação. O termo procura realçar o processo de negociação entre leitor e texto/autor, sublinhando, para além da extração de sentidos, um procedimento de natureza "gerativa", na linha de uma "geração" de sentido que vai sendo construído a partir da *negociação* entre o leitor e o texto e que é condição necessária para originar o "prazer de ler". (Dionísio, 2000:77). Em sentido próximo se situa, a nosso ver, a definição de Umberto Eco: "Prever o próprio Leitor-Modelo não significa apenas 'esperar' que exista, significa também conduzir o texto de forma a construí-lo. Um texto não se limita a apoiar-se sobre uma competência, contribui para a produzir." (Eco, 1979: 59)

Em síntese, e como assinalámos no capítulo I a propósito da estreita relação entre o discurso pedagógico oficial incorporado no currículo escolar e a conjuntura em que tal discurso é gerado, cremos poder constatar que, nas suas linhas gerais, os dois currículos do ensino básico que analisámos, separados entre si por um período de dez anos e emanando, por conseguinte, de contextos sociais particulares, manifestam determinadas intenções educativas que visam constituir-se como resposta a problemas e situações concretas. Assim, se o primeiro, em 1991, corresponde a um importante marco no sistema educativo português, na sequência das exigências criadas pela massificação do acesso ao ensino e por uma sociedade democrática ainda recente que tem na formação de cidadãos ativos e participativos uma prioridade, avançando na consolidação de um direito fundamental e inalienável consignado na constituição portuguesa – o direito de todos à educação, – o segundo, dez anos mais tarde, configura-se como uma tentativa, por parte do sistema educativo, de lidar com dois importantes fatores que mutuamente e negativamente se potenciam: de um lado, uma sociedade crescentemente competitiva e desigual, marcada pela heterogeneidade do tecido social, pela multiculturalidade, pela mudança acelerada e imprevisível; do outro, o fracasso de um sistema educativo que se determina como sendo para todos mas que, notoriamente, não dá a todos a mesmas oportunidades de sucesso[63]. Assim se entende, na nossa perspetiva, a mudança de paradigma educativo recomendada nos documentos programáticos de 2001, que a partir do movimento gerado pelo PGFC se vinha desenhando, e a progressiva introdução e disseminação de conceitos como "descentralização" e "autonomia" e ainda, deles decorrendo, a definição de um perfil de competências essenciais a desenvolver no âmbito do currículo nacional para o ensino básico obrigatório.[64] Sete anos volvidos, em

[63] Ver, a este respeito, o estudo publicado pelo Ministério da Educação, Ferrão, J. (1995). *Caracterização regional dos factores de abandono e insucesso escolar no 2º e 3ºciclos do Ensino Básico.* Lisboa: Ministério da Educação. Outras publicações importantes, já mais recentes, apontam no mesmo sentido: OECD (2001). *Education at a Glance. OECD Indicators 2001*. Paris, OCDE; e GEPE-ME (2009), *50 anos de Estatísticas da Educação*, Volume I, Lisboa, GEPE-ME e INE.

[64] Conforme já notámos, o destaque acordado às competências essenciais a desenvolver durante o ensino básico, suscitou à época (e suscita ainda) enorme controvérsia: "as competências são objectivos?"; "os objectivos desaparecem do currículo?"; "as competências são capacidades?"; "as competências substituem os conteúdos"?; "qual o lugar dos conteúdos ou seja, dos conhecimentos no ensino-aprendizagem organizado por competências?"; "como é que se operacionalizam as competências?", interrogava-se, em 2005, na versão *on-line* da Revista de Filosofia "Crítica", Maria Helena Damião, da Universidade de Coimbra. (Disponível em www.http://criticanarede.com/ens_competencias.html). Quanto a nós, a preocupação expressa em estabelecer-se um denominador comum no perfil de competências do aluno no final da escolaridade obrigatória não significa, ao contrário do que muitos pretendem, a menorização do "papel do conhecimento e da transmissão de conhecimentos", nem o desprezo da "importância da aquisição de informação, do desenvolvimento de automatismos e da memorização" (Despacho n.º 17169/2011, que revoga o CNEB). Julgamos que a destrinça feita entre conteúdos e competências, apresentados como pólos de uma dicotomia que reciprocamente se excluem, ignora o conceito de competência tal como de forma muito sucinta é descrito no programa de 2001: "uma noção ampla de competência, que integra conhecimentos, capacidades e atitudes e que pode ser entendida como saber em acção ou em uso. (…) não se trata de adicionar a um conjunto de conhecimentos um certo número de capacidades e atitudes, mas sim

2008, os novos programas de português surgem enquadrados num conjunto de outras medidas de qualificação do ensino da língua materna (*vd*. nota 58) visando, entre outros propósitos, fazer face a índices pouco satisfatórios de literacia leitora dos nossos alunos, patenteados nos dececionantes resultados em provas de âmbito nacional e internacional.
No que concerne mais especificamente ao ensino da língua materna, contudo, e salvaguardadas as naturais diferenças de forma resultantes da própria evolução da cena educativa e dos avanços metodológicos verificados no campo da didática, bem como referências a determinados fatores que a evolução dos contextos sociais necessariamente introduz, julgamos poder afirmar, sem quaisquer hesitações, que no *plano das intenções e finalidades* veiculadas nos documentos normativos e reguladores as diferenças a assinalar entre estes documentos programáticos não são de grande monta[65]. Com efeito, se atentarmos nos princípios estruturadores prévios que lhes dão corpo, nos objetivos gerais por ciclo de ensino e, por fim, nas finalidades definidas para a disciplina de língua portuguesa, deparamos com uma certa convergência de pressupostos, intenções e finalidades nos três documentos programáticos a cuja análise procedemos.

Assim, e na linha daquele que é um dos objetivos do nosso estudo, destacamos *três grandes eixos estruturadores*, ao nível dos princípios que os enformam e que, de forma mais difusa ou mais marcada, neles estão presentes:
O primeiro consiste na conceção da aprendizagem e uso da língua materna como base da estruturação do pensamento e da relação com o conhecimento, fundamentais na apropriação de outros saberes, decorrendo deste princípio a constatação da natureza transversal da língua portuguesa a que reiteradamente se alude nos programas analisados.
Em segundo lugar, surge a consideração do importante papel da língua na assimilação e adesão a valores culturais e estéticos, ou seja, a conceção da língua materna como fator fundamental na construção de uma identidade de feição individual e coletiva.

---

promover o desenvolvimento integrado de capacidades e atitudes que viabilizam a utilização dos conhecimentos em situações diversas, mais familiares ou menos familiares dos alunos." (CNEB:15). Ou, noutra definição, proposta pela Comissão Europeia: "A mobilização, integrada e adequada, dos conhecimentos e saberes adquiridos que implica uma "combinatória de capacidades, conhecimentos, aptidões e atitudes apropriadas a situações específicas, requerendo também 'a disposição para' e 'o saber como' aprender." (Comissão Europeia, 2004). Eis por que nos parece, ainda no âmbito das críticas tecidas ao CNEB, muitíssimo discutível a afirmação de que "os conhecimentos e a sua aquisição têm valor em si, independentemente de serem mobilizados para a aplicação imediata." (Despacho n.º 17169/2011)

[65] Até porque, em coerência com a autonomia curricular preconizada em 2001, a existirem alterações assinaláveis no ensino do Português, (como no de outros campos disciplinares), haveria que buscá-las no espaço particular dos projetos curriculares de cada escola/turma, isto é, nos próprios projetos e práticas pedagógicas concebidos e implementados nos diferentes contextos institucionais.

Por fim, destaca-se a perspetivação da leitura, e mais especificamente da leitura literária, como importante meio de compreensão do eu e do mundo, de perceção das potencialidades da língua, de fruição estética, de adesão a valores culturais nacionais e universais.

No que respeita à dimensão da *leitura*, que sobretudo nos ocupa, estes princípios-chave que se estabelecem como estruturantes e estruturadores do currículo de língua portuguesa conduzem à formulação de determinados objetivos programáticos, naturalmente ligados, intimamente, entre si, e mesmo indissociáveis, e que, *unicamente no propósito de uma melhor e mais clara explicitação,* aqui se agrupam da seguinte forma[66]:

i) objetivos de natureza fundamentalmente cognitiva, que têm como finalidade a apreensão e (re)construção dos sentidos dos textos, pressupondo a aquisição, pelo aluno, de conhecimentos textuais, metatextuais e extratextuais que lhe permitem situar e compreender os textos e as ideias neles veiculadas e interagir, enquanto leitor, com eles.

ii) objetivos que preveem a adesão afetiva e estética do leitor ao texto e a sua identificação com (ou rejeição de) valores morais, culturais e éticos que dele emanam; situam-se neste grupo os que, mais diretamente ligados às atitudes, apontam para o desenvolvimento do gosto pela leitura e da sensibilidade estética, a valorização da língua e da literatura como património, a identificação do aluno com a(s) literatura(s) e outras manifestações culturais.

Veremos, em seguida, de que forma estes objetivos se encontram plasmados, quer nos *corpora* de textos literários selecionados, quer nas propostas metodológicas e sugestões de operacionalização contidas nos programas e nos manuais que constituem o nosso *corpus* de análise.

[66] Deixamos de lado, porquanto se afasta do propósito central do nosso estudo, o conjunto de objetivos que dizem respeito ao desenvolvimento de competências "técnicas" de leitura basilares e necessárias ao exercício da competência leitora: a exigência de aquisições linguísticas que permitam a decifração, a compreensão e a fluência, bem assim como a capacidade de adequação das estratégias de leitura às finalidades pretendidas.

2. Meios e processos

2.1. Corpora de leituras

Retomamos aqui, a abrir este capítulo centrado nos *corpora* de textos selecionados pelos documentos programáticos e pelos manuais didáticos para leitura em contexto escolar, as questões que colocávamos no primeiro capítulo do nosso estudo a respeito dos processos de constituição do cânone literário:

"Que princípios prevalecem na escolha do acervo de obras a abordar? Os de caráter estético? Os de caráter ético? Os de consolidação de uma identidade nacional, de representatividade patrimonial, de coesão social?"
E, tratando-se de um cânone textual especificamente escolar, será tido igualmente como critério determinante o seu potencial enquanto objeto de exploração pedagógica no âmbito da formação de alunos-leitores?
Procuraremos, no decorrer deste capítulo, algumas respostas para estas questões.

Começamos por notar, como ponto prévio à análise dos *corpora* de textualidade literária propostos, que a perspetivação da leitura como prática que contribui para a aquisição de conhecimentos nas mais diversas áreas do saber e, no domínio mais especificamente linguístico, para a compreensão do funcionamento dos diversos tipos de discurso nos diferentes usos em que tais discursos ocorrem, impõe a necessidade de integração, nos programas escolares, de *corpora* de *textos não literários*, em diferentes suportes e fazendo uso de diferentes tipos de linguagens, de que são exemplos os textos dos *media*, (incluindo-se nestes as notícias, reportagens, ou críticas, bem como a publicidade e as linguagens em suporte tecnológico), a banda desenhada, os textos científicos, os ensaios, etc. Com efeito, os programas de 1991 referem, dentre as finalidades para a disciplina de língua portuguesa, o alargamento da "competência comunicativa pela confrontação das variações linguísticas, regionais, ou sociais com formas padronizadas de língua (Vol.I, p. 54) e a descoberta de "aspectos fundamentais da estrutura e do funcionamento da língua a partir de situações de uso" (*idem*), contando-se, na lista de recursos de apoio à gestão dos programas, as fichas documentais, os recortes da imprensa, nomeadamente jornais e revistas, e materiais de consulta, como enciclopédias, dicionários, prontuários e gramáticas (Vol.I, p.64). Os POCP sugerem explicitamente a leitura de "textos e imagens de natureza variada, nos quais se incluem

os textos da comunicação social, "notícias, entrevistas, reportagens, críticas a espectáculos" e "textos de outras áreas do saber e BD" (Vol.II, pp.31-32), recomendando ainda recolhas biográficas, de entrevistas e de artigos sobre um dado autor (*idem*, p.22), bem como o recurso à pesquisa documental sobre aspetos relativos à história, à sociedade, ou à geografia, a propósito da leitura literária. (*idem*, p.29).
Também os programas de 2008 destacam a importância da presença, na aula de língua materna, de uma ampla diversidade textual, alargando-a a

> "ensaios, discursos, notícia, reportagem, texto de opinião, crítica, entrevista, relatos de viagem, textos de manuais escolares, textos científicos, textos de enciclopédias, de dicionários, etc., descrições, retratos, auto-retratos, propaganda, material de publicidade, banda desenhada, cartas, correio electrónico, SMS, convites, avisos, recados, blogue, fórum, regulamentos, normas, índices, ficheiros, catálogos, glossários, roteiros, sumários, notas, esquemas, planos, currículo, carta de apresentação". (p. 146)

Esta extensíssima lista tipológica a considerar no âmbito das atividades de leitura no ensino básico vem corroborar a recomendação manifesta neste mais recente documento programático de se considerarem não só o domínio do literário como espaço privilegiado de uso da língua com "estatuto estético e cultural próprio", mas também do não-literário, tendo como objetivo a promoção do princípio da diversidade discursiva e contextual dos textos selecionados (p. 142).

Apresentando, no elenco textual proposto, uma considerável variedade tipológica, os quatro manuais analisados parecem traduzir esta opção fundamental, que pressupõe, nas atividades a promover em contexto escolar, o contacto do aluno com a pluralidade de discursos que o uso da língua materna naturalmente convoca. A leitura dos quadros 5 e 6, que nos mostram o número de textos literários e não literários por manual[67], revela-

[67] Para a construção deste quadro e do seguinte foram considerados os textos enquanto unidade a ler/analisar como um todo. Assim, uma mesma obra foi assinalada como *um só texto* quando apresentada integralmente, ou como *vários textos* se proposta sob a forma de excertos, separados por sugestões de atividades ou outros textos. Esta diversidade de opções a respeito do modo de seleção e apresentação textual põe a nu as diferentes formas de se perspetivar a leitura em sala de aula: assim, apresentando um conto em versão integral e contínua e remetendo os questionários orientadores para um momento posterior, os autores do manual parecem sugerir a realização de uma leitura extensiva e global da obra, (tendência mais notada nos manuais de 1994, especialmente o manual B); enquanto que a opção por excertos intercalados por questionários ou outros textos supõe uma leitura faseada, mediada e orientada (e, por isso, tornada supostamente mais acessível), o que se verifica mais frequentemente nos dois manuais mais recentes.
Refira-se, igualmente, que os textos não literários considerados foram aqueles cujo autor é expressamente indicado ou que, não tendo autoria visível (e sendo, pois, atribuíveis aos autores do manual), se constituem como um texto de razoável unidade e extensão. Ficaram assim de fora as chamadas fichas informativas de caráter metalinguístico ou

nos contudo que não obstante a presença, nos manuais, de outras tipologias textuais, o texto literário continua a ocupar lugar privilegiado não só como *corpus* de leitura mas também enquanto principal suporte da atividade interpretativa. Esta última constatação é comprovada nos números de atividades propostas para leitura orientada constantes do quadro 6, as quais incidem maioritariamente nos textos literários, sendo os textos não literários mais frequentemente apresentados como textos para "outras leituras", quase sempre em articulação com os primeiros, como possibilidade de aprofundamento da informação neles veiculada, ou de estabelecimento de comparações ao nível temático ou discursivo e incluindo, por vezes, propostas de atividades intertextuais. A hegemonia do texto literário, verificada em três dos manuais analisados, (um único manual, o manual C, apresenta um maior equilíbrio no número de textos literários e não literários incluídos), parece assim afastar a hipótese da sua secundarização em benefício da leitura de outras tipologias textuais na aula de língua portuguesa, mostrando, ao contrário, e tal como afirma Dionísio, que "o manual é o lugar de textos produzidos num determinado campo: o literário[68]." (Dionísio, 2000: 236). Por outro lado, é também notório que, se é verdade que a atividade interpretativa recai preferencialmente, nos quatro manuais analisados, sobre o texto literário, tal verifica-se de forma particularmente nítida nos dois manuais de 2004, o que confirma a tendência destes, que veremos reforçada na análise subsequente, para apresentarem um número superior de questionários, solicitações e propostas de atividades, assumindo um caráter de quase exclusividade enquanto instrumentos didáticos na aula de língua materna.

Centrar-nos-emos agora no elenco de obras e autores *literários* escolhidos para figurarem nas aulas de língua portuguesa, presentes nos programas[69], e na subsequente seleção operada pelos autores dos quatro diferentes manuais que são objeto da nossa análise[70].

---

metatextual, pequenas notas biográficas de autores, esquemas, ou curtos segmentos informativos a propósito do conteúdo dos textos.

[68] Mais adiante, a propósito da propalada ideia de que o literário está a ceder lugar ao não literário, a autora precisa que o que em tal ideia "se confunde, ou não se aceita, (…) serão os limites do conceito literatura." (Dionísio, 2000:237).

[69] Tendo em conta os princípios da articulação entre os anos que compõem o 3º ciclo do ensino básico e do desenvolvimento curricular "em espiral", proclamados nos dois programas, e uma vez que os PPEB de 2008 apresentam uma única lista de autores e obras para este ciclo, contemplámos, neste quadro, a par desta, o conjunto de autores e obras propostos para o 7º, 8º e 9º anos de escolaridade nos POCP de 1991.

[70] Relembramos que, tal como anunciámos na introdução ao nosso estudo, os quatro manuais em análise, dois de 1994 (manuais A e B) e dois de 2004, (manuais C e D), se reportam aos programas de 1991 e, no caso dos dois mais recentes, às orientações introduzidas pela publicação em 2001 do Currículo Nacional de Competências Básicas (CNEB), visto que os programas de 2008 (PPEB) apenas entrarão em vigor, para o 9ºano, em 2013/2014 (*vd.* nota 7).

Olhando de perto os dois programas em presença, Português – Organização Curricular e Programas (POCP), de 1991, e Programas de Português do Ensino Básico (PPEB), de 2008, constatamos que no primeiro, no que respeita à explicitação dos critérios subjacentes às opções em matéria dos *corpora* de leituras, apenas se regista uma breve referência à necessidade de observância, na escolha de obras e autores significativos, do princípio da *variedade*, quer ao nível dos géneros literários, quer ao nível da leitura de outras tipologias que não a literária. Se aqui se não vislumbra, pois, de modo consistente, a intencionalidade que presidiu, ou deverá presidir, à seleção dos *corpora* de textos e autores, aduzindo a ideia de uma seleção "natural", que dispensa qualquer justificação, no documento de 2008, inversamente, é percetível a preocupação manifesta em se apresentar e explicar os fundamentos sobre que deverá assentar tal seleção[71]: a *representatividade* e a *qualidade* dos textos, que terão em conta a "pertinência e adequação ao contexto e às situações concretas de ensino e de aprendizagem", bem como as "características e valor intrínseco de cada texto"; o respeito pela *integridade* das obras, acautelando-se aspetos como a autoria, a fonte e outros dados de identificação e origem[72]; uma atenção à *diversidade textual*, através da "valorização de diferenças de modo, género e subgénero literário, de temática, de estilo e de vinculação histórico-cultural"; e, por fim, a consideração do critério da *progressão,* o qual implica uma atenção do professor "à complexidade temática e técnico-compositiva dos textos (orais e escritos)" e o contacto dos alunos "com textos que proporcionem experiências diversificadas e em crescendo de dificuldade, no que se refere à leitura (literária e não literária), designadamente através do convívio com materiais desafiadores em termos de compreensão e de interpretação[73]." (PPEB, pp. 141-143).

[71] À discrepância, neste ponto, entre os dois documentos programáticos, não será porventura alheio o facto de o espaço de dezassete anos que entre eles medeia ter sido palco de considerável produção de ordem teórico-crítica e didático-pedagógica a respeito da problemática dos cânones; por outro lado, a pressão da opinião pública, e publicada, sobre as questões do cânone escolar e a polemização que em torno desta temática se tem vindo a fazer sentir na última década poderão eventualmente contribuir para explicar o espaço dedicado nos PPEB de 2008 à explicitação dos critérios de seleção canónica.

[72] Os PPEB de 2008 alertam ainda para o facto de que "uma vez que a leitura analítica incide com frequência sobre excertos textuais, os critérios de selecção devem assegurar a inteligibilidade dos sentidos fundamentais do texto, cultivando-se adequados procedimentos de contextualização, por forma a permitir um percurso pertinente e eficaz. Isto significa que o recurso a excertos descontextualizados limita consideravelmente as possibilidades de compreensão e o desenvolvimento de uma análise reflectida sobre os processos de construção de sentido(s) nos textos." (PPEB, p. 142).

[73] Encontramos aqui plasmado o princípio vigotskiano da *zona de desenvolvimento próximo*, que se reporta à distância, no quadro do desenvolvimento da criança, entre o seu nível de desenvolvimento real, já completado em estádios de desenvolvimento anteriores, e o nível de desenvolvimento potencial, colocado através dos desafios que o processo de aprendizagem lhe coloca. "La distance entre ce que l'enfant peut effectuer seul et ce qu'il peut faire avec l'aide d'un adulte est la 'zone proximale de développement', espace sur lequel l'apprentissage doit s'effectuer" (Ruano-Borbalan, 1998:163). Esta noção dinâmica do desenvolvimento intelectual e afetivo da criança coloca à educação e, concretamente, à educação escolar, a responsabilidade de ser capaz de confrontar permanentemente o aluno com situações de desafio que lhe permitam passar ao estádio seguinte de desenvolvimento.

Quanto aos manuais, é notória a heterogeneidade de procedimentos no tocante à explicitação dos critérios de seleção textual. Uma tal fundamentação ora se encontra pura e simplesmente ausente (manual A); ou apenas aflorada, quer através de breves referências à fidelidade às propostas do programa insertas no "caderno do professor", quer, na abertura de um capítulo, em curta advertência, colocada entre parênteses: "autores recomendados no Programa" (manual D); ou consiste numa breve alusão ao valor educacional dos textos escolhidos integrando o texto introdutório, cujo destinatário, ainda que não mencionado, parece ser o professor:

> " (o manual) agrupa os textos de leitura, segundo linhas identificadoras dos seus perfis históricos e tipológicos (…) Através da leitura e da escrita, os alunos travam conhecimento com um amplo conjunto de textos e autores fundamentais para a sua formação." (Manual B)

Apenas um dos manuais analisados consagra alguma atenção, no texto de abertura dirigido ao aluno, à apresentação das obras que serão objeto de estudo na aula de Português:

> "Vais conhecer de perto alguns dos grandes nomes da literatura portuguesa através da leitura de textos seus – Gil Vicente, Camões, Fernão Mendes Pinto, Eça de Queirós, José Saramago – e, a par deles, outros grandes nomes da poesia e da prosa portuguesa e estrangeira. Os seus textos esperam que tu os leias, para te contarem histórias, te fazerem pensar, te divertirem ou te comoverem. Janelas abertas para o mundo, eles vão mostrar-te outros mundos e ensinar-te a conhecer melhor o teu país, os que te rodeiam e, sobretudo, a ti mesmo." (Manual C)

Temos, pois, neste último caso, de forma sucinta porém convidativa, a explicitação de que os autores e obras escolhidos o foram pelo seu valor patrimonial e histórico, pela sua representação no contexto da cultura universal, pela sua relevância educativa e formativa[74].

Regressando agora à análise dos dois programas e observando o quadro 1, que coloca em presença as listas de autores e obras neles sugeridos, um aspeto que de imediato

[74] O mesmo manual consagra alguns parágrafos, no capítulo de abertura dirigido ao aluno, à explicitação dos critérios subjacentes à escolha das obras para leitura orientada, de que se transcreve, a título de exemplo, a seguinte passagem: "O primeiro conto que te propomos é a 'A Aia' de Eça de Queirós. Escolhemo-lo porque pensamos que vais gostar de ler esta obra escrita por um dos maiores nomes da literatura portuguesa de sempre. (…)"

chama a nossa atenção é a diferença numérica entre as propostas dos dois programas. Tal constatação não deve, contudo, iludir o facto de que os POCP de 1991 apenas sugerem autores e obras para "leitura orientada", deixando ao critério dos autores de manuais e dos docentes as opções no tocante "à leitura recreativa".[75] Por essa mesma razão, valeria aqui questionar a legitimidade de se tomar a extensão da lista de autores indicados como critério para aferição do grau de normatividade e restrição impostas pelos programas, já que a ausência de sugestões para a "leitura recreativa" nos programas de 1991 pode justamente ser interpretada em sentido inverso, como sinal de abertura e autonomia concedida aos agentes educativos. Em todo o caso, e na impossibilidade de desambiguação a este respeito, quedar-nos-emos pela constatação, a nosso ver incontestável, de que a lista de autores e obras apresentados nos mais recentes programas é de longe mais eclética e abrangente, quer em termos genológicos, quer no tocante à cobertura geográfica e cronológica da lista de autores apresentada, o que nos autoriza a afirmar, sem quaisquer hesitações, que se verifica, de 1991 para 2008, um evidente *alargamento do cânone literário escolar*.

Com efeito, e começando por cotejar o referencial mínimo de leituras nos dois programas (quadro 2), verificamos que em 1991, a par da leitura orientada de várias estâncias de *Os Lusíadas,* se recomenda como leitura integral, para além de uma peça de Gil Vicente, duas ou três obras a partir de uma lista de autores e textos em que avultam os portugueses (71%, *vd.* quadro 3) e a narrativa (67%, *vd*. quadro 4). O programa recomenda ainda a seleção de poemas de seis autores portugueses. Ainda que se aconselhe a promoção da "leitura de obras variadas", nada parece pois obstar a que os autores dos manuais, ou os professores, selecionem para leitura integral apenas autores portugueses, ou duas obras pertencentes a um mesmo género literário, restringindo, dessa forma, uma proposta já de si pouco abrangente. Já os PPEB de 2008, mantendo as mesmas indicações a propósito da leitura de Gil Vicente e de *Os Lusíadas*, e da seleção em termos de *corpus* poético, apontam como referencial mínimo de leituras no campo da narrativa:

> Duas narrativas de autores portugueses
>
> Duas crónicas
>
> Um conto de autor de país de língua oficial portuguesa

[75] A respeito das diferentes modalidades de leitura propostas nos dois programas *vd.*, no próximo capítulo, as páginas 82 a 87.

Um texto de autor estrangeiro
Um texto da literatura juvenil

Assim, a expansão em matéria de subgéneros, com a inclusão das crónicas e da literatura juvenil, e de nacionalidades, pela indicação de um autor de língua oficial portuguesa e de um autor estrangeiro, não deixando de constituir já uma possibilidade em 1991, ganha foro de obrigatoriedade em 2008.

Para além de confirmar o alargamento, nos PPEB de 2008, a obras pertencentes a outros géneros e subgéneros literários, a leitura do quadro 2 revela-nos ainda a permanência, relativamente a 1991, e no que respeita ao 9º ano de escolaridade, das obras clássicas a estudar no âmbito da "leitura orientada": leitura integral de uma peça de Gil Vicente e as mesmas estâncias de *Os Lusíadas* previstas em 1991. A esta presença obrigatória de autores paradigmáticos da nossa história literária, Gil Vicente e Luís de Camões, a que poderemos acrescentar Eça de Queirós, a quem todos os manuais dão primazia quando se trata de escolher um conto para "leitura orientada", parece-nos estar subjacente, para além da incontestada qualidade literária dos autores, patenteada, também, na sua sobrevivência canónica ao longo dos tempos, o princípio da visão diacrónica da nossa história literária, ao qual se alia a diversidade genológica e discursiva das obras em questão. Com efeito, os três autores representam três marcos temporais da literatura nacional, permitindo o seu estudo, pelo conteúdo das próprias obras, a profícua articulação com a História (política, social, cultural) e, por outro lado, contemplando considerável diversidade em termos de modos e géneros literários (o drama, a narrativa, a narrativa épica e, nela, a lírica) e discursivos (dos diferentes registos de língua no português arcaico de Gil Vicente, aos níveis de sofisticação literária no Camões épico[76] e à riqueza estilística da prosa, mais atual, queirosiana). De Camões épico, acrescente-se ainda que *Os Lusíadas* é, como veremos, a obra que indubitavelmente mais se oferece a propostas de intertextualidade, quer com outros textos literários (de que se destacam os poemas de "Mensagem" e de "Poemas Ibéricos"), quer com textos não literários, de tipologias diversas.

Registe-se, igualmente, no capítulo dos "clássicos" portugueses, que o programa de 2008 reintegra autores de cânones escolares anteriores, entretanto afastados (pelo menos no que respeita ao ensino básico), como Herculano, Camilo, Bocage e Cesário,

[76] Assinale-se que em 2008 se sugere também a vertente lírica da obra do poeta, ausente do programa de 1991.

reforçando assim a importância concedida ao legado estético e cultural do património literário nacional.

Olhando de novo a lista de autores propostos nos dois programas, e focalizando a nossa atenção na distribuição dos autores por nacionalidades – portugueses, de países de língua oficial portuguesa, estrangeiros (quadro 3), – verificamos que a percentagem de autores portugueses, que em 1991, como referimos, correspondia a 71%, é reduzida para pouco mais do que metade do total de autores escolhidos em 2008, (59%)[77], em favor de um aumento substancial do número de escritores estrangeiros e oriundos dos países de língua oficial portuguesa, o que parece traduzir um alargamento do cânone não só à literatura de âmbito universal, como, mais especificamente, à literatura estrangeira em língua portuguesa. (Repare-se, atentando no quadro 1, que nos programas de 1991 os únicos autores estrangeiros de língua oficial portuguesa eram provenientes do Brasil, ao passo que em 2008, ainda que este continue a ser o país de língua oficial portuguesa mais representado, alarga-se o leque de escolhas a três países africanos e a Timor Leste). À luz dos contextos sociais, políticos e culturais que enformam ambos os documentos, e lembrando ainda a advertência, contida nos programas de 2008, à "diversidade linguística que caracteriza a população escolar" como fator a ter em conta na "selecção de textos representativos das tradições culturais em presença" (PPEB, p.145), nada têm de surpreendente, a nosso ver, tais constatações.

Relativamente à presença de autores estrangeiros, se nos dois programas não foram esquecidos clássicos da literatura universal como a *Odisseia de Homero* (em adaptações, naturalmente, por forma a tornar a obra adequada ao nível etário dos alunos), os PPEB de 2008 reforçam esta rubrica, com a introdução de Cervantes, Marco Pólo, Shakespeare e Molière. Hemingway, Steinbeck, Michel Tournier e Ruydard Kipling são autores de língua estrangeira incorporados nos dois programas mas, no programa mais recente, estende-se a seleção a nomes e obras capazes de conquistarem a adesão da faixa etária mais jovem, designadamente pela incursão quer na literatura fantástica, de que são exemplos *Frankenstein*, de Mary Shelley, e *Histórias Extraordinárias*, de Edgar A. Poe, quer no romance de aventuras, com *O Deus das*

[77] Parece-nos, contudo, que, dado o reduzido número de rasuras, de 1991 para 2008, entre os autores portugueses, esta redução percentual se dá mais *em benefício* da literatura estrangeira do que *em prejuízo* da literatura nacional, a qual, em número absolutos, está representada nos PPEB de 2008 por 64 autores, mais do dobro do que se verificava em 1991.

Moscas, de William Golding, ou *A Ilha do Tesouro*, de Richard Stevenson, entre outros. Pressentem-se aqui, por outro lado, as potencialidades abertas pelo estabelecimento de pontes entre diferentes manifestações artísticas cujo denominador comum é a literatura. Repare-se, a este propósito, em sugestões de autores como Tolkien, cuja trilogia *O Senhor dos Anéis* obteve grande sucesso recente no cinema, ou nos já mencionados *Frankenstein*, e *O Deus das Moscas,* levados ao grande ecrã em mais do que uma adaptação cinematográfica. Tal como o teatro e a música, a que nos referiremos já de seguida, o cinema parece ser assim outra arte presente no corpo de textos propostos, sugerindo a relevância das obras não apenas pelo seu valor intrínseco, mas igualmente pelas relações intertextuais que elas possam potenciar.

Outros autores, como Isabel Allende e Luís de Sepúlveda, da América Latina, de consagração mais recente e considerável sucesso editorial, merecem também a integração no cânone proposto, o que permite aduzir uma intenção deliberada da sua abertura a obras e autores contemporâneos, conhecidos do grande público, e os quais, há uns anos atrás, dificilmente seriam vistos na categoria dos "canonizáveis".

Por fim, realce-se a importância concedida às antologias poéticas, até porque dentre elas figura uma de colossal dimensão, *Rosa do Mundo, 2001 Poemas para o Futuro,* que permite o contacto dos alunos com poetas e poemas de todos os tempos e de todos os lugares, nacionais e estrangeiros, estes, obviamente, vertidos para a língua portuguesa.[78]

Relativamente à distribuição dos autores contemplados nos programas por modos, géneros e subgéneros literários, a leitura do quadro 4 mostra-nos a clara preponderância da narrativa, com idênticos valores percentuais nos dois programas, e uma correlata menor representação do modo lírico, sobretudo em 2008, ainda que deva frisar-se que a inferioridade numérica deste, por contraponto à narrativa, não significa necessariamente que lhe seja dada uma menor atenção, porquanto ambos os programas deixam em aberto o número de poemas, em cada autor, a abordar. Quanto ao drama, não nos parece de estranhar, dada a consabida menor produção nacional neste modo literário, que seja, dos três géneros literários, o que apresenta nos programas o peso relativo inferior. Ainda assim, saliente-se, nos PPEB de 2008, a atenção especial dedicada ao teatro para

[78] É sabido que, por regra, na poesia mais do que na prosa, a tradução levanta problemas de fidelidade ao texto original, mas tal dificuldade não deve, a nosso ver, obstar a que os alunos tenham contacto com a poesia estrangeira traduzida, não só porque o seu estudo pode, em casos mais simples, permitir a articulação com os poema originais, com vantagens para a própria aprendizagem dessas línguas (francês, castelhano, ou inglês, línguas estudadas no ensino básico), como também porque tal vai permitir o fundamental confronto do aluno com diferentes mundividências, em que a poesia se revela terreno especialmente privilegiado.

crianças escrito em língua portuguesa[79], no campo da chamada literatura juvenil, (*vd*. quadro 1, os seis autores sugeridos). Este último subgénero literário, bem representado nos dois programas (20% e 28%), que, como atrás ficou dito a respeito da abertura, em 2008, a subgéneros mais passíveis de se enquadrarem no universo de referências dos jovens, como a literatura fantástica e o romance de aventuras, é alvo, de 1991 para 2008, de um considerável incremento em termos de número de autores sugeridos (*vd*. quadro 4), será contudo estranhamente subestimado nos manuais objeto da nossa análise, como adiante veremos.

Saliente-se a presença, nos dois programas, de um outro subgénero que, de igual modo, se encontra praticamente ausente dos quatro manuais analisados, a literatura popular e tradicional. Com efeito, quer nos POCP de 1991, através da recomendação do *Romanceiro* de Garrett e da adaptação do *Romance de Amadis*, quer nos PPEB de 2008, que acrescentam a estas obras duas antologias de contos populares e tradicionais portugueses, sugere-se o contacto dos alunos com este tipo de texto literário que, pela simplicidade de meios que usualmente o caracteriza, se revela campo privilegiado para a leitura literária centrada no texto, mais arredada da obsessão analítica formal que tantas vezes afasta professores e alunos do prazer da literatura. Mais próximo, pela linguagem e pelo conteúdo, do mundo e das formas naturais de comunicar, este tipo de textos convoca uma fácil adesão dos alunos aos universos que neles estão presentes. Saliente-se ainda as potencialidades abertas pelo trabalho em torno da oralidade, sobretudo quando se trata de narrativas em verso (o *Romanceiro* é um belíssimo exemplo), que permitem a memorização, a atenção à rima, ao ritmo e à musicalidade.[80]

Anote-se também a presença, ainda a respeito do leque de subgéneros abrangidos pelos PPEB de 2008, da crónica literária[81], subgénero que apresenta inúmeras virtualidades pedagógicas, representado, nestes programas, por escritores de inquestionável

[79] Se tivermos em conta a fraca presença deste género literário nos manuais, reduzido em muitos casos à presença do teatro medieval de Gil Vicente, este é um dado importante que pode conduzir a mudanças significativas nos *corpora* dos manuais a publicar, aquando da entrada em vigor dos novos programas.

[80] Citamos, a este respeito, as palavras de Paula Morgado Sande no já citado artigo "Noção Aberta, Dinâmica e Justa de 'Cultura Escolar' "*(vd*. nota 10), cuja leitura vivamente aconselhamos: "Os textos do património da tradição oral devem ser dados a conhecer no contexto escolar porque participam de uma dinâmica que anima as noções de cultura e de literatura, porque têm extraordinário valor patrimonial e cultural, porque contêm assinalável valor dos pontos de vista linguístico, comunicativo, cognitivo e poético; finalmente, porque são profundamente estimulantes e suscitam por parte dos alunos a sua adesão entusiasmada". (Sande, 2007, disponível em http://www.ectep.com/literacias/canone.html).

[81] A evolução e percurso deste subgénero textual, associado, na Idade Média, aos relatos históricos (de *chronos*, tempo), e que se foi "literarizando" na imprensa escrita pela incursão, nele, de escritores consagrados (ou mesmo, nalguns casos, e *por via dele*, a consagrar), mostra-nos o seu potencial enquanto discurso literário. Não deixa de ser sintomático, a respeito de tal evolução, que nos dois manuais de 1994 se incluam crónicas, retiradas da imprensa escrita e assinadas por jornalistas, no conjunto de textos *não literários* que os integram.

consagração, dentro e fora do país, como Lobo Antunes e Saramago (ainda ausente nos POCP de 1991, e que marca a sua presença em 2008 também na literatura juvenil, com o seu *Conto da Ilha Desconhecida*), mas também por escritores de língua oficial portuguesa, como José Eduardo Agualusa e Luís Fernando Veríssimo, e que se constitui como forma de propiciar aos alunos a familiarização com a escrita de grandes nomes da literatura, num registo discursivo mais quotidiano e acessível, sem que por tal seja literariamente menos rico. Uma outra constatação digna de nota é a inclusão, em 2008, de poetas cantados, alguns já com lugar assegurado no panteão dos poetas nacionais, como David Mourão-Ferreira ou Florbela Espanca, (mas tenha-se em conta, igualmente, o sucesso de alguns poemas destes autores, cantados por Amália ou pelos Trovante, confirmando o fenómeno da permeabilidade entre culturas popular e erudita), outros mais conotados, apesar da vasta obra publicada, com o género musical, mas cuja qualidade estética é incontestada, como Ary dos Santos; e outros ainda a quem chamaríamos apenas de letristas, ou escritores de canções, como Sérgio Godinho, e que são assim, de alguma forma, erigidos à condição de "autores canonizáveis".
Pelo manifesto estabelecimento de relações com o teatro, o cinema e a música, o corpo de textualidade canónica proposto pelo programa de 2008 parece assim apontar para uma proveitosa articulação entre a literatura e as outras artes, aspeto que merecerá a nossa atenção em capítulo próximo.

Uma outra conclusão interessante diz respeito à continuidade ou afastamento de determinados nomes, no contexto das sugestões programáticas. Assim, se autores como Camões, Gil Vicente e Eça, entre os clássicos[82], e Pessoa, Sophia, Torga, Gedeão, Rodrigues Miguéis, José Régio, e muitos outros, entre os contemporâneos, têm assento obrigatório nos programas, constatamos o afastamento de Maria Isabel Barreno, Sebastião da Gama e Antoine de Saint-Exupéry, mas também de Almada Negreiros (tanto no teatro como na poesia), António Nobre ou Ruy Belo. Todavia, a maioria dos autores sugeridos nos POCP de 1991 mantêm a sua presença nos programas de 2008 o que, não obstante o alargamento a que nos temos vindo a referir, sugere um processo de *continuidade* ao nível da seleção do corpo de textualidade canónica.

[82] Tendo em conta a relatividade do conceito (Pessoa, Régio e até Torga e Sophia não serão já *clássicos*, no sentido temporal do termo?), preferiríamos regressar aqui à belíssima definição de Calvino: "Um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer." (Calvino, 1991: 9). Ou recorrer a Steiner, que à pergunta "Porquê ler os antigos?", responde de forma desarmantemente simples: "Porque não são antigos, mas ainda vindouros." (Steiner, 2000: 120).

Passando agora à identificação dos *corpora* de textos literários presentes nos manuais A e B, de 1994, e C e D, de 2004, e tomando como referência os dados dos quadros 7, 8, 9 e 10, que apresentam a seleção operada pelos autores de cada manual, começamos por assinalar que, não obstante o número de escritores citados rondar aproximadamente o valor proposto no programa, (cerca de quatro dezenas, com a única exceção do manual B, que apresenta textos de 32 autores), há uma certa heterogeneidade de propostas de manual para manual. Por um lado, em termos de fidelidade relativamente aos nomes sugeridos no programa, constata-se que os dois manuais de 1994 apresentam valores que rondam os 50%, enquanto que nos manuais mais recentes tais valores descem para 37% e 44% (*vd.* quadro 13). Estes dados parecem demonstrar a considerável autonomia na seleção do corpo de textualidade canónica usada pelos autores dos manuais de 2004, resultante, muito provavelmente, das próprias mudanças no seio da comunidade académica operadas pelo surgimento de novos autores e pelas oscilações no mercado editorial. Com efeito, se por um lado verificamos que há autores imprescindíveis, presentes em todos os manuais, como Gil Vicente, Camões, Eça e Pessoa, David Mourão-Ferreira, José Gomes Ferreira e Ruy Belo, entre os escritores nacionais, e Saint-Exupéry e Hemingway, entre os estrangeiros; se outros há com elevado número de ocorrências, como Sophia, Almada, Torga e O'Neill,[83] não deixa de ser notória uma assinalável diversidade no tocante à escolha de autores fora do programa, o que traduz a relativa liberdade dos autores dos manuais em tais opções e reforça o papel do manual como agente de reconfiguração dos cânones e dos próprios programas. Notemos a respeito deste último ponto, que muitos dos autores não mencionados nos POCP de 1991, com presença nos manuais, virão a figurar entre o elenco de 2008, o que confirma precisamente esse contributo dos manuais na constituição e sedimentação do corpo de autores canónicos. Referimo-nos tanto a escritores nacionais, como Alçada Baptista, E.M. de Melo e Castro, Ary dos Santos, Manuel Alegre e António Torrado, como estrangeiros, casos de Luís de Sepúlveda e Fernando Sylvan. O quadro 15 elucida-nos acerca do número de ocorrências por autor em cada manual, mostrando que os dois manuais de 1994, A e B, são os que contêm o mais elevado número de ocorrências por autor, tendência verificada sobretudo nos poetas.

[83] Naturalmente, e como dissemos antes, o maior número de ocorrências dos poetas não deve escamotear o facto de que os textos poéticos (ou líricos, para sermos mais precisos), são, em geral, de muito mais curta extensão do que os narrativos. Uma rápida incursão pelos quatro manuais permite-nos afirmar, ainda que de forma necessariamente aproximada, que os autores mais representados, se tivermos em conta a extensão dos seus textos, são Camões, Eça, Gil Vicente, Saint-Exupéry e Hemingway.

A respeito da distribuição dos autores por nacionalidades, (*vd*. quadro 11), constata-se a tendência para a hegemonia dos autores nacionais já verificada nos programas, mas acentuada de modo particular nos manuais A e D (com mais de 80% dos autores de nacionalidade portuguesa), e uma disparidade gritante na atenção aos escritores estrangeiros de língua oficial portuguesa (dois manuais, A e D, os mesmos que consagram mais atenção aos escritores portugueses, secundarizam de forma nítida a presença daqueles autores, com percentagens de 2% e 5%, respetivamente, muito abaixo, portanto, dos valores apresentados no programa). Relativamente à presença de autores estrangeiros, note-se que o manual C é o que acusa a mais baixa representação (10%), sendo, talvez não por acaso, o que inclui o maior número percentual de autores de língua oficial portuguesa (29%). Quanto à distribuição genológica, (*vd*. quadro 12) é curioso notar-se a inversão da tendência do programa (dos dois programas, aliás), verificando-se em três dos manuais uma maior incidência de autores de poesia em detrimento da narrativa, (a única exceção é o manual D, que apresenta uma relação de 59% na narrativa, para 41% na poesia). Note-se, contudo, que nas escolhas "livres" de autores e obras (*vd.* quadro 14), os autores dos manuais reforçam a tendência já revelada na seleção feita a partir das sugestões do programa, como se assim manifestassem de forma subliminar a preferência por um ou outro género literário (como já notámos, nos casos dos manuais A, B e C reforça-se a tendência maioritária dos poetas, enquanto que no manual D, ainda que este alargue ligeiramente a sua representação genológica, com a inclusão de três autores de literatura juvenil e duas canções, a opção recai maioritariamente sobre a narrativa). O mesmo se passa a respeito da nacionalidade dos autores, onde a presença dominante dos portugueses (*vd*. quadro 11) é reforçada pelo facto de as escolhas "livres" dos autores dos manuais incidirem, também predominantemente, sobre escritores nacionais. No entanto, uma vez mais, os manuais B e C, que detêm a maior percentagem de nomes oriundos de países de língua oficial portuguesa, inserem no âmbito das escolhas "livres" um número significativo de autores desta proveniência, mostrando que é através destas escolhas "fora do programa" que abarcam estas literaturas, superando as sugestões algo restritivas do programa. Um olhar atento aos quadros 8 e 9, que apresentam as seleções textuais destes manuais, revela-nos, com efeito, que em ambos os casos o critério adotado parece ter sido justamente o da diversidade geográfica dos autores, procurando-se propiciar aos alunos o contacto com uma razoável variedade de escritores de expressão portuguesa (e não apenas os

brasileiros, como sugerido no programa)[84]. Note-se ainda, a este propósito, a quase total indiferença dos outros dois manuais pelos autores dos países de língua oficial portuguesa, já referida acima, apenas para salientar, neste como em outros indicadores, a dificuldade de se encontrarem tendências consistentes que permitam associar os manuais em dois grupos, tendo em conta, pelo ano da sua edição, o contexto em que surgiram.

Ainda relativamente à distribuição dos autores por géneros literários, se a inexistência do subgénero "crónica" parece não ser de estranhar, dada a sua ausência do programa, não deixamos de registar, no campo da literatura popular e tradicional (e apesar da recomendação da leitura do *Romanceiro* e do *Romance de Amadis* para o 7º e 8º anos), o menosprezo a que parece ser votado, em todos os manuais analisados, este subgénero literário, cujas virtualidades didático-pedagógicas, que referimos na página 75, têm sido insistentemente notadas em vários estudos (*vd*. nota 80).

Por fim, outro aspeto que nos parece digno de nota diz respeito à intervenção dos autores dos manuais na titulação dos excertos. Os quadros 7, 8, 9 e 10 revelam que, em alguns casos, os autores dos manuais optam pela atribuição de títulos de sua autoria aos excertos das obras literárias selecionados. A constatação desta tendência, verificada sobretudo no manual D, de longe o que apresenta o maior número de casos, apesar de se prender sobretudo com a transmissão dos sentidos interpretativos dos textos, assunto que será abordado no capítulo seguinte, não deixa de fazer sentido no quadro desta reflexão sobre *corpora* de leituras, porquanto, se a sua intenção parece ser a de contextualizar tematicamente o excerto e mesmo a de introduzir alguma orientação interpretativa, poderá constituir, nalguns casos, uma transgressão do princípio da integridade das obras (*vd.* critérios estabelecidos nos PPEB de 2008 para a seleção das obras e autores, página 69).

[84] Os princípios organizativos dos manuais podem também ser alvo de indagação: no manual B, os poetas estrangeiros de expressão portuguesa integram um grupo de poetas africanos (de Angola, Moçambique e Cabo Verde, mas também da África do Sul, do Malawi ou da Nigéria), relacionando-se este conjunto de poemas com o itinerário de Vasco da Gama na descoberta do caminho marítimo para a Índia, apresentado n'*Os Lusíadas*. No manual C não se anda muito longe desta opção, associando-se também à saga dos descobrimentos portugueses a poesia dos autores selecionados; no entanto, estes são todos de expressão portuguesa e, em termos geográficos, extravasam o continente africano, com a inclusão de um poeta brasileiro e de um poeta timorense. Os autores do manual insistem, aliás, na importância da partilha da língua comum, que traduz, nas suas próprias palavras, uma "sensibilidade (…) muito semelhante à que encontramos na nossa poesia." Tais modos de organização, traduzindo opções que não são inocentes, levantam, pois, algumas interrogações a respeito dos princípios que lhe subjazem: critérios ideológicos, sobrepondo-se aos estéticos? Cedência à pressão do multiculturalismo, ou adoção de um conceito alargado de cultura? Visão paternalista da cultura não europeia, ou alargamento das mundividências dos alunos?

Em síntese, concluiríamos que, não obstante a manifesta preocupação de conformidade com as propostas do programa no tocante à escolha dos *corpora* de textos e autores literários, os manuais usam de significativa autonomia na inclusão de outros escritores e textos, facto que introduz alguma descontinuidade na relação entre os programas e os manuais. A este respeito, se os dois manuais de 1994 apresentam valores que rondam os 50% na escolha própria de autores, traduzindo desta forma considerável fidelidade às opções programáticas, os manuais mais recentes patenteiam uma maior liberdade de escolha, apresentando, do leque de autores propostos, 63% e 56% de sua iniciativa. Todavia, e ainda que as listas de autores escolhidos apresentem alguma variedade, não notámos, nos manuais que foram objeto da nossa análise, que esse espaço de manobra tenha sido utilizado de modo a conferir, de modo significativo, mais diversidade em termos de genologia literária ao conjunto de autores propostos, já que subgéneros com representação no programa, como a literatura juvenil e a literatura popular e tradicional, têm fraca expressão nos quatro manuais analisados. Ao nível da distribuição dos autores por nacionalidades, contudo, constata-se que dois dos manuais, B e C, usaram da liberdade de escolha de nomes não constantes no programa para fazerem figurar, entre o elenco de autores, um expressivo número de escritores estrangeiros de expressão portuguesa.

Por outro lado, a análise realizada não nos permite o estabelecimento de regularidades que conduzam à associação dos manuais por período temporal, inviabilizando a correlação entre certas características encontradas e o contexto social, político e cultural em que se enquadram. (Veja-se, a propósito, que os dois manuais onde a presença dos autores estrangeiros de expressão portuguesa mais se faz sentir são um de 1994 e outro de 2004); em dois aspetos, unicamente, parece manifestar-se alguma convergência entre os dois manuais de 1994: na maior fidelidade ao programa no que respeita às escolhas dos autores e num mais elevado número de ocorrências por autor, facto este que parece aproximar estes dois manuais do tradicional modelo das antologias literárias.

2.2. Modos de leitura literária

Depois de um olhar sobre os *corpora* de textos literários constantes quer nos programas quer nos manuais escolares que têm vindo a ser objeto da nossa análise, passaremos agora, de acordo com as intenções formuladas na introdução ao nosso estudo, à análise dos modos como se prescreve a prática da leitura de tais textos em contexto escolar e do discurso que a este propósito se nos apresenta nestes dois níveis do discurso pedagógico, programas e manuais escolares, começando pelo que nos parece ser uma fundamental constatação prévia, decorrente do que, em termos mais latos, já aqui ficou dito sobre a cultura escolar: referimo-nos à impossibilidade de se encontrar, nas atividades de leitura realizadas em contexto educativo formal, mesmo as que se orientam para fins de entretenimento ou recreação, as marcas de um processo inteiramente natural e espontâneo. Com efeito, o discurso pedagógico veiculado nos documentos programáticos ou nos manuais da disciplina de língua portuguesa – a despeito da sua aparente neutralidade, que a invisibilidade do seu emissor reforça, contribuindo para tornar natural a aceitação de tal discurso por parte dos sujeitos, – corresponde inevitavelmente, como assinalámos na primeira parte deste trabalho, a uma determinada seleção de meios e a uma certa perspetivação do saber que dificilmente se compaginam com a espontaneidade associada à leitura que um leitor plenamente autónomo pode efetuar. Acresce a este facto, como assinalam Sim-Sim *et al.* que:

> "Ao contrário da compreensão do oral, a leitura não é nem uma actividade natural, nem de aquisição espontânea e universal. O seu domínio exige um ensino directo que não se esgota na aprendizagem, ainda que imprescindível, da tradução letra-som, mas que se prolonga e aprofunda ao longo da vida do sujeito." (Sim-Sim *et al.* 1997:27).

Assim, as práticas de leitura em contexto escolar, inseridas num processo intencional e pedagogicamente enquadrado de ensino e aprendizagem, surgem inevitavelmente condicionadas por fatores ligados aos modos de ensino, o que equivale a dizer que são fortemente marcadas pelas representações dos sujeitos envolvidos em tal processo (professores, alunos e outros atores sociais). A seleção do acervo de textos e autores suscetíveis de constituírem matéria relevante no âmbito da pedagogia da leitura, a que fizemos referência no capítulo anterior, e o modo como se processa a transmissão dos saberes interpretativos associados ao ato de leitura, que será matéria do presente

capítulo, constituem-se e sedimentam-se, por conseguinte, na consciência dos que mais diretamente se encontram ligados a tais processos, como *modos legítimos e válidos de leitura*. Como afirma Dionísio:

> "Leitores e leituras são afectados pelas condições sociais em que a identidade de leitor foi sendo construída; o mesmo é dizer que nem sentidos nem práticas nem valores sobre a leitura podem ser dissociados daquelas condições em que a construção do leitor se processa." (Dionísio, 2000:393).

Enquanto dimensões reguladoras da prática da leitura na escola, os programas e os manuais escolares configuram-se, portanto, como *corpora* discursivos a merecer um olhar atento no sentido de, através da indagação das modalidades e práticas de leitura que propõem, se averiguar acerca da coerência – ou descontinuidade – entre elas.

Os Programas de Português de 1991 (POCP) determinam, como processos de operacionalização dos objetivos a que nos referimos no capítulo anterior, três diferentes modalidades de leitura, ou modos de ler, em contexto escolar, em função quer dos contextos em que a leitura é praticada e dos tipos de textos sobre os quais incide, quer das finalidades a que estes se destinam ou, diremos melhor, da sua finalidade predominante, porquanto, em rigor, nenhum ato de leitura se realiza com um único intuito ou finalidade.[85] Debruçar-nos-emos sobre as duas modalidades de leitura mais diretamente relacionadas com os objetivos do nosso estudo, a "leitura orientada" e a "leitura recreativa"[86].

A "leitura orientada" é definida como "a apropriação de estratégias para o desenvolvimento da competência de leitura de textos narrativos, líricos, dramáticos e outros", implicando o domínio de "instrumentos de análise textual", a capacidade de

[85] Em Dionísio encontramos um interessante desenvolvimento deste assunto, a partir da tipologia proposta por Kenneth Goodman. (Dionísio, 2000: 39).

[86] A terceira modalidade de leitura apresentada nos programas de 1991 é a "leitura para informação e estudo", que incide fundamentalmente sobre textos de natureza informativa, sendo definida como "a aquisição e desenvolvimento de métodos e técnicas de trabalho em função da necessidade de localizar e tratar informação neles contida (POCP, p.71). Em LMEB, de 1997, afirma-se que esta modalidade de leitura consiste na" extracção de significado de diferentes tipos de textos, com o objectivo de transformar a informação escrita em conhecimento". (LMEB, p.60). Os Programas de 2008 (PPEB) estabelecem igualmente uma tripartição no que respeita às modalidades de leitura: "ler para apreciar textos variados" e "ler para construir conhecimento", designações que remetem para a finalidade que preside ao ato de ler e que subentendem o princípio da diversidade textual; e "ler textos literários", modalidade que, ao invés, aponta para uma específica tipologia de textos sobre os quais versam as atividades propostas, deixando assim pressupor que estas se orientam para as duas finalidades mencionadas anteriormente ("apreciar" e "construir conhecimento").

"relacionar o texto com outros textos e contextos", (isto é, de situar o texto em função de determinados marcos, históricos, geográficos e culturais, e também de outros textos), a capacidade de compreender e interpretar o texto e de, consequentemente, se posicionar criticamente enquanto leitor. (POCP, Vol. I, p.70). A prática de leitura orientada exige o papel mediador do professor e constitui-se como um estímulo à "recepção activa da leitura" (POCP, Vol. II, p. 63), dotando o aluno de instrumentos diversos de análise intra, extra e metatextual e visando exercitá-lo na interpretação[87] dos textos, literários ou não literários. Mas, alerta-se, "as actividades a realizar devem preservar o sentido global das obras e permitir interacções criativas com os textos, contribuindo assim para aprofundar o *prazer de ler*."[88] (*idem*, p.20). Esta fundamental observação parece pretender advertir para os riscos que comporta uma abordagem de índole excessivamente "tecnicista", baseada unicamente no par leitura/interpretação de excertos, preferencialmente literários, frequentemente sustentado, por sua vez, por um conjunto de instrumentos, supostamente interpretativos, que forneceriam a chave do texto. Um tal procedimento, constituindo-se como o princípio, o meio e o fim último das atividades em torno da leitura, em que domina a preocupação com a aquisição de conhecimentos e técnicas que permitam a compreensão do texto – sendo este, sobretudo, o colhido no repertório literário clássico, suporte máximo da expressão linguística tida como correta, – um tal procedimento, dizíamos, aproxima-se do que Albuquerque, na linha dos estudos sobre modelos de ensino da literatura empreendidos por Carter & Long, intitula de "modelo cultural" (Albuquerque, 2000: 1007,1008): enquadrando-se em paradigmas estético-literários pré-definidos, numa lógica de formação cultural dos jovens segundo padrões elitistas de cultura, este tipo de práticas de leitura literária, associadas sobretudo ao período anterior à massificação do acesso ao ensino, no qual muitos de nós reconhecem o modelo que esteve na base das suas primeiras experiências de contacto escolar com a literatura,[89] acaba por fazer do texto literário, e da sua interpretação, pouco mais que um mero pretexto para aquisições

[87] Não deixa de ser interessante atentar na etimologia do termo: *interpres* formou-se em latim a partir da preposição *inter* (entre) e do substantivo *pretium* (preço), o que pressupõe a existência de dois ou mais interlocutores num processo de negociação, ou de *transação*, como referimos na nota 62 a este texto.

[88] Sublinhado nosso.

[89] Partilhando as suas angústias enquanto professora na "banlieue" parisiense, a braços com a discrepância entre as exigências dos programas e o mundo real dos seus alunos, diz Cécile Ladjali, na já citada conversa entretida com George Steiner, a que nos referimos na introdução ao nosso trabalho: "Ensino aos meus alunos noções que eram as que encontrava quando fazia os exames. Há um grande desnível entre esse tipo de grelhas de saber e as suas capacidades para se exprimirem e formularem corretamente as suas ideias. Quando faço perguntas aos meus alunos eles respondem-me por monossílabos. Estão longe de poderem apropriar-se da arrogância formalista da doutrina." (Steiner e Ladjali, 2003: 78).

cognitivas nos campos da linguística ou da teorização literária. Daí resulta o seu caráter essencialmente prescritivo, em que fórmulas interpretativas de um só sentido facultadas ao jovem leitor através do conteúdo discursivo presente em metatextos, ou em questionários de leitura escrupulosamente construídos segundo linhas de interpretação pré-concebidas, se impõem como únicos modos válidos de ler o texto, destituindo o aluno de qualquer possibilidade de reflexão pessoal, ou retirando-lhe a mínima iniciativa interpretativa.

Ora, julgamos ser incontestável que os POCP de 1991, tal como os PPEB de 2008, procuram demarcar-se desta perspetiva predominantemente normativa de abordagem da leitura: para além da presença de um núcleo de conteúdos referentes à aquisição de conhecimentos linguísticos e literários, as propostas de operacionalização dos objetivos estabelecidos para a "leitura orientada" em sala de aula não deixam de integrar aspetos como a "recepção e apreciação das leituras" e de insistir na sugestão de estratégias que levem os alunos a articular "a experiência e a cultura pessoal com o universo criado pelos textos", a exprimir "opiniões pessoais" e a proceder à reflexão crítica sobre os textos lidos. (POCP, Vol. II, pp. 30 e 31). A ênfase concedida à mobilização destas capacidades, que remetem para o segundo conjunto de objetivos que mencionávamos na página 65, – objetivos essencialmente atitudinais, que subentendem quase sempre a presença de fatores afetivos no processo de aprendizagem, – demonstra inequivocamente que para os autores dos programas a "leitura orientada" em sala de aula não se esgota em atividades de compreensão e interpretação dos textos, ainda para mais quando se orientam a partir de pressupostos normativos e uniformizadores, mas que estas devem constituir-se fundamentalmente como *meios* para se alcançar uma mais ampla finalidade, o desenvolvimento de capacidades e atitudes que estarão na base da formação de leitores autónomos e reflexivos. A consideração dos fatores afetivos que uma tal formação convoca, como o desenvolvimento do prazer da leitura, a valorização da cultura patrimonial, a adesão ao texto literário enquanto manifestação artística, leva os autores a precisarem que "ler não pode restringir-se à prática exaustiva da análise quer de excertos quer mesmo de obras completas" e que "o prazer de ler, a afirmação da identidade e o alargamento das experiências resultam das projecções múltiplas do leitor nos universos textuais." (POCP, Vol. I, p. 56). Sublinharíamos, porquanto nos parece

por vezes subestimada em certas práticas pedagógicas[90], a presença do princípio da indissociabilidade das dimensões cognitiva e afetiva na base de toda a aprendizagem, facto que adquire a maior relevância quando se trata, não só da aprendizagem da língua, espaço privilegiado de afeto, de construção da identidade e de sentimento de pertença a uma comunidade,[91] como também de uma sua dimensão essencial, a leitura, competência heuristicamente fecunda e especialmente propícia à interpelação, ao fascínio e à descoberta, cuja aquisição e desenvolvimento comportam, necessária e conjugadamente, *o saber e o prazer*[92].

Nesta linha de pensamento, a modalidade "leitura recreativa" é apontada como uma prática que, enriquecendo as competências de "leitura orientada" e de "leitura para informação e estudo", surge enquadrada no "aprofundamento da relação afetiva com a leitura", pressupondo o contacto com o livro "enquanto objeto" e a exposição dos alunos a "uma grande variedade de obras", "a vivência de situações que propiciem o prazer imediato da leitura e a afirmação da subjectividade do leitor" e do prazer de ler. (POCP, Vol.II, p. 20).

A nosso ver, situa-se este modo de ler mais próximo daquilo que Albuquerque, referindo-se aos modelos prevalecentes na abordagem do texto literário, e por contraponto ao "modelo cultural" a que aludimos acima, designa de "modelo personalizado". A prática da leitura segundo este modelo "reduz ao mínimo a abordagem crítico-literária do texto em estudo e relaciona a informação conteudística do

[90] Ver, a propósito, os resultados de uma interessante investigação realizada com professores, com o objetivo de analisar as suas epistemologias sobre a atividade docente, da responsabilidade de Ana Paula Couceiro Figueira. (Figueira, A.P., "(in)Consistências no processo ensino-aprendizagem relação entre a concepção e a prática (resultados comparativos numa amostra de professores de Português, Matemática e Inglês)", *in* Análise Psicológica, nº 4, Outubro de 2009, disponível em http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?pid=S0870-82312009000400008&script=sci_arttext.

[91] Não resistimos, para ilustrar esta ideia, a convocar Vergílio Ferreira, pertinentemente citado por Isabel Margarida Duarte num texto que serviu de base a uma comunicação subordinada ao tema "Ensino da Língua Portuguesa em Portugal"**: "**Uma Língua é o lugar comum donde se vê o Mundo e em que se traçam os limites do nosso pensar e do nosso sentir: da minha Língua vê-se o mar. Da minha Língua ouve-se o seu rumor, como da de outros se ouvirá o da floresta ou do deserto. Por isso a voz do mar foi a da nossa inquietação." (Ferreira, 1998: 83, cit. Duarte, s/d:2, disponível em http//ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/5789.pdf)

[92] Num interessante estudo intitulado "Sobre o Ensino da Literatura: os Ensinamentos de Xerazade", Maria Graciete Vilela recorre a Jorge de Sena para demonstrar a inseparabilidade entre conhecimento e afeto: "Não se pode conhecer, nem estudar, nem ensinar, nem viver, aquilo que, no fundo e em verdade, se não ama" (Jorge de Sena, 1961:103, cit. Vilela, s/d: 635). A estas justas palavras, acrescentaríamos o inverso: que não podemos, em bom rigor, gostar do que não conhecemos e que, quanto mais conhecemos, mais descobrimos, em nós mesmos, que não há limite à nossa capacidade e desejo de aprender. Vale a pena também citar, a este respeito, o grande pedagogo brasileiro Paulo Freire: "Sou uma inteireza e não uma dicotomia (…) Conheço com meu corpo todo, sentimentos, paixão. Razão também." (Freire, 1995: 18, cit. Nóvoa, 1998:184).

texto com a vivência pessoal do próprio aluno". (Albuquerque, 2000: 1008). Com efeito, ao nível das propostas de operacionalização, tanto os programas de 1991 como os de 2008 sugerem atividades que consistem no contacto do aluno com diferentes tipos de textos e no estímulo à expressão de reações pessoais ao texto lido, de ideias e de sentimentos, de pontos de vista e reflexões críticas. Privilegia-se nesta modalidade de leitura a escolha própria, a apreciação de elementos paratextuais como a capa ou o prefácio, a troca de impressões, as atividades de caráter expressivo e lúdico a partir das leituras realizadas, sugerindo-se a abertura da escola à literatura juvenil, através da incursão por vários subgéneros atrativos para o público jovem, como a ficção científica ou o romance policial e fantástico, mais próximos do universo de referências dos adolescentes. (POCP, Vol.II, p. 63).

Assim, o que as propostas de operacionalização patentes nos programas nos parecem querer dizer a respeito dos modos de ler na escola é que, pese embora o facto de a mobilização de operações de natureza mais subjetiva, afetiva e lúdica se situar sobretudo ao nível dos conteúdos e processos de operacionalização apresentados para a modalidade "leitura recreativa", tais operações não devem deixar de estar presentes nas atividades de "leitura orientada", sob pena de se restringirem estas a meros processos de dissecação interpretativa dos textos.

Retomando aqui as conclusões que no capítulo anterior relevámos a propósito dos objetivos programáticos para a dimensão leitura, i) objetivos de natureza fundamentalmente cognitiva, ligados à aquisição de conhecimentos textuais, metatextuais e extratextuais; e ii) objetivos situados essencialmente no domínio das atitudes, que preconizam a adesão afetiva e estética do leitor ao texto, parece-nos claro que, de acordo com as intenções e sugestões metodológicas patentes nos programas, os últimos *vão de par* com os primeiros, *mesmo quando se trata de práticas de leitura orientada.*

Procura-se deste modo evitar uma bipartição rígida ao nível das propostas de leitura, a qual, levada ao extremo, resultaria em práticas distintas com distintas finalidades: uma modalidade de leitura na qual o texto tende a ser encarado como único pretexto para a aquisição, pelo leitor, de conhecimentos declarativos sobre a língua e sobre teoria literária, em que a abordagem textual é feita a partir dos ditames, mais ou menos espartilhados, de esquemas classificatórios prévios, e na qual o papel ativo e crítico do

leitor é reduzido ou nulo[93]; outra, visando o entretenimento puro, a evasão e a fruição estética, supostamente mais centrada no aluno e nos seus interesses, na adesão afetiva aos textos, na atitude heurística, no prazer imediato e lúdico da leitura, em que o texto pode acabar por se transformar num mero ponto de partida para derivas, por bem intencionadas que elas possam ser, noutros campos que não o literário, e até que não o próprio texto. É fácil perceber como a leitura enviesada dos programas e das propostas neles enunciadas pode resvalar para uma perspetiva antagónica dos modos de ler em sala de aula, conduzindo à adoção de diferentes metodologias, também elas extremas, ou extremadas: no caso concreto da leitura literária, objeto do nosso estudo, os perigos de uma abordagem diretamente transposta das teorias literárias (quaisquer que elas sejam) e dos esquemas de análise textual, que elimina o poder do leitor enquanto sujeito individual capaz de ler e interpretar fora de qualquer constrição e imposição o texto que com ele dialoga, não são maiores do que os riscos de um modelo de leitura puramente "impressionista", liberta de qualquer instrumento terminológico que ajude a situá-lo e a torná-lo inteligível, em que tudo é permitido, desde que articulado com o universo referencial dos alunos, e em que o caráter particular do texto literário, e o que ele tem de singularmente artístico para oferecer, é ignorado, sendo a sua especificidade anulada como se fosse uma forma, a par das outras, de uso da língua.

Inversamente, numa espécie de vaivém entre o *eu* e o *outro* (um *outro* que é o próprio texto, mas também o que *outros* dizem sobre ele), que é igualmente um movimento entre a interioridade do texto e a sua exterioridade nascendo da interpelação do próprio aluno (tanto mais rica quanto mais ele se encontrar, cognitiva e afetivamente, dotado e disponível), empreende-se um autêntico movimento *transgressor*, enquanto saída de si próprio, enquanto encontro (que se compõe de confronto mas também de cruzamento), com a *alteridade*[94]. Afinal, "ensinar é isto: levar o aluno de onde ele está para um outro lugar." (Artigas, 2000: 1227).

[93] Partilhamos, a respeito desta opção epistemológica e metodológica, a dúvida que Todorov tão eloquentemente expressa em *La Littérature en Péril*: "Enseignons-nous un savoir portant sur la discipline elle-même ou bien sur son objet? Étudie-t-on avant tout les méthodes d'analyse, qu'on illustre à l'aide d'œuvres diverses? Ou étudie-t-on des œuvres jugées essentielles, en utilisant les méthodes les plus variées? Où est le but où est le moyen? Qu'est-ce qui est obligatoire qu'est-ce qui reste facultative?" (Todorov, 2007:19). Eis uma série de pertinentes interrogações que qualquer professor de língua materna a si mesmo deveria colocar.

[94] De novo Ladjali, no já citado *Elogio da Transmissão*: "Só se é consciente do que se é quando se é confrontado com a alteridade. O professor deve desenraizar o aluno, conduzi-lo onde ele nunca teria ido sem ele." (Steiner e Ladjali, 2003: 23).

Pretende-se, por conseguinte, orientar o aluno na sua capacidade de dialogar com o texto, num processo heurístico em que orientação e autonomia não serão dois pólos opostos que reciprocamente se excluem, mas termos harmonizáveis de uma mesma equação. Um tal modelo, parece-nos, – e retomamos aqui a ideia avançada na nota 92 – corresponde ao desejável estabelecimento de um *círculo virtuoso,* cuja lógica interna será a desestabilização da "dicotomia entre prazer e saber" (Artigas, 2000: 1225): pela prática orientada da leitura desenvolve-se a competência leitora e o prazer de ler que estão, por sua vez, na base de um cada vez maior, e mais profundo, e mais prazeroso conhecimento dos textos, e das realidades de que se entretecem.

Fazem, pois, o maior sentido estas palavras encontradas em *Gavetas de Leitura. Estratégias e Materiais para uma Pedagogia da Leitura*, preciosa coleção de sugestões de leitura em sala de aula, organizada por Isabel Margarida Duarte: "A leitura metódica e orientada pelo professor, quando dá tempo ao aluno para interagir com o texto e lhe permite descobrir sentidos, com a ajuda das pistas que o professor lhe sugere, é um dos modos mais seguros de encontrar o prazer de ler. (…) Nada pode dar mais prazer, em matéria de leitura, do que descobrir como a forma se funde com o sentido, de que modo os sentidos se vão construindo, como as palavras se relacionam, os significados se repetem ou avançam, como os textos se organizam de forma motivada e são, realmente, um tecido." (Duarte, 2001:72).

Partimos assim do princípio de que os manuais, em coerência com o estabelecido nos programas, devem propor atividades de leitura dos textos que, pela via do seu melhor conhecimento, se constituam como meio para a aquisição e desenvolvimento, nos jovens alunos, de uma dupla, indivisível e fundamental aprendizagem: *saber* ler e *gostar* de ler.

Nesse sentido, e considerando apenas o nível discursivo constituído pelo conjunto de atividades ou exercícios propostos pelos autores do manual[95] que, neles, explicitamente

[95] Conforme já referimos no capítulo anterior, é de notar que a própria seleção, sequencialização e titulação dos excertos, constituindo-se igualmente como uma prática discursiva que dá expressão a um certo modo de se perspetivar a leitura, "pode ser vista como configurando instruções quanto aos modos válidos de ler, serv(indo) para 'controlar' os sentidos e os processos de produção desses sentidos." (Dionísio, 2000:109). Assinale-se, a este propósito, o caso de um dos manuais analisados que, apondo a vários dos excertos escolhidos títulos que não constam no texto original, parece, por esse meio, conduzir a interpretação do texto num certo sentido. Não deixa de ser legítimo interrogarmo-nos, aliás, sobre se o princípio do respeito pela integridade da obra estará aqui a ser observado (*vd.* p. 79). Acrescente-se, de passagem, que relativamente a este nível discursivo patente nos manuais, o do discurso dos próprios autores, expresso ou subliminar, constatámos uma primeira diferença fundamental que separa os manuais de 1994 dos de 2004, e que diz respeito ao destinatário das suas rubricas introdutórias, compostas, no

questionam, e subliminarmente opinam, guiam e orientam o aluno nos percursos interpretativos sobre os *corpora* de textos selecionados, analisámos os quatro manuais mencionados no capítulo anterior a propósito da seleção dos *corpora* de textos literários, correspondentes a dois períodos temporais distintos – 1994 e 2004, – centrando-nos nas atividades de leitura propostas para um determinado conjunto de textos,[96] e procurando perceber para que *tipo de ações* remetem as solicitações apresentadas a propósito da leitura literária, no intuito de concluir a respeito do cumprimento, ou inobservância, dos objetivos contemplados nos programas.

Começámos por notar que, regra geral, tais atividades se subdividem, nos quatro exemplares aqui tomados, em: i) guiões de leitura, ou questionários de compreensão do texto e aprofundamento da sua leitura; ii) atividades agrupadas sob a denominação "Funcionamento da Língua", consistindo em questões sobre gramática da língua;[97] e iii) "Outras Atividades", remetendo para propostas de atividades de caráter extratextual, suscitadas pela leitura do texto, e que podem envolver, para além da leitura, as outras dimensões do uso da língua, como a escrita e a oralidade[98].

Para procedermos à análise das atividades propostas para os textos literários referidos na nota 96, estabelecemos primeiramente uma classificação quanto à sua tipologia no que respeita ao *nível textual de leitura*:

---

primeiro caso, por um pequeno parágrafo que, ainda que sem destinatário expresso, manifestamente se dirige, pelo seu conteúdo, ao professor. Na análise a que procedeu no seu estudo, datado de 2000, Dionísio concluía a respeito deste assunto que "a ausência de sugestões para o uso do manual institui-os como textos totalizantes" e que "não se reconhecendo como relevante a necessidade de afirmar as condições para o seu uso, os manuais assumem a sua natureza de texto suficiente e fechado". (Dionísio, 2000: 396, 397). Ao contrário, nos manuais mais recentes, os capítulos introdutórios (e não apenas *notas* introdutórias, assinale-se) são visivelmente endereçadas ao aluno, procurando guiá-lo através das diferentes rubricas que o compõem, no intuito claro de o familiarizar com o que será o seu livro de estudo da disciplina de Língua Portuguesa. Uma mais clara preocupação em ajustar o manual ao destinatário primeiro, o aluno, está também patente na apresentação gráfica, mais colorida e atrativa.

[96] Na impossibilidade de analisar de forma exaustiva todas as propostas de leitura dos quatro manuais, optámos pela seleção de textos literários em quatro géneros considerados nos programas, narrativa, narrativa épica, teatro e poesia. Assim, analisámos, em cada manual, os conjuntos de solicitações sugeridas a respeito de: um conto de Eça de Queirós; um excerto de *O Velho e o Mar*, de Hemingway; um episódio de *Os Lusíadas*; um excerto do *Auto da Barca do Inferno*, de Gil Vicente; e dois poemas, de David Mourão-Ferreira e Ruy Belo. Esta seleção do *corpus* de análise teve em conta, para além do inquestionável valor canónico e representatividade destes textos/autores no âmbito dos programas de 1991 a que se reportam os manuais analisados, a possibilidade de se comparar diferentes (ou semelhantes) tratamentos de um mesmo texto/autor, já que, exceção feita ao manual B (no qual não se incluem atividades a respeito dos excertos de obras narrativas de autores estrangeiros), os quatro manuais integram textos destes autores.

[97] Exceção a esta regra é o manual B, mais próximo, como veremos, da antologia de textos, que não inclui esta rubrica.

[98] Nos quatro manuais analisados, os textos literários incluídos são intercalados com outros textos, literários ou não literários, e constituindo-se eles próprios, muitas vezes, como *intertextos*, eventualmente seguidos de propostas de atividades intertextuais. Sob designações diferentes, "Outras leituras", "Leituras a propósito", ou "Leitura recreativa", os manuais integram também propostas de leitura recreativa, usualmente sem guiões ou questionários, para leitura extensiva.

Designámos de *intratextuais* as atividades que, embora convoquem diferentes operações com distintos graus de complexidade e em diferentes planos (cognitivo e afetivo), mobilizam a compreensão e interpretação dos significados do *próprio texto* e dos mecanismos da sua construção, orientando o aluno na sua descodificação, na interpretação dos seus sentidos e na valoração pessoal que a partir deles possa ser feita, tendo, por conseguinte, em comum, o facto de reenviarem para o texto em estudo e para a sua lógica interna de construção de sentidos.[99]

Exemplos de questões que considerámos nesta primeira categoria serão os seguintes:

> "Em que estado de espírito se encontrava o prisioneiro?" (Manual B)
> "Que postura adopta o Fidalgo no seu primeiro contacto com o Diabo?" (Manual D)
> "Qual a relação [expressa no texto] entre os contos e os sonhos?" (Manual C)

Considerámos como *metalínguísticas* e *metatextuais* as solicitações relativas à aquisição de instrumentos linguísticos e de análise textual que permitem o *conhecimento das estruturas da língua e do texto* e a sua aplicação ao texto em estudo. Neste tipo de questões, ainda que elas possam (e devam) constituir-se como contributo para uma melhor compreensão do(s) sentido(s) do texto, pede-se ao aluno que seja capaz de mobilizar, segundo operações de diferentes graus de complexidade, o seu conhecimento dos mecanismos de funcionamento da língua e de estruturação e organização dos textos.[100] Estamos, pois, perante questões que fazem apelo a um conhecimento não apenas *do* texto, mas *sobre* o texto e, mais especificamente, sobre os mecanismos da sua construção. São exemplos deste tipo de questões:

> "Retira do último parágrafo do texto exemplos de uma comparação e de uma metáfora." (Manual A)
> "Narração, descrição e diálogo completam-se na construção do texto. No entanto, dos três modos referidos, qual é o predominante? Fundamenta e justifica." (Manual B)

[99] Naturalmente, e na linha do que afirmámos no capítulo "Do cânone literário no ensino do Português" a propósito do potencial dialógico da obra literária (*vd*. p.40), entendemos que o texto, todo o texto, enquanto entidade sistémica, dialoga em todos os seus níveis com outros sistemas semióticos, razão por que, apenas por uma necessidade metodológica, procurámos isolar as atividades que versam diretamente sobre o texto das que o abordam de forma indireta, pelo recurso a instrumentos analíticos que lhe são externos, ou pela sua articulação com conhecimentos provenientes das mais diversas áreas do saber.

[100] Referimo-nos, no caso das solicitações "metatextuais", a procedimentos de ordem concetual que, segundo "objectivos analítico-explicativos e/ou normativos, (…) mencionam, formulam, caracterizam ou justificam as convenções, as regras, os mecanismos semióticos que subjazem aos processos de produção, estruturação e recepção dos textos literários." (Aguiar e Silva, 1982:110). O mesmo se aplica ao sistema e código linguístico sobre o qual se constrói o discurso literário, razão por que agrupámos tais solicitações na categoria "metalínguísticas".

Optámos por separar estes dois níveis textuais de leitura, porque nos interessava perceber, relativamente ao estudo do funcionamento da língua, em que medida os manuais, nas suas propostas de atividades a partir dos textos literários, retiram proveito da articulação entre a compreensão e interpretação do texto e o estudo das estruturas gramaticais do Português, numa perspetiva da literatura como "modelo de exploração e experimentação criativas das possibilidades da língua, (…) expand(indo) a sua 'exemplaridade' enquanto processo de produção e não apenas como produto acabado." (Fonseca, 2000: 39,40).

Esclareçamos, contudo, que apenas foram consideradas, na nossa análise, as solicitações sobre estrutura e funcionamento da língua *diretamente relacionadas com a compreensão e interpretação do texto*, como estas, formuladas a partir de um excerto do *Auto da Barca do Inferno*:

> "Como justificas que, neste momento da cena, o Fidalgo tenha passado a usar um registo de língua tão pouco habitual na sua classe?"
> "Por que razão estão estes versos entre parênteses?" (Manual C)

Nestas questões, pede-se ao aluno uma reflexão sobre determinadas marcas linguísticas, conduzindo-o à análise do seu emprego ao serviço dos sentidos do texto. O mesmo não ocorre em solicitações como:

> "No verso 194, diz o Diabo: 'Ora **entrai**, entrai aqui! '. Classifica morfologicamente a palavra destacada." (Manual A),

visto que o que nelas se exige é tão-só a demonstração de conhecimentos gramaticais (no caso, sobre flexão verbal), que nada acrescentam ao desvendamento dos sentidos do texto em causa, ou ao reconhecimento dos usos particulares da língua no contexto da sua exploração, em termos estéticos, pelo autor do texto, não nos parecendo pertinente, assim, a sua análise no âmbito do nosso estudo.[101]

[101] Sobre a relação entre o estudo das estruturas da língua e o estudo dos textos, nomeadamente os literários, tema que está na base de apaixonadas querelas, dividindo académicos e comentadores provenientes das mais diversas áreas, muito haveria a dizer. Na apresentação do Projeto IELP, inserido no Plano Estratégico para o Ensino do Português, a que já fizemos referência no decorrer do nosso trabalho (*vd.* nota 58), alude-se mesmo à necessidade de se pôr cobro a este tipo de divisões, propondo-se os seus mentores a "contribuir(em) para uma didáctica do português cientificamente fundamentada e pedagogicamente validada como forma de acabar com tensões entre diferentes áreas do saber (como os estudos literários e os estudos linguísticos) e de impedir que a investigação de ponta passe para a sala de aula (…) ou que a investigação científica validada nunca chegue a ser transposta didacticamente." (Disponível em www.svrodrigues.nome.pt/pdfs/projectoIELP.pdf). Do estudo da velha gramática, omnipresente na aula de português a ponto de restringir o texto literário a simples suporte linguístico para a aprendizagem de normas e regras

Por fim, abarcámos num quarto conjunto as solicitações que, prevendo o cotejo do texto com outro texto ou manifestação artística, exploram as virtualidades dialógicas aduzidas por uma *análise comparada dos textos*, e que agrupámos sob a designação de *intertextuais:*[102]

> "Lê o excerto do conto de Sophia de Mello Breyner Andresen, *Homero*, e faz o levantamento dos traços comuns aos dois velhos [o de *Homero* e o de *O Velho e o Mar*]." (Manual A)
>
> "Descreve a imagem [Reprodução de *O Moinho de Saint-Nicolas des Arraz*, de Corot], seguindo do mais perto para o mais distante e do geral para o particular". [Solicitação proposta a partir do excerto "O passeio ao moinho foi encantador. Era um recanto de natureza, digno de Corot (…)", do conto 'No Moinho', de Eça de Queirós]. (Manual D)
>
> "Lê o texto 'A morte de Inês de Castro' [texto adaptado de *História de Portugal* e *História Concisa de Portugal* de José Hermano Saraiva] e compara-o com a narrativa feita por Camões [estrofes 118 a 135, canto III, de *Os Lusíadas*]. Aponta as diferenças mais significativas que detectas entre o relato histórico e a versão poética (omissões, alterações, …)" (Manual C)

Por outro lado, em cada um destes grupos as propostas de atividades foram subcategorizadas em função das *operações de leitura* que mobilizam:[103] a primeira,

---

gramaticais (porque, nele, se encontravam as estruturas mais corretas, mais delicadas, mais complexas da língua), a uma abordagem articuladamente significativa, no plano didático, entre ciências da linguagem e ciências da literatura, vai, com efeito, uma enorme distância que vários estudos não têm deixado de assinalar. Remetemos para Fernanda Irene Fonseca, em "Da Inseparabilidade entre o Ensino da Língua e o Ensino da Literatura", (Fonseca, 2000:37-45), estudo que, pela sua lucidez, merece uma leitura atenta. Em "Gramática, Literatura e Ensino Do Português: uma Exemplificação em Três Tempos" (disponível em http://www.simelp2009.uevora.pt/pdf/slg32/08.pdf), Isabel Margarida Duarte fundamenta, com três exemplos gramaticais, as vantagens de uma perspetiva interdisciplinar que o cruzamento em termos didático-pedagógicos entre língua e literatura pode trazer. Por fim, a já citada Conferência para o Ensino de Português, de 2007, foi também palco para importantes recomendações no mesmo âmbito, entre as quais se salienta a de que "os textos literários (com destaque para textos canónicos, como tal reconhecidos por entidades acreditadas) devem ser integrados no ensino da língua em função do seu potencial de criatividade, de inovação e de sedutora singularidade estilística", ao mesmo tempo que se alerta para os perigos do "fechamento do ensino da língua relativamente ao importante contributo que, no quadro de uma fecunda relação interdisciplinar, o texto literário há-de dar-lhe, entendido como prática institucionalmente autónoma e esteticamente refinada".

[102] Tomámos aqui o termo "texto", *lato sensu*, como suporte de qualquer manifestação artística: assim, a proposta de articulação entre um texto literário e uma música ou pintura, por exemplo, serão considerados como exemplos de propostas *intertextuais*. Considerámos, por outro lado, como "intertexto" o resultado de uma construção do próprio aluno a propósito da leitura de uma determinada obra ou excerto, agrupando, por conseguinte, nesta categoria, as solicitações que apontam para a produção *estruturada* de um texto, oral ou escrito, a partir do texto em análise. Cremos, assim, ir ao encontro da definição de "*intertextualidade* como a interacção semiótica de um texto com outro(s) textos(s), (definindo-se) *intertexto* como o texto ou o *corpus* de textos com os quais um determinado texto mantém aquele tipo de interacção" (Aguiar e Silva, 1982:593). Nesta medida, cumpre esclarecer-se que a competência de *leitura* será analogamente tomada em sentido amplo: poderemos assim falar da leitura de uma pintura, ou de uma música, ou de representação teatral, se esses forem os *textos* colocados em diálogo com o texto literário.

[103] Utilizámos para a construção deste ponto da grelha de análise, os pressupostos contidos nos PPEB de 2008: "A leitura no âmbito do literário e do não literário pretende desenvolver práticas interpretativas que articulem a actividade *compreensiva*, de *análise* e de *apreciação*". (Sublinhados nossos). Embora conscientes de que cada uma desta operações (compreensão, análise e apreciação) convoca diferentes mecanismos, quer no grau de complexidade, quer mesmo no tipo de operações cognitivas e afetivas que envolvem, optámos por esta designação tripartida que nos

agrupada sob a designação "Compreende", integra mecanismos de identificação e de classificação, bem como a capacidade de compreensão e de reorganização da informação. Eis alguns exemplos de questões contidas nesta subcategoria:

> "A solução deste conflito dá-se por meio de uma libertação. Quem estava prisioneiro?" (Manual B)
> "Faz o levantamento de todas as atitudes do rapaz que revelam a sua amizade pelo velho." (Manual C)

Note-se contudo que, embora de rara incidência nos manuais analisados, certas questões incluídas neste conjunto podem não implicar, na correspondente resposta do aluno, a compreensão do texto, ou do conceito linguístico/metatextual em causa, mas tão-só a identificação de determinados segmentos textuais que correspondam à solicitação efetuada. É o que sucede no exemplo seguinte:

> "'É uma santa! É uma fada!'.
> A quem pertencem as falas transcritas?" (Manual D),

em que bastará ao aluno, por meio de um simples processo de identificação, assinalar no texto o emissor de tais palavras.

Um segundo grupo de questões, que integram a categoria "Analisa", pressupõe a capacidade analítica do leitor, isto é, o estabelecimento de relações e de conclusões, bem como a transferência de conhecimentos adquiridos para situações novas, com razoável grau de autonomia. (*vd*. nota 103). Aqui, comete-se ao aluno a responsabilidade de deduzir sentidos do texto, de os decifrar a partir de inferências, de os construir segundo a sua própria perspetiva do texto; ou de aplicar conhecimentos metalinguísticos ou metatextuais ao texto em análise; ou ainda de relacionar a presença de determinados processos de organização textual, discursiva ou linguística com os sentidos do texto.
Exemplos deste tipo de questões:

---

parece congregar três importantes fatores na construção dos saberes interpretativos: o primeiro, envolvendo operações que conduzem à compreensão do texto, passo fundamental para a sua interpretação; o segundo, implicando a relacionação com conhecimentos e experiências prévias e pressupondo a capacidade de inferência dos sentidos não expressos e de estabelecimento de relações entre diferentes componentes textuais; o último, apelando à subjetividade do sujeito, ao seu espírito crítico e capacidade reflexiva, sem os quais não se formam leitores críticos e autónomos.

"Relativamente ao poema "Autopsicobiografia", estabelece uma relação entre poeta/dor/leitor." (Manual A)
"O sentido deste conto gira à volta de um conflito entre dois modos de viver a vida. Esclarece a diferença entre esses dois modos." (Manual B)

Assinale-se, no entanto, que certas solicitações aparentemente idênticas podem remeter para operações de diferente complexidade, consoante estiver em causa, ora a simples identificação e compreensão de um passo do texto (e estaremos perante uma operação incluída na categoria "Compreende"), ora a capacidade de estabelecer relações entre determinados indícios textuais, ou entre conhecimentos previamente adquiridos e segmentos discursivos presentes no texto (apontando para a inclusão na categoria "Analisa").
Exemplo do primeiro caso será esta solicitação em que o aluno encontra no texto, de forma explícita, a caracterização física da personagem, bastando-lhe compreender, sob o ponto de vista lexical e sintático, determinados segmentos textuais, para, na resposta à questão, reorganizar, segundo as suas próprias palavras, (ou usando as palavras do texto), o retrato da personagem:

"Atenta na figura de Maria da Piedade. Traça o seu retrato físico." (Manual D)

O mesmo não sucede na solicitação seguinte,

"Como (…) caracterizas [as condições de vida do velho pescador]?" (Manual C),

porquanto, aqui, o aluno terá de ser capaz de correlacionar o estado do barco do velho pescador, cuja vela remendada parecia "o estandarte da própria derrota", com a pobreza do seu dono, o que mobiliza, a nosso ver, a capacidade de análise.
Por conseguinte, em casos como estes, apenas o recurso ao texto fornecerá os elementos necessários à classificação da questão numa ou noutra categoria.

Por fim, num terceiro grupo, sob a designação "Aprecia", situar-se-ão as questões que envolvem a opinião pessoal, a expressão de sentimentos e ideias e, num grau de mais elevada complexidade, a capacidade de reflexão crítica e a formulação de juízos de

valor. Assim, neste grupo tanto podem ser incluídas questões relativamente simples como,

> "Gostaste do conto 'A Aia'? Porquê?" (Manual C),

como outras que convocam a capacidade de se problematizar e de se refletir sobre um dado problema, visando a elaboração de juízos pessoais e fundamentados, como sucede em:

> "Apesar de tão antiga, esta história faz sentido ainda hoje? Justifica a tua opinião com dados e referências da vida actual." (Manual B)

O que é facto é que, frequentemente, neste tipo de solicitações que comportam algum grau de subjetividade, mais do que na questão, é na resposta elaborada pelo aluno que reside o grau de profundidade alcançado, revelador, quase sempre, do seu estádio de desenvolvimento e de maturidade, como se comprova pelos seguintes possíveis cenários de resposta à primeira das duas questões apresentadas:

> 1.Gostei, porque achei que a aia foi corajosa.
> 2.Gostei, porque nos fala de uma situação dramática em que a protagonista tem que decidir entre o amor e o dever.

Parece-nos clara a distinção entre os dois níveis de elaboração presentes nestes exemplos, já que no primeiro, ainda que o aluno tenha atingido uma conclusão relativa ao comportamento da aia, classificando-a de "corajosa", quedou-se por um nível mais superficial de análise do que o segundo, que foi capaz de alcançar na sua resposta um mais elevado grau de abstração na classificação das alternativas da personagem e na identificação dos valores que lhes são subjacentes: o amor e o dever.[104] Dada a impossibilidade de se estabelecer com clareza qual o nível de complexidade da resposta

[104] A constatação da diversidade de respostas para uma mesma pergunta, natural e desejável quando se trata de construir sentidos interpretativos de um qualquer texto, alerta-nos, todavia, para a importância de se prever, na elaboração de questionários ou guiões de leitura textual, as respostas possíveis que tais questões são suscetíveis de engendrar, face ao propósito central estabelecido. Quantas vezes não é o professor surpreendido por respostas dos alunos completamente à margem do que se pretendia (e, até, à margem do próprio texto), unicamente porque na formulação da pergunta não foram tidas em conta as interpretações a que ela poderia dar azo? Esta situação, que é válida para qualquer tipo de questão, seja qual for o domínio sobre que incida, coloca-se de forma mais pertinente em questões como esta, que designaríamos de "impressionistas", visto apelarem à manifestação de emoções e sentimentos causados pela leitura do texto. Como é óbvio, neste tipo de questões, o papel do professor será conseguir que o aluno vá o mais longe possível na sua capacidade de apreciação do texto, impedindo-o de permanecer no patamar mais elementar da opinião ou impressão não refletida e não fundamentada.

elaborada pelo aluno, optámos por considerar no mesmo grupo todas as questões que fazem apelo à sua subjetividade, independentemente do nível de complexidade que lhe for solicitado, e que ele for capaz de atingir, na sua resposta. Tratar-se-á, em suma, de verificar a presença de ações que convirjam para objetivos de pendor atitudinal, como a capacidade de apreciar e de aderir afetiva e esteticamente ao texto, de se posicionar em termos de valores morais, culturais ou éticos, de se identificar com as experiências textuais estabelecendo relações com as suas próprias.

Em síntese, temos na nossa grelha de análise quatro categorias de questões: *i) intratextuais*, consideradas a partir do seu modo de elaboração face a operações internas ao texto; *ii) metatextuais* e *iii)metalinguísticas*, relativas a instrumentos de análise dos mecanismos de construção textual e linguística do e sobre o texto; e *iv) intertextuais*, visando as solicitações que colocam par a par textos diferentes e de natureza diversa. Em cada uma destas categorias, as solicitações surgem subdivididas consoante as operações de leitura que mobilizam, sejam elas cognitivas ou afetivas, em *i)"Compreende", ii)"Analisa" e iii) "Aprecia"*.[105]

Coube nesta análise, igualmente, uma atenção às atividades de leitura que remetem para o desenvolvimento de operações de natureza *extratextual*, porquanto, conforme apontámos acima, elas se constituem como fonte de conhecimento e meio privilegiado para o estabelecimento de relações com as experiências pessoais dos alunos, tão importantes em idades em que o eu se afirma e desenvolve e, simultaneamente, determinantes no esbatimento da distância entre o texto literário ou, em sentido mais lato, o texto escrito, e as vivências dos alunos, a qual, nunca é de mais lembrar, constitui amiúde o maior entrave ao desenvolvimento, nos jovens, do gosto de ler.

Alguns exemplos:

[105]A aplicação de grelhas de malha não muito fina correspondeu a uma deliberada intenção da nossa parte: por um lado, o estudo de Maria de Lourdes Dionísio que temos vindo a referir, incidindo de forma intensiva sobre os dispositivos de construção e transmissão dos saberes interpretativos nos manuais escolares, obra, pelo seu fôlego e dimensão, absolutamente imprescindível para a compreensão desta problemática, apresenta, a este respeito, interessantíssimas e muito fundamentadas conclusões que não interessaria repetir. Por outro lado, procurámos, neste ponto mais empírico do nosso trabalho, não perder de vista a sua coerência interna, centrando a nossa análise nas categorias relevantes para o estudo a que nos propomos. Lembrando que se trata aqui de verificar a conformidade entre as estratégias interpretativas dos manuais e os dois grandes grupos de objetivos estabelecidos nos programas a propósito da dimensão *leitura*, entendemos ser necessária a construção de uma grelha que conduzisse a conclusões enquadráveis em tais preocupações.

> [A partir da leitura de um excerto de *O Velho e o Mar*]: "Fazer uma reportagem acerca das condições de vida dos pescadores, enriquecendo-a com depoimentos, fotografias ou com uma gravação em vídeo." (Manual A)
> [A partir da leitura do *Auto da Barca do Inferno*]: "Procura ler obras que te informem sobre Gil Vicente, autor desta peça de teatro, e, dessas leituras, retira informação para preencheres a seguinte ficha biográfica." (Manual B)
> [A partir da leitura de um excerto de *O Velho e o Mar*]:" Visita, na internet, a casa-museu de Hemingway, em Oak Park. Regista, pelo menos, três informações que aí tenhas recolhido." (Manual C)

As solicitações contidas nesta categoria podem constituir-se também, como veremos, como ponto de partida para uma profícua e eficaz articulação entre as diferentes dimensões do uso da língua, como a oralidade e a escrita, englobando atividades altamente motivadoras da aprendizagem e gratificantes para os alunos, como os debates, as dramatizações, a pesquisa, ou o uso das novas tecnologias. Não considerámos, para esta categoria, as subcategorias relativas às operações de leitura acima mencionadas para os tipos *intratextual, metalíguístico/metatextal* e *intertextual*, já que elas mobilizam, regra geral, outras dimensões do uso da língua para além da leitura, ou mesmo que não a leitura.

Por fim, e antes de passarmos à apresentação das conclusões da nossa análise, uma última advertência sobre um fundamental aspeto, destacado no já referido estudo de Maria de Lourdes Dionísio, que se constitui igualmente como parte do nível discursivo atribuído aos autores dos manuais e que pretende estabelecer-se como mediação, através da voz do autor do manual, entre o texto e o leitor. Como assinala esta investigadora, tais enunciados, que designa de *enquadradores discursivos*, são, no manual, "lugares privilegiados para orientar os sentidos a produzir e constituem uma estratégia adequada para sugerir ou implicar continuidades entre o aluno e o texto, podendo então dizer-se que neles e por eles se produzem os factos textuais." (Dionísio, 2000:119).[106]

[106] Defendendo que nos manuais se configuram certos "enunciados que (…) pretendem estruturar as operações interpretativas sobre os textos, anunciando, dirigindo e guiando", o que se manifesta não apenas no que é dito (o seu "conteúdo proposicional"), mas também na forma como tal conteúdo é dito, (Dionísio, 2000: 119), a autora define os enquadradores como "os enunciados, preferencialmente asserções, da responsabilidade do/s autor/es do manual, que servem para estabelecer as relações entre os sujeitos do discurso e/ou entre estes e os textos" (*idem*:153).

Por conseguinte, em harmonia com as categorias estabelecidas para a tipologia de propostas de solicitações que acima mencionámos, e deixando de lado, ao nível da identificação dos excertos da responsabilidade dos autores do manual, os segmentos discursivos de caráter informativo ou instrucional,[107] assinalámos apenas: i) enunciados com caráter explicativo ou interpretativo, geralmente apresentados como fórmulas introdutórias da questão que, na realidade, mais do que uma simples informação ou enquadramento da solicitação, consistem na apresentação de uma particular leitura de segmentos da obra, ou da obra no seu todo, a que, na linha do estabelecido no referido estudo de Maria de Lourdes Dionísio, atribuiremos a designação de *enquadradores interpretativos*, e de que são exemplos os seguintes enunciados (sublinhados nossos):

> "**Neste conto, Mário Dionísio apresenta um facto real – a desigualdade social**. Faz o levantamento das personagens que, na tua opinião, pertencem a mundos opostos." (Manual A)
>
> "**Anjo e Diabo representam as duas faces dos valores com que se debatem as personagens que querem 'embarcar'**. Que valores morais são esses que estão em jogo?" (Manual B)
>
> "**Apesar das adversidades, a personagem não se nos apresenta como um pobre velho humilhado, mas sim como um exemplo de dignidade humana.** Explica porquê". (Manual D);

e ii) aqueles em que é visível uma apreciação por parte dos autores do manual, que designaremos de *enquadradores apreciativos*, e nos quais a identificação do fator valorativo se faz através da deteção da presença de modalizadores, (sublinhados nossos):

> "Repara na **riquíssima** flexão verbal utilizada na primeira estrofe." (Manual C);
>
> "O Conto *O Velho e o Mar* apresenta uma personagem bastante **interessante**." (Manual A);

ou em exemplos como este em que, não obstante a ausência de modalizadores valorativos, nos parece existir uma apreciação subliminar dos autores relativamente à obra em análise:

[107] Os seguintes exemplos ilustram estes dois tipos de enquadradores: "**Recordando que esta peça 'foi representada de câmara, pêra consolação da muito católica e santa Rainha Dona Maria',** supõe e descreve as soluções que terá encontrado Gil Vicente para os problemas da encenação" (Manual B), exemplo em que o enunciado que antecede a questão tem caráter fundamentalmente *informativo*; ou este, onde o enquadrador consiste num enunciado de caráter *instrucional*: "**Relê atentamente o primeiro e último momentos da obra**." (Manual D).

> "Este episódio **tem características adequadas à sua transformação num quadro teatral**." (Manual B);

por fim, os casos em que um enquadrador aparentemente interpretativo corresponde, na realidade, a um movimento apreciativo por parte dos autores do manual, na medida em que nele se transportam certas formas de ajuizamento relativas ao texto em estudo:

> "Procura demonstrar que **a inteligência, a experiência, a coragem e o orgulho de um Homem são as grandes armas do velho.** (Manual C)

Não deixámos, pois, de ter em conta a presença destes dois tipos de enquadradores discursivos, cuja constância, assinalada no estudo de Dionísio que temos vindo a referir, parece ser em grande parte responsável pela falta de autonomia concedida ao leitor e correlato controlo, por parte dos autores do manual, dos potenciais sentidos interpretativos que um texto pode oferecer.[108]

A aplicação de grelhas da análise, a partir dos pressupostos agora enunciados, a vários conjuntos de atividades de leitura textual dos quatro manuais (*vd*. nota 96 a propósito da seleção do *corpus* de análise), permitiu-nos, assim, obter algumas conclusões:

Em primeiro lugar, e atentando no quadro 16,[109] que nos mostra o total de propostas de atividades analisadas em cada manual segundo os géneros literários, é fácil constatar a divergência entre os manuais de 1994 e os de 2004, sendo o número total de questões

[108] Em Dionísio (2000), o estudo dos enquadradores discursivos nos manuais escolares assume lugar preponderante, sendo dedicado ao seu tratamento um espaço considerável no âmbito da análise dos dispositivos discursivos a partir dos quais se organiza e estrutura a pedagogia da leitura nos manuais escolares. Para um conhecimento mais completo desta pertinente problemática, remetemos para Dionísio, 2000, pp. 262-299. Notemos, contudo, que o papel de guiar o aluno através da interpretação de textos de mais difícil leitura assumido pelos enquadradores discursivos, especialmente os interpretativos, faz destes dispositivos, a nosso ver, um não negligenciável auxiliar no processo de desocultação e construção dos sentidos do texto. Acautelando-se embora o risco resultante do seu sobre-uso, que confinaria o aluno à tarefa de confirmar ou ilustrar o que neles se afirma, poder-se-á encarar o enquadrador discursivo de caráter interpretativo como um auxiliar da compreensão do texto, permitindo balizar sentidos e evitar a deriva interpretativa em que tantas vezes os alunos se veem enredados na leitura de textos literários de maior complexidade semântica e formal.

[109] Na análise deste quadro há que ter em consideração que, se por um lado o manual A não apresenta o texto integral do conto de Eça de Queirós *Singularidades de uma Rapariga Loura*, sendo as questões nele colocadas respeitantes apenas a um *excerto* do conto e, no manual B, está ausente da categoria narrativa o conto de Hemingway, visto não existirem neste manual propostas de atividades para os textos de autores estrangeiros, por outro lado, as solicitações a propósito do *Auto da Barca do Inferno* respeitam, nestes dois manuais, à obra integral, ao passo que nos manuais C e D um número muito aproximado de questões (22, 16, 20 e 19, respetivamente) dizem respeito a apenas *uma cena* desta peça. Parece-nos assim ser lícito concluir, considerado globalmente o *corpus* de textos em análise, no sentido da existência de um maior número de propostas nos manuais C e D.

nestes últimos incomparavelmente maior, como já notáramos a propósito do número total de propostas de atividades segundo as tipologias literário e não literário (*vd.* quadro 6). Essa diferença, que também já assinaláramos a respeito do número de ocorrências por autor, em número superior nos dois manuais de 1994, parece situar estes últimos num modelo mais próximo da antologia, sendo notória sobretudo nos textos narrativos, em que os dois manuais mais recentes concentram 59% e 50% do total de solicitações propostas no *corpus* analisado, ainda que, também nos dois manuais de 1994, esse seja nitidamente o género mais propenso à construção de percursos de leitura orientados por questionário. Confrontando os dados apresentados no quadro 16 com os do quadro 12, analisado no capítulo anterior, que nos mostrava a distribuição dos autores nos manuais por géneros e subgéneros, verificamos então que o maior peso atribuído aos poetas, (que comprováramos existir nos manuais A, B e C) não parece obter correspondência num maior número de propostas de atividades respeitantes a este género literário. Com efeito, dos géneros representados, a poesia é claramente o que apresenta, no conjunto de propostas analisadas, o menor número de solicitações, o que pode, naturalmente, correlacionar-se com a extensão dos textos, mas é também suscetível de ser interpretado como a concessão de uma maior autonomia interpretativa, deixada a cargo de professores e alunos, num género correntemente tido como propenso a percursos interpretativos, por assim dizer, "livres". Realce-se, a este respeito, que o manual que apresenta um maior equilíbrio na distribuição de questionários interpretativos pelos diferentes géneros é o B, sendo o manual C aquele em que se verifica a maior discrepância, com apenas 6 questões (correspondentes a 5%), apensas aos textos poéticos, num total de 111 questões analisadas.

Olhando agora a forma como, em cada manual, se distribuem as diferentes categorias estabelecidas segundo o nível textual de leitura (quadro 17), constata-se que o número de propostas "intertextuais" é bastante aproximado nos quatro manuais, nos conjuntos de propostas de atividades que foram objeto da nossa análise. Já nas solicitações "para além do texto", que intitulámos de "extratextuais", suscitadas pela leitura deste e que podem constituir-se, a nosso ver, como fundamentais quer para a sua compreensão, por permitirem o seu enquadramento histórico e temporal, a sua relação com outros saberes, o aprofundamento dos temas nele tratados, quer para a articulação da leitura literária com outras diferentes dimensões do uso do português, os manuais A e D destacam-se, respetivamente, pelo maior e menor número de propostas (20% e 2%), uma diferença

que, mais uma vez, não deixa de suscitar questões a respeito das supostas, e por vezes só aparentes, semelhanças ao nível da orientação didático-pedagógica dos manuais.

Quanto às solicitações de índole "metalinguística", é notória a distância que separa os manuais A, B e D do manual C, que opta, de forma mais consistente, por uma abordagem articulada entre as questões de gramática da língua e a interpretação do texto, explorando as potencialidades didático-pedagógicas de uma tal articulação (*vd.* nota 101). No manual A, os questionários sobre funcionamento da língua são também apresentados em rubrica própria, à margem da interpretação dos textos (ainda que estes possam servir de suporte a tal exercício), parecendo traduzir, desta forma, uma abordagem do estudo da língua mais próxima da perspetiva tradicional a que na mesma nota fizemos referência.

Por outro lado, ainda a respeito dos dados patentes no mesmo quadro, verificamos o maior peso relativo, em todos os manuais, dos movimentos de abordagem "intratextual", a ultrapassar mesmo os 50% (exceção para o manual A, que se fica pelos 44%), o que, se por um lado nos parece consentâneo com as finalidades propostas no programa, que apontam para a apropriação de estratégias de construção dos sentidos dos textos, através da interação com o universo textual, não deixa de configurar, a nosso ver, uma excessiva atenção ao texto em si, como se apenas nele se encerrasse o seu significado, em detrimento do contributo de outras propostas para a construção dos seus sentidos, designadamente as "intertextuais" ou as "metalinguísticas" que, cotejando o texto com outros textos, ou chamando a atenção para o uso da língua no contexto especificamente literário, podem de igual modo concorrer para que o leitor aprofunde consideravelmente a sua compreensão dos sentidos textuais. Os autores dos manuais parecem porém centrados, de forma um tanto obsessiva, no texto e na sua análise exaustiva, através de questionários que acompanham todos os seus passos e se constituem, aparentemente, como únicos reveladores dos seus sentidos.

Em termos de questões de natureza "metatextual", por outro lado, ainda que o manual A se destaque ligeiramente dos restantes, atribuindo um peso relativo de 27% a este nível de leitura do texto literário, por contraponto a valores que rondam os 20% nos restantes manuais, podemos afirmar existir alguma convergência entre os quatro manuais na comum preocupação em exercitar o aluno no domínio das técnicas e instrumentos

necessários à análise textual. Unicamente, como veremos já de seguida, este tipo de questões incide maioritariamente em operações de leitura na categoria "Compreende", sendo de mais reduzida incidência as questões de natureza "metatextual" que convocam a capacidade analítica do leitor.

Apesar de uma certa proximidade de três dos manuais na relação entre o número de propostas "intratextuais" e "metatextuais", (com a exceção, como vimos, do manual A, com 44% nas primeiras e 27% nas segundas), ao nível das *operações de leitura* solicitadas pelas questões não se encontra igual convergência. Assim, se é verdade que, nas questões analisadas, o maior número de operações mobilizadas nos quatro manuais é o que apela a mecanismos de compreensão do texto, integradas na categoria "Compreende", (*vd*. quadro 18), são os manuais A e D aqueles que apresentam a percentagem mais elevada deste tipo de questões que, conforme descrevemos acima, envolvem operações mais simples de identificação, classificação ou reorganização da informação veiculada no texto, sendo que o primeiro é o que exige do aluno menor capacidade analítica, verificável no número de questões subsumidas na categoria "Analisa" (15 questões, correspondentes a 22%), enquanto que nos restantes manuais sobe o número de questões que apelam a este tipo de operações na construção dos sentidos interpretativos do texto (com valores a rondar os 33%).

Relativamente às perguntas que conduzem o aluno à apreciação dos textos e à manifestação de opiniões e de juízos de valor sobre os sentidos neles expressos, incluídas na categoria "Aprecia", os manuais B e C, mais uma vez, apresentam uma convergência de resultados, com uma moderada percentagem de questões envolvendo a apreciação do leitor (17% e 18%), destacando-se dos outros dois que, com apenas 3% das questões (manual A) ou nenhuma (manual D), parecem não atribuir importância ao papel do leitor enquanto sujeito crítico, dotado de sentido estético e da capacidade de refletir e ajuizar a partir das leituras feitas.

Analisando agora a distribuição, por manual, das operações de leitura segundo os níveis textuais (quadro 19), verificamos que nos quatro manuais as questões que convocam operações de natureza analítica, incluídas na categoria "Analisa", se situam preferencialmente no nível de leitura "intratextual", distribuindo-se mais escassamente pelos outros níveis de leitura. Com efeito, relativamente à abordagem de nível "metatextual", por exemplo, a maioria das questões situa-se, como dissemos acima, na

categoria "Compreende", apenas exigindo do aluno a classificação de certa técnica empregue pelo autor, ou a simples identificação de determinado processo de organização do texto, como sucede em:

> "Identifica nas frases seguintes, os modos de apresentação da narrativa." (Manual A),

ficando excluídas, ou quase, questões que levam o aluno mais longe, não só na apropriação das técnicas de construção textual como também na sua capacidade de estabelecer relações entre estas e os sentidos do texto, como patente neste exemplo:

> "Narração, descrição e diálogo completam-se na construção do texto.
> No entanto, dos três modos referidos, qual é o predominante? Fundamenta e justifica."
> (Manual B)

Nas questões de natureza "metalínguística", os manuais C e D são os que apresentam valores mais elevados na solicitação de operações de análise, o que nos parece traduzir uma perspetiva do ensino da língua menos refém das tradicionais preocupações centradas unicamente em processos de memorização, identificação e classificação. Realce-se o número muito reduzido, nos manuais A e B, de questões neste nível de abordagem textual.

Quanto ao nível "intratextual", o manual C apresenta valores muito aproximados na solicitação de operações de compreensão e análise (23% e 20%, respetivamente), no que se afasta consideravelmente dos outros manuais, onde a predominância de solicitações remetendo para a categoria "Compreende" é notória neste nível de abordagem textual, com percentagens de questões acima dos 40%.

Analogamente, o mesmo manual é o que aposta de forma mais nítida em questões que requerem a apreciação do sujeito, convocando a sua subjetividade na construção dos percursos interpretativos. Em todos os manuais, (com exceção do manual D que não apresenta quaisquer questões incluídas nesta categoria), este tipo de solicitações situa-se preferencialmente no nível "intratextual", sendo pouco comuns as que convocam a apreciação do aluno-leitor sobre o estilo de um autor, ou sobre este ou aquele mecanismos de construção do texto por ele utilizados, como sucede neste (raro) exemplo:

> "O que pensas, em termos de eficácia, da opção tomada por Gil Vicente quanto ao tom escolhido para a sua peça?" (Manual B)

Mesmo no manual C que, de acordo com os dados já apresentados, parece ser o que mais aposta nas questões que articulam interpretação do texto com gramática da língua, o nível "metalinguístico" não parece apresentar-se como um domínio propenso à solicitação de opiniões e apreciações sobre as opções do autor em matéria de uso da língua, como se tal assunto, ainda que analisável, não fosse passível de ser *apreciado* pelo leitor. O único exemplo encontrado,

> "Qual das duas opções [utilização do discurso direto ou indireto] te parece mais expressiva? Justifica." (Manual C),

demonstra que se evita cometer ao aluno a possibilidade de se pronunciar, em termos valorativos, sobre a forma como as estruturas da língua podem ser deliberada e eficazmente colocadas ao serviço dos sentidos do texto.

O reduzido valor atribuído a este tipo de questões, que secundariza de alguma forma o papel do sujeito e das suas experiências pessoais no ato de ler, remete para uma considerável subestimação do fator afetivo na pedagogia da leitura literária, aspeto a que repetidamente nos referimos como sendo, a nosso ver, essencial no desenvolvimento do gosto de ler e que nos programas, conforme assinalámos, é em vários momentos devidamente sublinhado. A prática da leitura parece ser assim tendencialmente encarada como um processo exterior ao sujeito, com regras e sentidos pré-definidos, incumbindo ao leitor, meramente, a decifração e, eventualmente, a análise dos seus significados.

Cruzando agora os dados apresentados nestes dois quadros (18 e 19) com os dos dois quadros seguintes, que nos mostram a presença dos "enquadradores discursivos" e a sua distribuição segundo as operações de leitura mobilizadas nas respostas do aluno às questões colocadas pelo manual, verificamos uma clara incidência dos "enquadradores" de natureza interpretativa que, como vimos, orientam o leitor num determinado sentido interpretativo do texto, nas questões que envolvem operações de leitura ao nível da compreensão e da análise, revelando-se assim como importantes auxiliares na descodificação dos sentidos do texto e na sua interpretação.

Exemplos desta situação serão os seguintes:

> **"O mar é referido, neste conto, sob duas perspetivas: La mar e El mar**.
> Qual destas perspetivas coincide com a do velho?" (Manual A)

> **"O narrador relaciona os elementos do retrato físico de Santiago com a sua vida de homem do mar**. Explica de que modo **o corpo do Velho é uma espécie de 'certificado' do seu contacto constante com o mar**." (Manual D)

Nos dois casos, estamos perante o emprego de "enquadradores interpretativos" (sublinhados) conduzindo o aluno num determinado sentido interpretativo, quer a operação de leitura solicitada se situe ao nível da simples compreensão do aluno, quer convoque a sua capacidade analítica.

Os dois manuais que mais recorrem a estes dispositivos discursivos são manifestamente os de 2004, com totais correspondentes a percentagens de 32% no total das propostas de atividades analisadas em cada um (*vd*. quadro 20). Já o número de "enquadradores apreciativos", incomparavelmente menor e revelando a quase total abstenção dos manuais A, B e D, coloca a questão da pretensa "neutralidade" assumida pelos autores dos manuais a respeito dos textos sujeitos à interpretação pelo aluno. Apenas o manual C assume abertamente, no nível discursivo da responsabilidade dos seus autores, uma certa valoração relativamente aos textos apresentados, fazendo incidir maioritariamente a presença deste tipo de "enquadradores" nas questões que solicitam, por sua vez, ao aluno, uma operação de leitura em que está presente o fator valorativo (*vd*. quadro 21). Ou seja, se por um lado este é o manual em que mais se apela à capacidade do aluno para ler de forma subjetiva certos sentidos dos textos, também é verdade que é nestas questões "subjetivas" que a intervenção, igualmente subjetiva, dos autores, mais se faz sentir, condicionando assim, a apreciação do aluno.

É o que se verifica em questões como esta:

> "Essa forma de encarar o adversário **engrandece o Homem**? Justifica a tua opinião." (Manual C)

A apreciação dos autores do manual, subliminarmente contida no segmento "engrandece o Homem", na primeira parte da questão, (que solicita, aliás, a confirmação por parte do aluno), conduz este a um determinado ajuizamento da atitude do protagonista no seu confronto com o adversário e antecipa, de algum modo, a sua própria opinião sobre o comportamento do velho, o que não sucederia, talvez, se a questão tivesse sido colocada do seguinte modo:

> Dá a tua opinião sobre a forma como o Velho encarou o adversário.

Assim, a respeito da utilização dos "enquadradores discursivos", parece-nos existir, sobretudo nos dois manuais mais recentes, uma tendência excessiva para a orientação dos percursos interpretativos num dado sentido, aquele que é proposto pelos autores do manual, retirando alguma autonomia interpretativa ao leitor[110]. Contudo, e como já avançámos acima, na nota 108 a este trabalho, esta presença incontestável dos enunciados interpretativos dos autores do manual, a precederem ou a enquadrarem a questão colocada ao aluno, se por um lado condiciona e baliza, de algum modo, o percurso interpretativo a empreender pelo leitor, não deixa de funcionar também como um apoio ao processo de construção de sentidos do texto, no intuito de tornar tal processo mais acessível ao aluno. Com efeito, ressalta da análise destes conjuntos de questionários que submetemos à nossa análise uma impressão de maior "dificuldade" nos manuais de 1994, por contraponto a uma aparente maior "acessibilidade" nos manuais mais recentes, facto para o que parece contribuir, de forma marcante, a presença, mais significativa nestes últimos, destes dispositivos discursivos de interpretação. Consciência das crescentes dificuldades, na leitura do texto literário, de alunos marcados pela heterogeneidade social e cultural, distantes do público socialmente selecionado de outros tempos? Progressiva cedência ao que muitos denunciam como "facilitismo" das novas tendências pedagógicas?

Do que parece não restar dúvida é que a inclusão deste tipo de "auxiliares" interpretativos vai no sentido de uma maior adequação das propostas de leitura ao aluno "real" e se estabelece em coerência com um tipo de manual mais normativo, mais dirigido, mais próximo do aluno (até na sua presença, mais constante e explícita, como

[110] O estudo de Dionísio que temos vindo a citar mostra-se absolutamente concludente a respeito da normatividade das práticas de leitura propostas nos manuais, que se apresentam como fechadas e apelando de forma esmagadoramente maioritária a mecanismos de identificação e confirmação nos percursos interpretativos propostos. Tratando-se de um trabalho datado de 1999, editado em 2000, não deixa de ser pertinente registar a aparente ausência de evolução, a este nível, nos manuais de 2004.

destinatário, nos segmentos discursivos da responsabilidade dos autores do manual),[111] um manual, em suma, mais propenso a substituir-se à ação do próprio professor, conforme dissemos no capítulo 1.[112]

Por fim, um último aspeto da nossa análise que gostaríamos de realçar relaciona-se com os critérios, ou sua ausência, que subjazem ao modo de organização e sequencialização dos textos e das propostas de atividades contidas no manual.

O agrupamento de textos por géneros e a preferência em termos de sequencialização pela ordem narrativa, drama, poesia, (relativamente consensuais nos quatro manuais, sendo que apenas o manual B subverte esta ordem para dar o primeiro lugar ao drama), permite subentender o muito discutível postulado da menor dificuldade da narrativa e do drama relativamente à poesia, relegada esta, a seguir-se nas aulas a ordem proposta pelo manual, para o 3º período, "se houver tempo"… Quanto ao lugar de *Os Lusíadas*, ora surge ligado à narrativa (imediatamente depois deste género literário e, portanto, associado a este enquanto narrativa épica), ora antes da poesia, ora ainda, como é o caso do manual D, em último lugar. Apenas o manual B ignora, no seu índice, as designações dos capítulos por géneros, preferindo intitular as rubricas segundo o nome dos autores, expostos segundo a sua ordem cronológica, de Gil Vicente aos autores contemporâneos, e segundo os subgéneros "Contos de Hoje" e "Poesia de Hoje", sendo estas duas rubricas, por sua vez, subdivididas por autores. Os restantes manuais preocupam-se em intitular os capítulos a partir dos três géneros, "narrativa", "drama" e "poesia", agrupando esta última tematicamente (manual A), cronologicamente (manual C), ou sem critério aparente (manual D). Assim, de um modo geral, a ordem dos textos e respetivas propostas de atividades não parece estabelecer-se em conformidade com o

[111] Essa presença, de que já relevámos um exemplo a propósito da referência às notas introdutórias dos manuais, patenteia-se de igual modo no apelo, contido nos segmentos discursivos da responsabilidade dos autores, ao destinatário-aluno, que, de forma obviamente aproximada, nos parece muito maior nos dois manuais mais recentes.

[112] Não nos parece mero acaso, por exemplo, que a escolha do conto de Eça de Queirós, tenha recaído, nos manuais A e B, sobre *Singularidades de uma Rapariga Loira* e *A Perfeição*, sem dúvida mais complexos sob o ponto de vista compositivo e estilístico do que *A Aia* ou *No Moinho*, escolhidos pelos manuais C e D. Todavia, conclusões mais fiáveis a respeito do grau de "facilidade/dificuldade" dos textos selecionados requereriam um estudo exaustivo que relevasse e comparasse todos os textos selecionados pelos diferentes manuais e que, por outro lado, averiguasse, pelo estudo das respostas dos alunos, acerca do seu grau de dificuldade e adequação ao nível etário e cultural destes. A propósito deste ponto, recomenda-se a leitura do "Diagnóstico de Dificuldades dos Alunos", disponível em http://sitio.dgidc.min-edu.pt/linguaportuguesa/Paginas/revisaodosprogramasdeLPEB.aspx, estudo que se enquadra na intervenção didática monitorizada levada a cabo durante o ano lectivo de 2007-2008, no âmbito do projecto Investigação e Ensino da Língua Portuguesa (IELP), medida do Plano Estratégico para o Ensino do Português, a que temos vindo a fazer referência no nosso estudo e que, justamente, parte do conto *A Perfeição*, para analisar as dificuldades interpretativas de um grupo de alunos do 9ºano.

princípio da progressão, em termos de dificuldade dos textos.[113] Por outro lado, a opção por tal ou tal modo de organização do manual suscita outro tipo de questões: o que se pretende, com ela, inculcar no aluno? A noção de género literário? A identificação de períodos literários? O reconhecimento das características de um autor e da sua obra?

Por irrelevantes que possam parecer, estas questões remetem, em conjunto com as outras opções assinaladas, para diferentes formas de dar a ler o texto literário, merecedoras, pelas suas implicações didático-pedagógicas, de olhar atento e séria reflexão.

[113] É claro que nada impede os professores de selecionarem os textos a ler na sala de aula em função dos seus próprios critérios (o da progressão, o dos interesses dos alunos, o da articulação com as outras disciplinas, ou quaisquer outros). Sabemos, contudo, que na maioria dos casos o professor opta por seguir a ordem pela qual os textos se inserem no manual, o que confere pertinência à indagação em torno deste aspeto, mais a mais se o confrontarmos com a recomendação, contida nos PPEB de 2008, de que deverá ser tido em consideração o critério da *progressão,* o qual implica uma atenção do professor "à complexidade temática e técnico-compositiva dos textos (orais e escritos)" e o contacto dos alunos "com textos que proporcionem experiências diversificadas e em crescendo de dificuldade, no que se refere à leitura (literária e de textos não literários)". (*Vd.* p. 69).

2.2.1. Literatura e outras linguagens

Trataremos agora, a finalizar o nosso estudo, da específica relação que no âmbito da didática da leitura se pode estabelecer entre a literatura e outras linguagens, designadamente as linguagens artísticas, e das vantagens pedagógicas que uma tal articulação pode propiciar.

Tomando como ponto de partida o postulado da obra de arte como um "texto", composto como estrutura de signos passível de ser "lida" pelo recetor a partir de uma perspetiva estética que permite situá-lo enquanto objeto artístico,[114]os estudos comparatistas têm vindo a centrar o seu esforço analítico nas inter-relações entre textos de diferentes naturezas e sistemas sígnicos, como a literatura, as artes plásticas, a música, o cinema, ou a dança, explorando as potencialidades intersemióticas de um fenómeno dialógico que tem, afinal, raízes profundas na história da arte humana. Os investigadores têm sublinhado, com efeito, as origens remotas do diálogo intertextual e interartístico, mas a atenção mais recente ao fenómeno estético que decorre da comunicabilidade entre as artes ganhou novo alento, dada a pluridisciplinaridade que é parte da natureza intrínseca do literário, no campo dos estudos comparados em literatura: trata-se de averiguar de que forma uma obra literária é adaptada ou se manifesta numa outra linguagem estética, procurando notar os pontos de confluência entre imagem e palavra, ou entre som e palavra, por exemplo, capazes de propiciar diferentes formas de interação entre o texto e o leitor.

De facto, se "o texto é sempre (…) um intercâmbio discursivo, uma tessitura polifónica na qual confluem, se entrecruzam, se metamorfoseiam, se corroboram, ou se contestam outros textos, outras vozes e outras consciências" (Aguiar e Silva, 1982:593), e se a presença de outros textos na leitura de um texto é um processo inevitável que arrasta o leitor para uma reescrita em que a memória desempenha papel matricial, pode-se falar de um tipo particular de intertextualidade potenciada pelo diálogo de "textos" provenientes de diferentes meios artísticos. Neste contexto, a literatura é terreno privilegiado para o estabelecimento de inter-relações já que "o policódigo literário contém regras, preceitos e convenções que permitem, legitimam ou valorizam as inter-

[114] Note-se que a oscilação do conceito de "estético" faz com que a fronteira entre objeto artístico e não artístico se revele de cada vez mais difícil definição. Como nota Clüver, esta não é contudo uma preocupação central nos estudos interartes, já que, à semelhança do que se passa atualmente com os estudos literários, "a justaposição (…) de arte e não-arte" pode ser nalguns casos deliberada, ou considerada irrisória, noutros. (Clüver, 2001: 339)

relações formais e semânticas da literatura com outras artes". (*Idem*: 597). A plurissignificação do texto literário e a sua "indeterminação epistemológica",[115] a que aludimos nas páginas 43 e 44 do nosso trabalho, revela-se assim um fator altamente potenciador de inter-relações entre diferentes manifestações artísticas que, quer no plano da investigação teórico-crítica, quer numa dimensão didático-pedagógica, não devem, a nosso ver, ser negligenciadas.

Muitos autores têm apontado as limitações do termo "intertextualidade" para designar a "manifestação na estrutura formal e semântica de um texto literário de caracteres próprios de outras artes como, por exemplo, a pintura e a música."[116] (Aguiar e Silva, 1982:596). Tendo em conta os objetivos do nosso trabalho, não nos deteremos neste ponto sobre questões teóricas e de indeterminação terminológica, acolhendo como válido, e epistemológica e metodologicamente eficaz, o termo "intermedialidade", utilizado por Maria Helena Horta Simões para designar a profícua combinação de "interferências entre textos pertencentes a meios artísticos diferentes" e aceitando-a como uma "forma particular de intertextualidade" que poderá ser explorada com proveito em contexto pedagógico. (Simões, 2000: 1044)[117]. Também em Clüver, num artigo em que apresenta a evolução dos estudos interartes, elencando os seus objetos e objetivos, encontramos a alusão ao mesmo termo que, em sua opinião, pelo seu escopo alargado, e "na medida em que (o estudo) está cada vez menos restringido a objectos estudados numa das tradicionais disciplinas de artes", colhe a vantagem de abranger outros objetos que não os tradicionalmente artísticos, designadamente os *media*. (Clüver, 2001: 358).

A *intermedialidade*, enquanto processo de transposição de uma linguagem noutra, poderá assim ser convocada em contexto pedagógico, quer por se apresentar como um procedimento natural que se impõe ao ato de ler, quer pelas vantagens em termos didático-pedagógicos que pode acarretar, já que se constitui simultaneamente ora como

[115] Iser, W. *L'Acte de Lecture. Théorie de L'Effet Esthétique*, 1976.
[116] Afirma o autor: "Se a intertextualidade se define como a interacção semiótica de um texto com outro(s) texto(s), é incorrecto e abusivo considerar como intertextualidade a manifestação, na estrutura formal e semântica de um texto literário, de caracteres próprios de outras artes, como a pintura e a música." (Aguiar e Silva, 1982:596).
[117] Em "A Literatura e as Artes. O desafio didáctico da arte intermedial", (Simões, 2000:1042 – 1051), a autora ilustra com dois poemas redigidos a partir de pinturas a possibilidade de se explorar em contexto escolar os efeitos da simbiose de diferentes linguagens artísticas.

meio de aprofundamento da leitura e de desvendamento dos sentidos do texto, ora como estratégia de educação e de formação do sentido estético nos alunos.

Contudo, como vimos no capítulo que dedicámos à reflexão sobre as relações entre a literatura, a escola e a cultura escolares, a estrutura compartimentada do currículo e a organização monodisciplinar dos tempos e espaços escolares, tendencialmente pouco permeáveis à intromissão de saberes provenientes de outros domínios, não se revelam facilmente compagináveis com abordagens interdisciplinares, constituindo-se frequentemente como um sério entrave ao estabelecimento de relações entre os diferentes campos artísticos e conduzindo a uma subestimação das suas virtualidades enquanto fator de revitalização da própria didática de cada uma das disciplinas e, concretamente, da literatura[118].

Num estudo intitulado "Contributos fílmicos para o ensino do objecto literário", Sérgio Paulo Guimarães de Sousa alerta para a crescente desvalorização, no plano do consumo, a que tem sido sujeito o texto literário, lançando o desafio da sua exploração em contexto escolar a partir da articulação com fenómenos estéticos atrativos para o público jovem, como é o caso dos que se apresentam em suporte audiovisual e, designadamente, o cinema. Considerando as potencialidades hermenêuticas da exploração pedagógica do cinema no âmbito da didática da literatura – e o seu contributo para a inversão da tendência do ensino do texto literário como "produto/conteúdo uniforme", o autor lamenta:

> "Não se compreende a relutância em institucionalizar-se a 'sétima arte', mesmo apenas com funções e utilizações propedêuticas, em espaço pedagógico. Descura-se a valia do texto fílmico ao serviço da didactização do material literário." (Sousa, 2000:1400),

para mais adiante condenar, nos programas de português, a "ausência de estruturação curricular de conteúdos patrimoniais que não sejam caracteristicamente os seus" (*idem*). Com efeito, ainda que, como referimos no capítulo que dedicámos à análise dos programas, neles esteja patente a referência à abordagem interartística no âmbito do

[118] Como pertinentemente nota Clüver, "a estrutura das disciplinas académicas que herdámos do passado e o tipo de instrução fornecida por elas já se tornaram há muito tempo inadequados para abordar vários fenómenos culturais tanto do passado remoto como do cenário contemporâneo, onde predominam textos intermédia e multimédia." (Clüver, 2001: 334).

ensino da literatura, tal referência parece-nos pecar pela sua superficialidade, sobretudo se confrontada com a ausência de sugestões de operacionalização concretas quando se passa aos planos de organização do ensino-aprendizagem[119].

Já nos PPEB de 2008, depois de se afirmar que "o estabelecimento de relações entre as obras literárias e outras manifestações artísticas e culturais, como o cinema, a música, e a pintura, contribui para o desenvolvimento de uma compreensão mais alargada do papel cultural e social da literatura" (p. 145), propõe-se, na listagem dos descritores de desempenho para as atividades em torno da leitura do texto literário, a análise "de recriações de obras literárias com recurso a diferentes linguagens", pressupondo-se o "trabalho com filmes, séries de TV, representações teatrais, pintura, publicidade, ilustrações, etc." (p. 129).

Notamos, pois, uma maior atenção nos programas mais recentes ao fenómeno interartístico e às suas virtualidades pedagógicas enquanto fator motivacional e formativo, mas assinalamos, ainda assim, a ausência de referências à importância da exploração de um tal fenómeno como adjuvante da interpretação do texto e da compreensão dos seus mecanismos de construção e modos de funcionamento, isto é, ao seu papel enquanto *modo de leitura do texto literário*.

Quanto aos manuais, relembramos as conclusões de que demos conta no capítulo precedente, das quais resultou nítido, ao nível dos conjuntos de solicitações que serviram de suporte ao estudo efetuado, o reduzido número de questões remetendo para atividades intertextuais (e, nelas, considerámos *intertextualidade* no sentido lato a que nos referimos acima, como a relação entre o texto e qualquer outro texto, independentemente do campo artístico de que provenha).[120] Precisemos ainda que, das propostas intertextuais analisadas, num total de 19, apenas duas se reportavam ao estabelecimento de relações com outras artes, respeitando a maioria, por conseguinte, a relações entre textos, literários ou não literários, tendo como suporte exclusivo a

[119] Nos POCP de 1991, é de facto referido nos processos de operacionalização para a dimensão da leitura "o contacto com outras manifestações estéticas (pintura, escultura, música, artes decorativas, ourivesaria, arquitectura", sugerindo-se o confronto do texto com "outros textos de natureza ou época diferentes que desenvolvam o mesmo texto", sem que seja apresentado, todavia, qualquer desenvolvimento subsequente ao nível dos conteúdos e estratégias respeitantes a esta sugestão. (Vol. II p.30).

[120] Notemos, no entanto, que um texto pode ser colocado ao lado de um outro sem inclusão de propostas de atividades que convoquem a leitura intertextual, muito embora a sua proximidade remeta desde logo para o estabelecimento de alguma forma de associação e ficando, assim, subentendida uma tal relação. Esta parece ser a tendência manifestada no manual B que, como dissemos, é o que mais se aproxima da antologia literária.

palavra, e articuláveis sob o ponto de vista temático, histórico, ou discursivo, com o texto em análise, o que vem de algum modo corroborar a acima referida afirmação de Sousa, agora também aplicada aos manuais, sobre a relutância em se integrar, nos programas de português, unidades conteudísticas provenientes de outras áreas disciplinares.

Procuraremos agora apurar, centrando a nossa análise nas relações entre o fenómeno literário e outros sistemas semióticos, designadamente artísticos, e deixando de lado as relações entre textos suportados unicamente no código verbal, de que forma os quatro manuais tiram partido, nas propostas de atividades *sobre os*, ou a *partir dos* textos literários, do potencial hermenêutico, motivador e formativo da intermedialidade,[121] analisando, para tanto, as propostas de atividades (interpretativas e outras), que convidam ao estabelecimento de relações entre o texto literário e outras manifestações artísticas.

Começamos por notar a presença muito marcante das imagens e ilustrações do manual que, correspondendo a determinadas e particulares leituras dos textos apresentados e podendo, assim, ser consideradas como *intertextos*, jogam importante papel na atribuição de significados aos textos selecionados para interpretação.
De facto, aspeto não negligenciável nesta faixa etária, elas funcionam frequentemente como desafio à imaginação, corporizando cenários, personagens, objetos, sentimentos e ambientes retratados nos textos e podendo constituir-se como interessantes meios para o seu aprofundamento e compreensão, bem como facilitadores da adesão do aluno ao universo neles contido. Sem pretendermos retirar ilações que extravasam a dimensão que nos propusemos analisar, sempre sublinharemos a responsabilidade das ilustrações e, de um modo geral, da disposição e organização gráfica (também ela relevante e significativa), na aceitação ou rejeição do manual por alunos e professores, aspeto que não parece ser, de resto, descurado pelos seus autores.
Verificamos ainda que, se para algumas delas se solicita expressamente a interpretação por parte do aluno, como neste exemplo, a propósito de "O Conto da Ilha Desconhecida" de José Saramago,

[121] Esclareça-se que a nossa análise incide unicamente no manual do aluno, deixando de fora o "guia do professor" e outros apêndices que, nos manuais de 2004, são fornecidos ao professor juntamente com aquele.

"Observa com muita atenção as seis ilustrações que acompanham o conto.
O que representam?
Por que razão o mastro vai crescendo?
Por que razão o mastro é árvore?" (Manual C),

em que a sucessão de imagens se constitui como um "texto" paralelo ao conto, encarregado de contribuir para a sua descodificação, a maior parte parece ser deixada ao olhar autónomo do leitor, que delas retirará, ou não, o proveito que entender, facto que, se por um lado confere à presença das imagens um caráter aparentemente mais neutro, não as destitui, a nosso ver, de determinadas intencionalidade e significação.

Num outro plano situam-se as reproduções de obras de arte do campo da pintura, da arquitetura, ou da escultura, escolhidas pela associação temática, histórica, ou estilística, com o texto literário em estudo.
É o caso de um conjunto de propostas, inseridas na rubrica "Outras actividades", encontradas no manual C, a propósito da inserção de obras de um pintor contemporâneo de Gil Vicente, Jerónimo Bosh, "A Morte do Avarento", e "Extracção da Pedra da Loucura", cujos motivos remetem de forma muito óbvia e expressiva para as personagens do *Auto da Barca do Inferno*. No primeiro dos dois casos, pede-se ao aluno que estabeleça uma comparação entre o quadro e uma cena da obra, a partir de algumas pistas de análise, como a presença do Anjo e do Diabo, ou a simbologia da arca da personagem. No segundo caso, solicita-se-lhe uma interpretação pessoal da pintura, em articulação com o significado de um provérbio popular alusivo ao tema da loucura. Ainda a respeito de Gil Vicente e do seu *Auto da Barca do Inferno*, surge mais adiante a reprodução de um pormenor de um fresco do século XIV representando "O Mau Juiz", homem com duas caras cuja imagem é encimada por um Diabo e que tem ao seu lado uma figura com duas perdizes na mão. Uma vez mais, a alusão a cenas do *Auto da Barca do Inferno* é inevitável, impondo algumas questões que se correlacionam com o significado da obra e visam, assim, a sua compreensão e análise.

Também o manual D apresenta idêntica opção, ao cotejar um excerto de "No Moinho", de Eça de Queirós, e uma pintura de Corot, (artista citado, aliás, pelo próprio narrador do conto), intitulada "O Moinho de Saint-Nicolas des Arraz", e cuja semelhança com o cenário descrito pelo nosso romancista é, diríamos, perfeita. Ao aluno solicita-se a

descrição da imagem pictórica "seguindo do mais perto para o mais distante e do geral para o particular", tomando como ponto de partida as palavras do narrador a seu respeito.

Ainda que o exemplo do manual D aponte fundamentalmente para um exercício de escrita, não deixa de estar nele patente, como nos outros exemplos apresentados, o estabelecimento de um paralelo entre as duas artes, pintura e literatura, explorando-se as potencialidades hermenêuticas de um tal confronto e estabelecendo-se este, por conseguinte, como adjuvante do percurso interpretativo, já que através dele o aluno-leitor pode ser levado a refletir aprofundadamente sobre aspetos do texto, melhorando a sua compreensão deste e interagindo mais facilmente com o universo nele presente. Por outro lado, sendo embora a proximidade temática o ponto de partida para as atividades sugeridas, não deixa de ser possível ao professor, em contexto de aula, a exploração de relações ao nível dos códigos discursivos e modos de organização formal empregues, despertando-se assim a curiosidade e o gosto do aluno por técnicas e procedimentos de outras artes que não a literária.

Ainda relativamente ao estabelecimento de correspondências entre o texto literário e o intertexto imagético, a análise que realizámos permite-nos apurar que os manuais mais recentes são mais pródigos em imagens (sejam elas representações de obras artísticas ou ilustrações do próprio manual) do que os manuais mais antigos – menos coloridos e graficamente menos atrativos – e que num dos primeiros, o manual C, a imagem pode ser ponto de partida para o estabelecimento de questões que participam do percurso interpretativo acerca do texto literário em análise, o que não sucede em nenhum dos outros manuais.

Relativamente à presença do teatro, ela impõe-se desde logo como obrigatória a propósito do estudo da obra de Gil Vicente. No entanto, embora se sugira de uma forma ou de outra, em todos os manuais analisados, a dramatização de certos excertos da peça, apontando muitas das questões apresentadas para procedimentos característicos deste género artístico, como os adereços das personagens ou a sua movimentação cénica, estamos em crer que haveria proveito, em termos didáticos e pedagógicos, numa mais frequente e aprofundada exploração do caráter multidisciplinar desta arte, através, nomeadamente, da análise dos seus aspetos visuais, (cor, luzes, vestuário) e sonoros,

(música, sons, entoação e ritmo das falas), aspetos que nos parecem menorizados nas propostas dos quatro manuais, estranhamente mais centrados nas características do texto enquanto texto *escrito* (e incidindo, por isso, sobre aspetos especificamente narrativos) do que enquanto texto *falado* (e visto, portanto, de acordo com a sua dimensão dramática).

Ainda assim, salientamos, dentre as sugestões de atividades a propósito do *Auto da Barca do Inferno,* as duas propostas que remetem de forma mais evidente para o estabelecimento de inter-relações com a sua representação teatral:

> "Parece-te possível reutilizar a ideia vicentina para um público actual?
> Que personagens seleccionarias para passageiros?
> Como concretizarias cenicamente a situação da morte?" (Manual B)

> " O frade entrou em cena a cantar e a dançar, (…)
> Actualizando o Auto, que música e que dança escolherias para uma personagem deste tipo?" (Manual C)

Também no âmbito das relações entre literatura e teatro, e incidindo agora no estudo do episódio de Inês de Castro de *Os Lusíadas*, o manual B lança aos alunos o desafio de "prepar(ar) e realiz(ar) em grupo a representação do drama-lírico de Inês de Castro", procurando assim tirar partido das características dramáticas do excerto.

Por fim, o manual A chama a atenção dos alunos para uma forma de dramatização, a recitação, afirmando no capítulo dedicado ao texto poético:

> "João Villaret e Mário Viegas são dois actores declamadores que não devem passar despercebidos."

E propondo em seguida:

> "Com a colaboração da tua professora ou do teu professor, tenta obter registos de algumas das suas declamações e divulga-as junto dos teus colegas.
> Em seguida, tenta declamar alguns poemas com o mesmo sentimento e técnica." (Manual A)

Saliente-se, independentemente do grau de dificuldade e aparente inadequação da última parte da sugestão (não se vê, realmente, como e para que deve um aluno do 9ºano reproduzir o "sentimento" e a "técnica" de atores profissionais), a importância de se associar poesia e declamação, remetendo para a relevância da oralidade na poesia, a que já fizemos referência ao longo do nosso trabalho.

E, com efeito, a consciência do genuíno potencial de se *dizer* o literário, materializando-o através do som, falado ou cantado, leva precisamente os autores do mesmo manual a alertarem para a ligação natural entre poesia e música:[122]

> "Poesia e música andam frequentemente associadas. Dinamiza uma aula em que sejam ouvidas composições poéticas musicadas e cantadas." (Manual A)

De facto, se é relativamente comum encontrarmos, no discurso teórico proveniente dos diversos campos artísticos a propósito das relações interartes, a reivindicação de relações privilegiadas com o literário, à música parece caber o estatuto de arte mais intrinsecamente associada à literatura, já que, para além de se corporizarem ambas segundo uma matriz temporal (ao contrário das artes plásticas, cujo objeto se desenvolve sobretudo no espaço), se remontarmos às origens das primeiras manifestações artísticas, lá encontraremos a voz humana, primordial instrumento comum à música e à literatura, do qual surgiram, enquanto melodia de palavras, o canto e a poesia.

Nesta perspetiva, as potencialidades da exploração da musicalidade da voz humana, sobretudo na poesia, mas também na prosa, parecem-nos pouco valorizadas nas propostas dos manuais, onde raramente se encontram sugestões que apontem precisamente para a importância do texto literário *dito* e *ouvido* e, por que não, *memorizado*, numa perspetiva de educação do sentido da audição e da sua combinação com outras sensações.[123]

A apresentação de canções aparenta ser a forma mais comum de, no contexto didático-pedagógico, se aproximar literatura e música o que, tendo em conta a faixa etária dos

[122] É quase impossível não lembrar aqui, novamente, uma voz, a de Sophia, para quem "o poeta é um escutador":
"O poema aparece, emerge e é escutado num equilíbrio especial de atenção, numa tensão especial da concentração. (…) O meu esforço é para conseguir ouvir o 'poema todo' (…) Deixar que o poema se diga por si, sem intervenção minha (ou sem intervenção que eu veja), como quem segue um ditado (que ora é mais nítido, ora mais confuso), é a minha maneira fundamental de escrever." (Sophia de Mello Breyner Andresen, 2001)

[123] Ver a nota 10 a respeito deste assunto.

alunos, nos parece acertada escolha. No entanto, mesmo esta opção parece ficar aquém das potencialidades que encerra, já que nos casos detetados (todos nos dois manuais mais recentes), ainda que se recomende ao aluno a audição, "se possível", da canção, as suas letras são preferencialmente perspetivadas enquanto poema *escrito*, sem referência à música que lhes dá vida e sem a consideração da sua significação enquanto sistema artístico de signos. Ignoram-se desta forma, parece-nos, as potencialidades trazidas pela comparação de poesia e música enquanto formas de expressão diferentes que, todavia, repousam grande parte da sua expressividade num comum jogo de sons e silêncios, repetições e pausas, ritmos, melodias, cadências.

Exemplos do que acabámos de afirmar verificam-se quer no manual C, quer no manual D, com a inserção de textos do compositor Fausto e do grupo "Xutos e Pontapés" (manual C) e do letrista Carlos Tê (manual D). No primeiro caso, os poemas, extraídos do álbum "Por Este Rio Acima", fazem parte da rubrica "Outros textos", sugerindo-se ao aluno que leia e, "se possível", ouça esta "leitura" da *Peregrinação*. O mesmo se passa no segundo caso, a propósito do texto "Homem do Leme", este inserido em "Outras actividades", sendo ainda proposto ao aluno um exercício de escrita criativa a partir de um dos versos do poema. No manual D, a inclusão de um poema, "Praia de Lágrimas", de Carlos Tê, musicado e interpretado por Rui Veloso, é pretexto para o estabelecimento de comparação temática com outros textos poéticos, na sequência da leitura das estâncias de *Os Lusíadas* respeitantes às despedidas dos navegadores em Belém.
Num outro passo, o mesmo manual sugere ainda, a propósito da leitura de um texto de Jorge Amado, a escrita de uma "letra de um samba", tarefa que nos parece pecar, uma vez mais, pelo desapreço a que se vota o suporte musical enquanto entidade significante que, no caso concreto, pode até "dizer" mais sobre a cultura brasileira do que o faria um qualquer texto escrito, literário ou não.

Assim, e para lá do maior ou menor grau de dificuldade de que se revestem algumas destas propostas, julgamos ser de assinalar a predominância, em todas elas, de uma abordagem marcadamente *literária*, sendo aparentemente o contributo da vertente musical das composições na compreensão e interpretação do texto, na motivação do aluno, e na sua adesão ao fenómeno estético, praticamente ignorado.

Relativamente ao cinema, apontado em algumas propostas de abordagem interartes como meio estético privilegiado para o estabelecimento de relações com a literatura, em vista das analogias ao nível da discursividade narrativa que se estabelecem entre as duas artes, encontramos as seguintes propostas de atividades:

No manual A, pede-se ao aluno, a propósito de uma passagem do conto de Mário Dionísio *Morena-Vulcão*, em que a protagonista se encontra no cinema, fascinada pela "ilusão perfeita" da sua linguagem, que relacione a estrutura frásica desse excerto e as técnicas cinematográficas, numa aproximação ao que Sousa designa de conversão "do produto literário em *locus* de deteção de marcas retórico-narrativas fílmicas." (Sousa, 2000: 1403):

> "Estabelece uma relação entre a estrutura frásica dos antepenúltimo e penúltimo parágrafos do texto e as técnicas cinematográficas (planos, visualismo, pormenor, cor, luz, etc…)"

Algo diferente é o exemplo seguinte, já que neste caso, não obstante o objetivo ser também a procura de marcas comuns às duas linguagens artísticas, se devolve ao aluno a iniciativa de construção do guião fílmico:

> "Dada a importância do momento a que se refere o episódio das "Despedidas em Belém" – partida das naus com o objectivo de descobrir o caminho marítimo para a Índia – hoje estariam no local várias câmaras a filmar o acontecimento. Imagina-te nessa época com uma câmara de vídeo na mão.
> Elabora o guião desse filme-documentário, tendo por base a tua interpretação do relato feito por Camões. (Manual C)

Segue-se, nesta questão incluída na rubrica "Outras actividades" a respeito de excertos de *Os Lusíadas*, uma sugestão da estrutura de tal guião, incluindo o texto a adaptar, que servirá de base às imagens, cenários, personagens, planos, luz e banda sonora.

Também no que respeita ao cinema, o manual A sugere, nas atividades "para além do texto", a organização de um dossier temático sobre a sétima arte e ainda, tendo sempre como ponto de partida o tema do texto, a "pesquisa de textos ou de outras manifestações artísticas que abordem o (mesmo) tema".

Ao contrário do que poderíamos esperar, não encontramos em nenhum dos manuais analisados propostas de filmes que se constituam como leituras do universo ficcional de determinadas obras, ou de algumas das suas dimensões particulares, podendo servir propósitos não só de contemporaneização (Sousa, 2000:1406), como também de aprofundamento da interação leitor/obra, como, ainda, de iluminação de aspetos desta, pelas semelhanças ou contrastes estabelecidos.

A terminar este breve olhar, que não se pretendeu exaustivo, sobre a relação no contexto pedagógico entre a literatura e as outras artes, e apesar de assinalarmos, nos manuais estudados, alguma evolução de 1994 para 2004, sublinharíamos, ainda assim, quer o reduzido de número de atividades que apontam para uma correlação entre o texto literário e outras formas de arte, quer o seu lugar quase sempre fora do percurso interpretativo "principal" sobre os textos, relegado para as rubricas "Outros textos" ou "Outras Atividades", quer, por fim, a pouco expressiva presença de questões que convocam a subjetividade do aluno e a sua capacidade de ajuizamento crítico e estético, constatações que nos levam a concluir por um reduzido comprometimento, nos manuais analisados, com o potencial apelativo, hermenêutico e formativo de uma atitude comparativa interartística. Ora, justamente, parece-nos que neste nível de ensino, para além de se constituir como inquestionável fator de motivação do público jovem para a leitura do texto literário, mostrando, numa perspetiva integradora das artes e destas com a vida, que o universo literário não é "um mundo fora do mundo", o aproveitamento didático-pedagógico do diálogo entre a literatura e as outras artes pode constituir-se como outro *modo de ler* o texto literário, trazendo à superfície da leitura, iluminada por outras perspetivas e linguagens artísticas, dimensões, relações e sentidos não facilmente desvendáveis a partir dos percursos interpretativos tradicionais.

III. CONCLUSÕES E PERSPETIVAS

Vivemos tempos marcados por acelerada e imprevisível mutação social, económica e cultural, em que o irresistível fascínio de formas de cultura massificada e mediática junto das camadas jovens indiscutivelmente contribui para a acentuada perda da função socializadora e formativa da escola e para a interposição de resistências, concretamente no que ao ensino da literatura diz respeito, suscitadas em boa parte pela preponderância e disseminação dessas formas de cultura e de comunicação que visivelmente afastam os jovens alunos da sedução do texto literário, relegando este para um plano desligado da vida, a que se apõem os epítetos de "erudito", "estranho" e "difícil". Nesta conjuntura, a consciência da primordial, crescente e insubstituível responsabilidade da instituição escolar na formação cultural dos indivíduos, até pelo seu compromisso enquanto instância de promoção de justiça social, coloca desafios prementes à educação escolar em geral e muito especialmente aos docentes de língua materna, pela absoluta centralidade, na formação dos jovens, da matéria que ensinam.

A análise dos documentos programáticos que regem desde 1991 o ensino da língua portuguesa no ensino básico, com especial incidência no 9º ano de escolaridade, permitiu-nos constatar, contudo, que os programas de língua portuguesa assentam as suas linhas de força não só no estatuto central do ensino do português em todo o processo educativo como também na inequívoca valorização da literatura enquanto manifestação artística e privilegiado meio de alargamento dos universos de referências culturais dos alunos para além dos seus restritos círculos culturais de pertença. Com efeito, longe de cederem à facilidade e imediatismo do audiovisual ou ao apelo dos temas e meios de expressão que caracterizam o mundo do espetáculo e da tecnologia, – e sem todavia ignorarem as mudanças estruturais nas formas de ler e de comunicar que se foram instalando nas últimas décadas, cujo potencial inovador e expressivo não deixam de considerar e salientar, – os programas sublinham a importância pedagógica da literatura enquanto veículo de ensino da língua e das potencialidades que ela encerra ao nível estético, e enquanto processo de socialização e de solidarização com a espécie humana, através da apropriação, pelo leitor, das matrizes existenciais que dela emanam. De acordo com tais princípios, a aula de língua portuguesa constitui-se assim como espaço privilegiado de abertura para o mundo, encarando-se a posse da competência leitora como primordial na formação cognitiva, afetiva e ética dos jovens e mesmo

como inestimável contributo no esbatimento das assimetrias sociais de partida que marcam a população escolar.

Por outro lado, na senda das exigências de saberes cada vez mais globais, complexos e universais, aquilo que o discurso pedagógico patente nos programas e, de forma particularmente expressiva nos mais recentes, parece traduzir é a necessidade de se apostar numa transversalização do estudo da língua materna, baseada na promoção de saberes significativos e na articulação das dimensões informativa e formativa, defendendo-se o progressivo abandono de lógicas de ensino ancoradas unicamente em processos de transmissão de conhecimentos compartimentados, lineares e exclusivamente teóricos, desligados uns dos outros e dos contextos que os produzem e lhes conferem significação.

Na linha das intenções e princípios enquadradores elencados e centrando a nossa análise, no que ao ensino da língua materna diz respeito, na dimensão "leitura", detetámos, nos programas de língua portuguesa de 1991 e nos mais recentes programas datados de 2008 que se encontram em fase de progressiva aplicação, a opção pelo estabelecimento de objetivos que se podem constituir em dois grandes grupos: por um lado objetivos que apontam para a aquisição de saberes ao nível linguístico, textual e extratextual permitindo a compreensão do texto e convocando outros saberes e outros contextos de que ele se tece; por outro lado, objetivos mais direcionados para a formação das atitudes que estão na base da adesão afetiva do aluno à leitura e do desenvolvimento do seu sentido estético. Quer se trate de modalidades de leitura "orientada" ou "recreativa", tais objetivos consubstanciam-se, de acordo com a perspetiva que os mentores dos programas parecem perfilhar, em práticas de leitura que, intentando demarcar-se da obsessão interpretativa a partir de rígidas matrizes estético-formais, sublinham a perspetiva holística das dimensões cognitiva, estética e ética dos textos e se estabelecem como o resultado da conjugação de dois movimentos indissociáveis que mutuamente se sustentam e reforçam: um, de natureza mais cognitiva, que conduz à apropriação, pelo aluno, dos instrumentos necessários à compreensão do texto e do que, sendo-lhe embora exterior, contribui para iluminar o seu sentido; e outro, de caráter mais subjetivo e afetivo, em que o jovem leitor é incitado a realizar a sua própria leitura do texto, a apreciá-lo sob o ponto de vista da sua forma e do conteúdo que veicula e a refletir criticamente sobre os valores e as mundividências

que nele se inscrevem. Mais do que "ensinar literatura" tratar-se-á, então, de acordo com as sugestões dos programas para o 3º ciclo do ensino básico, de proporcionar ao jovem, através do contacto com a literatura, experiências estéticas e éticas significativas que lhe permitirão *viver* o texto literário, isto é, interagir com ele a partir das suas próprias vivências, buscando descobrir os seus múltiplos sentidos e fruindo o prazer de uma tal descoberta.

Se relativamente às intenções e finalidades expressas e aos modos de leitura propostos, – e salvaguardadas as naturais divergências originadas pelas diferentes conjunturas que lhes dão corpo, – nos pareceu evidente uma marcada continuidade no discurso pedagógico constante dos documentos programáticos publicados no espaço temporal que vai de 1991 a 2008, já no que respeita às decisões sobre o elenco de autores e obras propostos para leitura literária assistimos a alterações de algum alcance, que nos parecem apontar para uma clara expansão do cânone literário escolar verificada nos mais recentes programas de português no ensino básico.

Com efeito, e a despeito da permanência, no plano do referencial mínimo de leituras indicado nos programas, de obras e autores clássicos canónicos, cujo estudo, no 9ºano, traduz a relevância a conceder ao contacto dos alunos com escritores e textos representativos do nosso legado cultural, constatámos, nos programas mais recentes, o aumento do número de obras a estudar e uma maior variedade ao nível dos géneros literários e das nacionalidades dos autores no que toca às leituras mínimas obrigatórias. Analogamente, verifica-se na lista de obras e autores sugeridos para escolha dos manuais e docentes o alargamento das propostas, de 1991 para 2008, quer a outros clássicos, numa clara afirmação da importância, na formação básica dos alunos, de autores do património literário nacional, quer a um maior número de autores estrangeiros, com destaque para os de países de língua oficial portuguesa, quer ainda a géneros menos representados nos programas de 1991, como a literatura popular e tradicional, o texto dramático (sobretudo o teatro para jovens) e a literatura juvenil. Notámos ainda, no elenco apresentado, a atenção concedida a obras e autores de algum modo relacionados com o cinema, a música e o teatro, criando condições para uma abordagem pedagógica interartística, aspeto que, embora referido no texto programático de 1991, é mais claramente destacado nos últimos programas.

Assim, a partir da análise comparada das propostas de autores literários dos dois programas, e ressalvando o facto de que, com exceção das obras e autores obrigatórios já referidos, elas se constituem como orientação, mais do que como imposição, (desnecessário será apontar a extensão da lista de autores, que em absoluto inviabiliza a representação de *todos* em qualquer manual escolar, ou o seu estudo em contexto de aula), comprovámos caracterizarem-se tais propostas por um *alargamento na escolha do corpo de textualidade literária canónica* nos PPEB de 2008, a qual parece ser feita a partir de uma ampliação dos critérios de seleção e, consequentemente, do próprio conceito de canonicidade. Temos assim presentes, como princípios que presidiram às opções programáticas, para além da representatividade patrimonial e valor estético das obras, os aspetos ligados à receção por parte dos jovens leitores; para além da possibilidade de articulação com outras artes, a abrangência no sentido de uma maior atenção à variedade de géneros literários, nomeadamente o da literatura juvenil; para além, enfim, de uma progressiva universalização, geográfica e temporal, das obras consideradas, os desafios da multiculturalidade, designadamente em língua portuguesa.
Se tais princípios não se traduzem, a nosso ver, numa restrição significativa relativamente a obras de referência, enquadrando-se antes numa lógica de continuidade, julgamos indiscutível, contudo, que as leituras propostas em 2008 marcam claramente uma evolução positiva dos textos programáticos pela inclusão de obras e autores que não só se revelam mais atrativos, em resultado da sua inserção no universo juvenil e do seu alargamento em matéria de géneros e de tipologias discursivas, como se orientam para uma visão mais plural e eticamente mais consistente do mundo, permitindo a ampliação das mundividências dos jovens leitores. De facto, consideradas as largas implicações culturais geradas pelas decisões ao nível dos textos e obras que se dão a ler aos alunos em contexto escolar, de que demos conta na primeira parte do nosso trabalho ao refletirmos sobre a problemática do cânone literário, cremos poder afirmar sem quaisquer hesitações que a expansão desse cânone verificada nos mais recentes programas de 2008 serve mais adequadamente as intenções e objetivos dos programas, concorrendo de forma mais nítida para a consecução do propósito de formação de leitores críticos e autónomos neles apresentado.

Considerando, enfim, as tipologias textuais abrangidas, percebemos nos programas de língua portuguesa para o ensino básico, também no que respeita ao escol de obras propostas (e sem prejuízo da promoção da diversidade textual que o uso quotidiano da

língua naturalmente convoca), um evidente relevo concedido ao estudo do texto literário enquanto modo específico de expressão, cultural e linguisticamente mais rico, mais versátil e mais complexo.

Uma tal opção repercute-se de forma claríssima nos quatro manuais analisados, – datados de 1994 e de 2004 e respeitando, conforme alertámos, o programa de 1991, – sendo reforçada pela presença indubitavelmente maioritária do texto literário, ainda mais se levarmos em linha de conta o número de textos com propostas de atividades interpretativas neles incluído. Verifica-se, com efeito, que estas incidem de forma esmagadora no texto literário, que neles ocupa lugar preponderante, comprovando que a leitura interpretativa nos manuais se realiza quase exclusivamente a partir desta tipologia textual e retirando pertinência às acusações de desprezo pelo literário, no que ao ensino básico diz respeito, em benefício de uma vertente mais utilitária e pragmática da língua plasmada em textos não literários e formas de expressão do quotidiano.

Ainda a partir da análise da seleção textual dos manuais concluímos que, apesar de uma considerável fidelidade às propostas programáticas (mais evidente em 1994 do que em 2004), aqueles dispõem ainda assim de um importante espaço de autonomia na escolha própria de textos e autores. Contudo, e não obstante a presença, ao nível autoral, de alguns nomes que virão a constar no documento programático de 2008, as decisões relativas à seleção textual adotadas, particularmente em dois dos manuais analisados, não parecem redundar num alargamento significativo da diversidade textual, limitando-se antes, regra geral, a reproduzir os géneros textuais e proveniências geográficas e culturais dos autores privilegiados no programa. Assim, o fraco investimento no princípio da diversidade de tipos genológicos, discursivos e de origem geográfica dos autores, associado a um certo menosprezo pela explicitação das razões da seleção efetuada e dos critérios de organização e sequencialização dos textos, aduzem a ideia de que os manuais subestimam de algum modo as potencialidades – e as responsabilidades – do seu papel enquanto *agentes de reconfiguração do cânone literário escolar*.

Se os modos de leitura preconizados pelos programas, por outro lado, tornam nítida, como já notámos, a rejeição de modelos didático-pedagógicos exclusivamente assentes na tradicional sequência leitura/interpretação, eventualmente seguidas de exercícios gramaticais sobre estruturas linguísticas encontradas no texto, e preconizam a defesa de uma forma articulada de ler em contexto escolar que, pela diversidade e profundidade

das propostas e modos de leitura conjugue, em coerência com os objetivos que atrás enunciámos, o *saber ler* e o *gostar de ler*, nos manuais encontrámos um padrão de abordagem textual muito constante, fundado numa relativa homogeneidade dos itinerários de leitura propostos, quase sempre segundo o esquema "leitura do texto", "interpretação a partir de um guião/questionário", seguido por um conjunto de questões relativas ao funcionamento da língua, a que se sucede, por sua vez, um pequeno número de propostas de atividades "a partir" ou "para além" do texto. Em todos os manuais analisados parece de facto patentear-se a tendência para encarar tais questionários interpretativos como *formas de aprender a ler*, num processo que Dionísio, procurando mostrar que as práticas interpretativas baseadas quase exclusivamente em questionários sobre os textos configuram estratégias particulares de leitura textual de interesse pedagógico muito discutível, pertinentemente designou como "ler a responder". (Dionísio, 2000: 299). Encontramos, pois, a despeito de uma aparente diversidade, notada sobretudo nos manuais mais recentes, a persistência de modos de ler o texto demasiado dependentes de estratégias de perguntas/respostas a questionários interpretativos.

Na tentativa de perceber os modos como nos manuais se estabelece a prática da leitura, analisámos um corpo de propostas instauradas a partir de textos dos manuais segundo grelhas de análise que refletissem as preocupações programáticas, procurando dessa forma apurar se os objetivos de desenvolvimento, nos alunos, da capacidade de ler e do gosto de o fazer, eram devidamente contemplados. Por conseguinte, tentámos pôr em evidência, no nosso estudo empírico, quer os diferentes níveis textuais de abordagem envolvidos – intratextual, metatextual, metalinguístico e extratextual – e o lugar ocupado por cada um no conjunto das atividades sugeridas, quer as operações cognitivas e afetivas mobilizadas nas correspondentes respostas dos alunos, segundo os parâmetros da compreensão, da análise e da apreciação, não deixando de ter em conta, por outro lado, a presença, nas questões enunciadas, de enquadradores discursivos de caráter interpretativo e apreciativo, enquanto elementos orientadores dos sentidos das respostas dos alunos.

Concluímos, em primeiro lugar, e considerando os manuais que servem de suporte ao nosso estudo, que o número bastante superior de questões e propostas de atividades patente nos dois manuais de 2004 relativamente aos seus antecessores não encontra de um modo geral correspondência numa maior variedade de níveis textuais de abordagem

do texto literário, ou na exigência de mobilização, por parte do aluno, de operações de leitura mais complexas ou de grau mais subjetivo. Pelo contrário, a focalização, notada sobretudo na abordagem do texto narrativo, nos meandros do texto, o reduzido recurso ao cotejo com outros textos ou manifestações artísticas e a preponderância de questões que exigem do aluno a confirmação, a classificação, a identificação, ou a reorganização da informação veiculada no texto, parecem retirar-lhe a possibilidade de pôr à prova a sua própria capacidade de construir percursos interpretativos a partir da leitura textual, realizada individualmente ou a várias vozes, envolvendo todos, alunos e professor, no prazer da descoberta. Por outro lado, a presença, mais constante em 2004, de dispositivos discursivos de caráter interpretativo no enquadramento das questões, ainda que justificável no contexto das crescentes dificuldades dos alunos perante o literário, torna estes manuais, não obstante o seu aparente grau de elaboração, patenteado no número de propostas que oferecem e na exploração exaustiva dos textos, não muito estimuladores da autonomia do jovem leitor no que à prática da leitura textual diz respeito. Já o reduzido número de solicitações, nos quatro manuais, que visem a subjetividade do aluno na leitura textual, ou, quando elas surgem, a orientação do sentido de tais apreciações pela presença de "enquadradores apreciativos", revelam o pouco espaço deixado à sua capacidade de apreciação crítica e ao seu ajuizamento pessoal, quer dos sentidos veiculados pelos textos, quer dos processos de construção textual e linguística, aspetos fundamentais para que o aluno aprenda a leitura autónoma e dela retire maior deleite. Por fim, a reduzida atenção concedida a abordagens interartísticas enquanto modos de ler o texto literário numa perspetiva simultaneamente hermenêutica e heuristicamente fértil, motivadora e formativa, se bem que patenteando alguma evolução nos exemplares mais recentes, traduz o fraco investimento dos manuais em formas diversificadas de ler os textos e a menorização das vantagens pedagógicas que elas podem trazer à leitura literária em sala de aula.

Se a abordagem didático-pedagógica do texto literário patenteada nos manuais obedece de um modo geral, mesmo nos manuais de 2004, a formas algo padronizadas de ler os textos, importa no entanto frisar que tal não significa, a nosso ver, que não existam divergências consideráveis entre os quatro manuais analisados, ou que, no limite, a opção por um ou outro manual não reverta, no contexto da aula de língua portuguesa, numa diferença significativa em termos didático-pedagógicos. Assinalámos, no decorrer da nossa análise, alguns aspetos que deixam claro que preferir tal ou tal manual

corresponde a escolher, em vários parâmetros e sob diversos pontos de vista, diferentes formas de pôr em prática a leitura literária em sala de aula. O que cremos poder afirmar é que, malgrado uma certa impressão de "modernidade" dos manuais mais recentes, pela profusão e aparente variedade das propostas apresentadas, não detetámos, quer no peso relativo dos níveis textuais de leitura propostos, quer no grau de controlo dos percursos interpretativos sugeridos, quer ainda no tipo de operações de leitura a mobilizar pelo aluno, indícios claros que nos permitam concluir por uma evolução nítida, de 1994 para 2004, das propostas de leitura literária neles contidas.

As conclusões que acabámos de apresentar remetem para algumas reflexões importantes. Em primeiro lugar, impõe-se o reconhecimento do comprometimento do Estado no que se refere à formação de leitores no quadro da formação integral dos jovens e a importância concedida, nesse âmbito, à leitura literária e à defesa do património literário. Um tal compromisso é visível no discurso pedagógico oficial inscrito nos textos normativos e programáticos e amplamente demonstrado em políticas públicas de educação que têm a formação cultural dos jovens como propósito fundamental e, concretamente, em iniciativas que visam a divulgação e a promoção da leitura entre as crianças e jovens. O Plano Nacional de Leitura[124] e a dotação e dinamização das bibliotecas através da criação da rede de bibliotecas escolares, para citar dois fundamentais exemplos, têm-se revelado iniciativas valiosíssimas na criação e desenvolvimento de hábitos de leitura entre os mais novos, contribuindo inegavelmente para alterar práticas de leitura em sala de aula, do pré-escolar ao terceiro ciclo de escolaridade, e para sensibilizar pais e professores para a importância da leitura, concretamente, a leitura literária. Julgamos, assim, ser absolutamente recomendável a estabilidade de tais políticas, enquanto ações enquadradas em determinadas opções, princípios e finalidades e sustentadas em fortes consensos sociais e políticos, mantendo-as como *desígnios nacionais* e evitando a sua deriva ao sabor de circunstâncias meramente conjunturais que visivelmente comprometem a consecução dos propósitos estabelecidos. Parece-nos, por outro lado, que se os obstáculos à prática da leitura e particularmente da leitura literária, se inscrevem no âmbito mais alargado dos atuais padrões de consumo cultural e de um seu certo pendor uniformizador das apetências e do gosto segundo os valores subjacentes à cultura do espetáculo, do superficial e do

[124] Aprovado pela Resolução do Conselho de Ministros nº 86/2006, de 12 de julho.

mediático, há que apostar claramente na educação literária reforçando o que nela é singular e a distingue dos demais meios de transmissão cultural e artística: a predominância da palavra, escrita ou oral, como forma de expressão estética, a maior parte das vezes num suporte material muito específico que é o livro, lido ou ouvido, em formato tradicional ou na sua moderna versão digital. Tal não significa, porém, que não possam, ou não devam, ser utilizados outras linguagens e outros recursos, nomeadamente os tecnológicos, para fazer chegar a literatura às pessoas: assim a publicidade, assim os meios tecnológicos de divulgação, assim a TV, o vídeo, a internet. Por fim, a consciência de que o mundo de possibilidades aberto pela aquisição de uma sólida competência leitora alargada ao texto literário na formação básica da criança constitui um, não exclusivo, mas eficaz meio de combate às desigualdades sociais, deve animar os responsáveis à implementação de iniciativas que visem a concessão dos melhores recursos aos que deles mais necessitam, num esforço de discriminação positiva que coloca a escola pública e, nela, os alunos menos providos de capital social e cultural, no centro das atenções.

Um segundo ponto de reflexão, que decorre da constatação de modos de leitura, nos manuais, que parecem em determinados pontos divergir das intenções e sugestões presentes nos textos programáticos, deixando adivinhar uma certa descontinuidade entre estes dois níveis do discurso pedagógico, faz-nos regressar às questões que colocávamos no primeiro capítulo deste trabalho sobre a *imponderabilidade* do currículo escolar e o caráter, a um tempo legitimador e arbitrário, do manual escolar, dependente que está, em grande parte, de uma específica leitura do programa empreendida pelo seu autor. Dizíamos, então, que "como todo e qualquer projeto, o currículo escolar está condenado a sofrer, desde o momento da sua conceção até ao da sua realização, descontinuidades várias nas sucessivas etapas da sua (des)construção". (*vd*. página 25). A consciência deste facto, natural, expectável – e, diríamos mesmo, *desejável*, quando nos situamos no incerto terreno da educação, feita por pessoas e para pessoas concretas, – se por um lado não deixa de impor ao manual, enquanto agente de reconfiguração dos programas escolares, a assunção de um sério compromisso didático e pedagógico para com os seus utilizadores, atribui, assim o cremos, uma responsabilidade acrescida ao professor que – sem cair na atitude ceticamente negligente que alega a similitude entre os manuais para descurar a sua escolha como facto de somenos importância, – deve, em nossa opinião, repensar seriamente o *lugar*

do manual no contexto da sua aula. De facto, aceitando-se embora a crescente abrangência e complexidade da atividade docente como motivo admissível e justificativo da necessidade de se acolher, nem sempre com a desejada ponderação, sugestões que orientem na procura de respostas às exigências da dura tarefa de ensinar, tal não justifica que se faça do manual, em substituição dos programas, a única matriz orientadora das práticas pedagógicas, e das suas propostas um receituário omnipresente na sala de aula, a adotar acriticamente como conjunto de sugestões "prontas-a-usar". Não descurando o seu importantíssimo papel enquanto instrumento pedagógico, é tempo, como se afirma nos PPEB de 2008, de "reposicionar os manuais escolares no seu papel de verdadeiros *auxiliares* pedagógicos"[125] (PPEB, p. 8), sendo para tal imprescindível que "o professor cultive uma relação activa com (os) programas" (*idem*, p. 9), ciente de que, enquanto interlocutor entre um aluno ideal para o qual o currículo é concebido e *o aluno real* para o qual orienta a sua ação, o seu papel é fundamental e insubstituível, e nenhum manual, por muito inovador e completo que ele possa ser, chega verdadeiramente a preenchê-lo. Por outro lado, o que os professores parecem querer e os manuais parecem oferecer – e não podemos realmente deixar de pensar nos manuais como instrumentos fundamentalmente *produzidos por professores* e *escolhidos por professores* e elaborados, como tal, em consonância com as suas expectativas, – são formas padronizadas de abordagem da leitura aparentemente securizantes para os que nelas encontram vestígios bem nítidos dos modelos em que realizaram a sua formação inicial e foram desde sempre desenvolvendo a sua atividade profissional. Por paradoxal que tal possa parecer, face às exigências de um público crescentemente heterogéneo e difícil, numa sociedade também crescentemente complexa e concorrencial, reclamando ambos, alunos e sociedade, a capacidade da escola e dos docentes para se adaptarem à mudança, atenderem à diferença e serem capazes de inovar e diversificar as suas práticas, parecem predominar ainda nos manuais, com efeito, esquemas de leitura enquadrados em paradigmas não muito distantes daqueles em que os próprios professores foram escolarizados e a que não será também alheia, muito provavelmente, a focalização de docentes, pais e alunos em provas de avaliação final, locais e nacionais, assentes em análogas abordagens. Ora, justamente, parece-nos que, apesar de algumas propostas inovadoras encontradas sobretudo nos exemplares mais recentes, a relativa permanência, nos manuais, de modos de ler que repousam excessivamente no par

[125] Sublinhado nosso.

leitura/interpretação, com vista à dissecação, por vezes exaustiva, dos textos, não só não cumpre esses princípios de inovação e diversidade, como se torna, pela repetição e predominância de operações básicas de leitura e pelo reduzido apelo à subjetividade do aluno, dificilmente compatível com a criação do gosto de ler e até mesmo pouco consentânea com o desenvolvimento de competências interpretativas. Caberá aqui, com efeito, interrogarmo-nos sobre se certos itinerários de leitura textual propostos não estarão a desenvolver no aluno, mais do que estratégias de interpretação dos textos, *estratégias de resposta a questionários sobre os textos*.[126] Por outro lado, e tomando como certo que tais estratégias, que orientam o aluno na reconstituição, passo a passo, dos meandros textuais, alcançam o seu objetivo, uma outra questão se impõe quando pensamos na leitura literária em sala de aula como *meio para o desenvolvimento do gosto de ler*: será efetivamente necessário que o aluno "perceba" todo o texto, nos seus mais minuciosos detalhes, nos planos semântico, linguístico, técnico-compositivo? E se nele *apenas* (e que mundo de coisas neste "apenas"!) ficar a repercutir a surpresa perante uma frase inesperada, os sentimentos de uma certa personagem, ou a forma como o autor "diz" de um modo diferente e vai entretecendo, numa respiração e sonoridade próprias, os sentidos do texto? Confessa-nos a professora Cécile Ladjali, reconhecendo que os seus alunos "não podem dominar o conjunto dos desafios filológicos e filosóficos" dos textos que lhes propõe:

> "Isso não tem importância. O que conta sobretudo é o espanto, a espécie de transe que nos invade quando somos postos em contacto com o estranho e o maravilhoso. Tudo isso é terrivelmente didáctico." (Steiner e Ladjali, 2004:76).

Buscando na memória da nossa própria relação com a literatura, todos sabemos que a um poeta que se ouviu, ou a um excerto de prosa que se leu – e cujos sentidos ou sonoridades, ainda que informes e não inteiramente compreendidos, de alguma difusa e

[126] Não resistimos, para de algum modo dar resposta a esta interrogação, a transcrever este hilariante mas simultaneamente muito sério exercício que parodia as tradicionais perguntas de interpretação sobre um texto, às quais se pode inteiramente responder… sem rigorosamente o perceber.
"Leitura:
Plot Ro eu pedri-o no catão. Socrei um bancote. O grasso estava cantamente a liner. Não o drinou. Uma Para Jocia e um Pari Jocio estavam a plinar o meu endidor. Estavam a griblar atamente. Eu grotei ao Pari e à Para fotenamente. Não gofrieram no platião. No hini eu não putre licrê-lo. Eu lindrei vala. Posri fobanamente.
Perguntas:
1. Onde pedriou o narrador Plot Ro?
2. Drinou o grasso?
3. Quem estava a plinar o seu endidor?
4. Que lhe parece? Estariam eles a griblá-lo atamente ou, pelo contrário, sapamente?
5. Afinal, lindrou ou não?" (Álvaro Gomes, 2000, *Do som [didáctico] do silêncio*, Didáctica Editora).

indistinta forma permaneceram como um eco no fundo da nossa consciência em contornos de grata recordação, – fatalmente regressaremos um dia, imbuídos de novo olhar e reforçada atenção e descobrindo o que então só vagamente descortináramos. E quantas vezes, pelo contrário, a imposição de tudo compreender até ao âmago, a obsessão do detalhe a interromper o fluir da leitura e das suas repercussões na consciência, por vezes segundo óticas de análise estranhamente intrusivas, fizeram esmorecer a vontade, destruindo o gosto, aniquilando, quem sabe se para sempre, o desejo de a esses textos regressar.

Sem pretendermos menorizar a importância de mecanismos interpretativos e de instrumentos analíticos enquanto auxiliares na compreensão dos sentidos do texto, fundamental para a sua completa fruição, estamos pois em crer que, no trabalho pedagógico em torno do texto literário e no vasto universo de saberes das mais diversas proveniências a que ele convida, importa distinguir o essencial do acessório e ter presente que a vivência literária só se torna relevante e só contempla o desejo de *regresso* se corresponder a algo gratificante e globalmente significativo para o aluno.

Conhecemos, contudo, o destino dos (poucos) manuais de língua portuguesa que se desviaram, ainda que parcamente, do modelo que temos vindo a referir. Na verdade, e parece-nos ser este um ponto importante quando se considera o papel do manual na ação pedagógica, se é certo que as suas opções didáticas e a sua organização e estruturação discursivas determinam fortemente a ação dos professores em contexto de sala de aula, também *estes e os seus modos de pensar e fazer pedagógicos condicionam de forma determinante as opções que subjazem à elaboração dos manuais*, pelo que arriscaríamos supor que a adoção generalizada de novas práticas de leitura conduziria, naturalmente, a uma progressiva alteração na estruturação e formulação discursiva dos manuais.

E eis que, como sempre acontece quando se fala de educação, (e como poderia ser de outro modo?) chegamos ao *professor*, elemento fundamental no processo de ensino e de aprendizagem que por razões óbvias ficou fora da nossa análise, mas a cujo papel não podemos deixar de fazer referência no contexto deste curto momento reflexivo, que desejaríamos, também, projetivo. Quer-nos parecer, de facto, que o nível das polémicas e debates que mencionámos a abrir este nosso estudo, só muito levemente aflora a realidade da sala de aula, lugar por natureza fechado e de restrito acesso. E é nela, contudo, enquanto espaço de concretização didático-pedagógica que coloca frente a

frente "ensinantes" e aprendentes, que deparamos com as maiores resistências (ainda que silenciosas), às mudanças preconizadas. E é também nela e a partir dela que (quase) tudo se joga e, tantas vezes, se perde… Mais do que o currículo formal, as lógicas enraizadas em todos os atores envolvidos através do chamado currículo informal condicionam fortemente os modos de pensar e de agir dos professores, que tenderão a reproduzir aquilo que a sociedade espera deles e que corresponde muitas vezes às suas próprias representações sobre o que são, e como se processam, os atos de ensinar e de aprender. Correndo embora o risco de pouco mais dizer do que o óbvio, deixaríamos aqui, a terminar este capítulo final, alguns tópicos de reflexão sobre a prática docente em geral e a do professor de língua materna em particular:

Um primeiro aspeto que não poderemos deixar de abordar e que toca de perto a realidade do professor de língua materna prende-se com a incompatibilidade entre a matéria que ensina e as lógicas escolares de fragmentação do saber, instituído em disciplinas, compartimentado em unidades letivas, as quais conduzem a um fechamento da atividade de cada docente e à dificuldade em se criarem verdadeiros espaços de interdisciplinaridade e de partilha.

Sendo o ensino da língua, e particularmente o da literatura, pela sua condição ontológica e epistemológica, naturalmente transversal e transdisciplinar, entendemos que o professor de língua materna deverá constituir-se como o pólo aglutinador de um trabalho partilhado, procurando introduzir nos seus espaços de ação dinâmicas transformadoras e dialógicas que possam conduzir à progressiva alteração de lógicas organizativas e processuais de *delimitação,* em lógicas de *transversalidade* educativa.

Em termos de formação de professores, inicial ou contínua, e diante de contextos complexos, mutáveis e imprevisíveis, cremos que, mais do que promover a aquisição de um saber exclusivamente teórico, adquirido muitas vezes a partir de receitas saídas dos normativos ou prescritas pelos orientadores de estágio e formadores como fórmulas a aplicar ao longo de toda uma vida profissional, interessa apostar na criação de um *saber educativo* (Roldão, 1999), conjugação de saber científico e saber pedagógico, sendo este último, por sua vez, ancorado numa sólida capacidade *reflexiva*, numa espécie de vaivém dinâmico entre teoria e experiência, entre pensamento e acção. Importa valorizar um saber-fazer simultaneamente teórico e prático, que misture ciência e intuição, criatividade e inteligência, técnica e capacidade de agir e reagir em contexto,

em diálogo constante com a realidade. Nesta perspetiva, o conhecimento, que emana do próprio processo de reflexão ao mesmo tempo que sustenta tal processo, é "conhecimento contextualizado" (Alarcão, 2000:17), resultante de uma construção pessoal e subjetiva ancorada na ação e tendo na sua base o princípio da indiferenciação entre *pessoalidade* e *profissionalidade,* tantas vezes, – a nosso ver erradamente, – separadas como entidades independentes de cuja contaminação mútua se receia nocivos efeitos na ação pedagógica. Pois será concebível, por exemplo, que o professor que deseja estimular nos jovens a seu cargo o amor da literatura, não seja capaz de partilhar com eles a mesma aventura do conhecimento apresentando-se a si próprio imbuído de idêntico entusiasmo e paixão?

Iludir-nos-emos, contudo, se pensarmos na sedução do aluno para a leitura literária como simples processo de imitação ou contágio, ainda para mais a partir de um modelo que é visto pelos adolescentes como encarnação das configurações próprias do mundo dos adultos e ao qual, por efeito natural e reativo, aqueles colocam desde logo sérias reservas. As resistências, como vimos, são múltiplas, e ninguém descobre o belo apenas porque lhe dizem ser belo. A adesão do aluno ao universo literário acontecerá se lhe forem proporcionadas verdadeiras experiências estéticas e existenciais face à literatura, que o façam dar passos largos nessa aventura e nas quais ele descubra, por si próprio, o prazer de ler. Como tão bem soube expressar o nosso épico, a propósito de outras aventuras e de outras descobertas, melhor será sempre experimentá-lo que julgá-lo…

Cremos, assim, que o professor de língua materna deve empenhar-se, muito particularmente no que respeita ao estímulo à leitura literária, em desconstruir dois velhos lugares-comuns muito arreigados nas representações de todos, incluindo as dos próprios professores. O primeiro, que diz que *os gostos não se discutem,* é largas vezes invocado no contexto da discussão de uma obra artística, literária ou não, para justificar a recusa, o repúdio da dificuldade e do esforço em compreender. Ora, pensamos que não só eles se discutem, como sobretudo – se desejamos que tal debate seja fundamentado e proveitoso, – se *educam*. E a educação do gosto, designadamente do gosto literário, decorre em grande parte da capacidade de estabelecermos com o universo da literatura redes de afinidades, afetos e cumplicidades. Por conseguinte, torna-se fundamental, no âmbito da educação literária, que a aula de língua materna seja um espaço de diversidade que permita aos jovens leitores a pluralidade de experiências e interpretações próprias do texto literário, em função dos seus próprios saberes e das suas

próprias vivências. Estas experiências, repetidas, múltiplas e gratificantes, (e lembremos a importância de cumprirem o duplo requisito de adequação ao nível de desenvolvimento do leitor e de desafio para novas e aliciantes descobertas), concorrerão para a deposição de um segundo lugar-comum, o de que a literatura é coisa de eruditos que *nada tem a ver com a vida*. A aula de língua materna deve ser a demonstração cabal do contrário: a literatura é vida, porque se afirma na interação, na comunicação, na construção e expressão de ideias, sentimentos e emoções; porque consiste na sublimação das tensões da vida humana, na interpretação e recriação da natureza e do próprio homem.

Se terminamos o nosso estudo, que teve como base empírica a análise documental – de programas e manuais, – distanciando-nos dos documentos e falando de *pessoas*, das pessoas que na sua atividade diária põem em prática, de forma mais fiel ou mais livre, os ditames desses documentos estruturadores, é porque cremos convictamente que é também delas que se fala quando se fala de educação e, por maioria de razão, da educação em matéria tão eminentemente humana como a literária. Referimos os constrangimentos impostos pelos contextos sociais e culturais, as dificuldades colocadas por normativos, instrumentos didáticos e modos organizativos enraizados em lógicas por vezes obsoletas e desadequadas, contrárias às dinâmicas dialógicas e heurísticas que o contacto em contexto pedagógico com a literatura deverá desencadear. Cremos, contudo, e a realidade das nossas escolas assim o parece comprovar, que mais do que a partir de grandes mudanças estruturais vindas "de cima", concentradas em pacotes legislativos que, no momento da concretização pedagógica, se pulverizam muitas vezes em ações isoladas de discutível vantagem, é ainda pelo espaço de iniciativa e de autonomia dos atores ao nível local, na atualização curricular no contexto das suas instituições e das suas salas de aula, que acontecem novas formas de pensar e fazer pedagógicos, conduzindo, num processo verdadeiramente dinâmico e motivador, à formação de leitores literários para a vida.

Sobre o professor de língua materna recai a enormíssima responsabilidade, mas também o incomparável fascínio, de ser capaz de se constituir, não como o único, mas como o principal guia de um tal processo.

BIBLIOGRAFIA

ANDRESEN, S. de M. B. (2001). *Arte Poética IV*. Lisboa: Caminho

AGUIAR E SILVA, V. M. (1982). *Teoria da Literatura*. Coimbra: Almedina

AGUIAR E SILVA, V. M. (1998). "As Relações entre a Teoria da Literatura e a Didáctica da Literatura: filtros, máscaras e torniquetes", *in Didáctica da Língua e da Literatura. Vol. I Actas do V Congresso Internacional da Língua e da Literatura*. Coimbra: Almedina, pp. 3-9

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

ALARCÃO, I. *et al*. (2000). *Escola Reflexiva e Supervisão, Uma escola em Desenvolvimento e Aprendizagem.* Porto: Porto Editora

ALBUQUERQUE, M. de F. (2000). "O Re(ensino da Literatura e a (In)formação Científico-Pedagógica dos Professores de Português", *in Didáctica da Língua e da Literatura. Vol. II Actas do V Congresso Internacional da Língua e da Literatura*. Coimbra: Almedina, pp. 1007-1012

ALONSO, L. (2001). "O Projecto de Gestão Flexível do Currículo em Questão", *in Noesis*, Nº 58, pp. 27 – 30

APPLE, M. (2002). *Manuais Escolares e Trabalho Docente. Uma Economia Política de Relações de Classe e de Género na Educação.* Lisboa: Didáctica Editora

ARTIGAS, N.C. de O. (2000). "A Leitura da Aula de Português é a Leitura da Literatura" *in Didáctica da Língua e da Literatura. Vol. II Actas do V Congresso Internacional da Língua e da Literatura.* Coimbra: Almedina, pp. 1223-1228

BLOOM, H. (2002). *O Cânone Ocidental.* Lisboa: Temas e Debates

BERNSTEIN, B. (1982). "A Educação não pode compensar a sociedade", *in* Grácio, S. *et al. Sociologia da Educação*. Lisboa: Livros Horizonte, pp. 19-31

BIVAR, M. de F. (1975). *Ensino Primário e Ideologia.* Lisboa: Seara Nova

BOURDIEU, P. (1982). "Reprodução Cultural e Reprodução Social", in Grácio, S. Miranda & Stoer S. (orgs.) *Sociologia da Educação II – A Construção Social das Práticas Educativas*. Lisboa: Livros Horizonte, pp. 327-369

BOURDIEU, P. (1989). "Sobre o Poder Simbólico", *in* O *Poder Simbólico*. Porto: DIFEL, pp. 7-16

BUESCU, H. C. (2001). *Grande Angular. Comparatismo e Práticas de Comparação.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

CALASSO, R. (2003). *A Literatura e os Deuses.* Lisboa: Gótica

CALVINO, I. (1991). *Porquê ler os Clássicos?* Lisboa: Teorema

CHEVALLARD, Y. (1985). *La Transposition Didactique: du savoir savant au savoir enseigné.* Grenoble : La Pensée Sauvage

CHERVEL, A. (1998). *La culture scolaire. Une approche historique*. Paris: Belin

COSTA, P.J.L. (1997). *A Construção do Cânone Literário Escolar. Uma Análise dos Textos programáticos para o Ensino Secundário.* Trabalho de Síntese destinado às Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica. Universidade de Évora

COSTA, P.J.L. (2006). *A Literatura na Escola. Estatuto, Funções e Formas de Legitimação.* Tese de doutoramento apresentada à Universidade de Évora

CUSTÓDIO, P. B. (2004). *A leitura e o cânone literário nos programas de português : uma década de mudanças (1991-2001).* Tese de doutoramento apresentada à Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

CÜVER, C. (2000). "Estudos Interartes: Introdução Crítica", *in* Buescu *et al.* (orgs.) (2001), *Floresta Encantada*. *Novos caminhos da literatura comparada.* Lisboa: Publicações Dom Quixote, pp. 333-362

DIONÍSIO, M. de L. T. (2000). *A Construção de Comunidades de Leitores. Leituras do Manual de Português.* Coimbra: Almedina

DUARTE, I. M. (1996). *Os Media e a Aprendizagem do Português*. Lisboa: Público, Comunicação Social, SA

DUARTE, I. M. (org.) (2002). *Gavetas de Leitura. Estratégias e materiais para uma pedagogia da leitura.* Porto: Asa

DURU-BELLAT, M. e HENRIOT-VAN ZANTEN, A. (1992). *Sociologie de L'École.* Paris: Armand Colin

ECO, U. (1979). *Leitura do Texto Literário – Lector in Fabula.* Lisboa: Editorial Presença

ECO, U. (2003). *Sobre Literatura.* Lisboa: Difel

FONSECA, F. I. (2000). "Da Inseparabilidade entre o ensino da língua e o ensino da literatura" *in Didáctica da Língua e da Literatura. Vol. I, Actas do V Congresso Internacional da Língua e da Literatura.* Coimbra: Almedina, pp. 37-45

FOX-GENOVESE, E. (2001). "Entre Elitismo e Populismo. Para onde vai a Literatura Comparada?", *in* Buescu *et al.* (orgs.) (2001). *Floresta Encantada*. *Novos caminhos da literatura comparada.* Lisboa: Publicações Dom Quixote, pp. 27-36

GOODSON, I. (1984). *Definiting the Curriculum.* Oxon : Imago Publishing, Lda.

GOODSON, I. (1995). *The Making of Curriculum.* Collected Essays. London : The Falmer Press

ISER, W. (1976). *L'Acte de Lecture. Théorie de L'Effet Esthétique.* Bruxelles: P. Mardaga

KERMOD, F. (1989). *History and Value.* Oxford: Clarendon Press

LAUTER, P. (1991). *Canons and Contexts.* New York/Oxford: Oxford Univ. Press

LOPES, S.R. (1994). *A Legitimação em Literatura.* Lisboa: Edições Cosmos

MOORE, A. (org.) (2006). Schooling, Society and Curriculum. Oxon: Routledge

MORIN, E. (1991). *Introdução ao Pensamento Complexo.* Lisboa: Instituto Piaget

PARASKEVA, J. & Morgado, J. (2000). *Currículo: actos e significações.* Porto: Asa Editores.

PACHECO, José A. (org.) (1999). *Componentes do Processo de Desenvolvimento do Currículo.* Braga: Liv. Minho/Minho Universitária

PIRES, E. L. *et al.* (1991). *A Construção Social da Educação Escolar.* Porto: Edições Asa.

POZUELO, J.P. Y. (1989). *Teoria del Lenguaje Literário.* Madrid: Cátedra

POZUELO, J.P. Y. (2001). "O Cânone na Literatura Literária Contemporânea", *in* Buescu *et al.* (orgs.) (2001). *Floresta Encantada. Novos caminhos da literatura comparada.* Lisboa: Publicações Dom Quixote, pp. 411-457

REIS, C. (1995). *O Conhecimento da Literatura. Introdução aos Estudos Literários.* Coimbra: Almedina.

REIS, C. (2000 a). (org.) *Didáctica da Língua e da Literatura. Actas do V Congresso Internacional da Língua e da Literatura.* Vols. I e II. Coimbra: Almedina

REIS, C. (2000 b). "Hipertexto, Leitura e ensino da Literatura. Conceitos, Problemas e Hipóteses de Trabalho", *in Didáctica da Língua e da Literatura. Actas do V Congresso Internacional da Língua e da Literatura.* Vols. I e II. Coimbra: Almedina, pp. 107-115

RIBEIRO, C. (1989). *Planificação e Avaliação do Ensino-aprendizagem.* Lisboa: Universidade Aberta

RIBEIRO, A.S. e RAMALHO, M.I. (2001). "Dos Estudos Literários aos Estudos Culturais?" *in* Buescu *et al.*(orgs.) (2001). *Floresta Encantada*. *Novos caminhos da literatura comparada.* Lisboa: Publicações Dom Quixote, pp. 61-82

RODRIGUES, M. de L. (2010). *A Escola Pública Pode Fazer a Diferença*. Coimbra: Almedina

ROLDÃO, M. C. (1999). *Gestão Curricular, Fundamentos e Práticas.* Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica

ROLDÃO, M. C. (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo. Perspectivas e práticas em análise.* Porto: Porto Editora

RUANO-BORBALAN, J. C. (1998). *Éduquer et Former.* Auxerre: Éditions Sciences Humaines

SÁNCHEZ-FORTÚN, J.M. (2000). "La Intertextualidad y su Significatividad Didáctica", *in Didáctica da Língua e da Literatura. Vol. II, Actas do V Congresso Internacional da Língua e da Literatura.* Coimbra: Almedina, pp. 789-796

SCOTT, D. (2006). "Six Curriculum Discourses: contestation and edification", *in Schooling, Society and Curriculum,* Moore, Alex (org.). Oxon: Routledge, pp. 31-42

SILVA, A. S. (1999). "Análise Sociológica e Reflexão Democrática sobre a Educação: um diálogo com vantagens recíprocas" *in Parte Devida*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 37-57

SILVA, A. S. (2002). *Dinâmicas Sociais do Nosso Tempo*: Porto, Universidade do Porto

SIMÕES, M. H. (2000). "A Literatura e as Artes. O desafio didáctico da arte intermedial", *in Didáctica da Língua e da Literatura. Vol. II, Actas do V Congresso Internacional da Língua e da Literatura.* Coimbra: Almedina, pp. 1043-1051

SIM-SIM, I. *et. al.* (1997). *A Língua Materna na Educação Básica. Competências Nucleares e Níveis de Desempenho.* Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica

STEINER, G., JAHANBEGLOO R. (2000). *Quatro Entrevistas com George Steiner.* Lisboa: Fenda Edições, Lda.

STEINER, G., LADJALI, C. (2003). *Elogio da Transmissão. O Professor e o Aluno.* Lisboa: Dom Quixote

SULLÀ, E. *et al.* (1998). *El Canon Literario.* Madrid: Arco Libros, S. L.

TODOROV, T. (2007). *La Littérature en Péril.* Paris: Flammarion

UCHA, L (Coord.) (2007). *Desempenho dos Alunos em Língua Portuguesa – ponto da situação.* Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

VIEIRA, M. C. (2010). *O Ensino do Português.* Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos

YOUNG, M. (2006). "Education, Knowledge and the State", *in* Moore, A. (org.) *Schooling, Society and Curriculum,* Oxon: Routledge, pp. 19-30

SITOGRAFIA

BRANCO, A. (1999). "Pedagogia do Cânone Literário Escolar: adequação e violência, rejeição e desejo". Disponível em http://www.ectep.com/literacias/canone.html (consultado em 28/12/2011)

CEIA, C. (1999). "O Professor de Literatura." Disponível em http://www.fcsh.unl.pt/docentes/cceia/E_Prof_Literatura.htm (consultado em 30/12/2011)

COUTINHO, A.P. 'O Elogio da Transmissão' na escola multicultural: uma experiência e suas implicações". Disponível em www.recursos.wook.pt/recurso?&id=202279 (consultado em 10/03/2012)

CUSTÓDIO, J. S. (s/d). "Para que Serve o Cânone Literário? Aspectos e confrontos do discurso literário contemporâneo". Disponível em www.assis.unesp.br/posgraduacao/letras/mis/sel/anais2010/josesergio.pdf (consultado em 06/01/2012)

CUSTÓDIO, P. B. (2009). "Análise e Produção de Materiais Didácticos de Português no Ensino Básico: alguns princípios orientadores." *In Exedra*, nº 2 pp. 147-160. Coimbra: Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Coimbra. Disponível em http://www.exedrajournal.com/docs/N2/10B-pedro-balaus_pp_147_160.pdf (consultado em 26/11/2011)

DELGADO, I. "Ensinar Literatura, Promover Valores – uma proposta de leitura de A Maior Flor do Mundo, de José Saramago". Disponível em http://www.exedrajournal.com/docs/02/12-Isabedelgado.pdf (consultado em 06/06/2012)

DIAS, A. P. *et al*. (2009). "Programa de Português – Que desafios?" Lisboa: Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Disponível em www.dgidc.min-edu.pt/ (consultado em 15/03/2012)

DIRECÇÃO GERAL DE INOVAÇÃO E DESENVOLVIMENTO CURRICULAR (2009). "Conferência Internacional sobre o Ensino do Português". Disponível em http://sitio.dgidc.minedu.pt/linguaportuguesa/paginas/conferenciainternacional_ensinodoportugues.aspx (consultado em 07/01/2012)

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2009). Projeto Metas de Aprendizagem. Disponível em http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/sobre-o-projecto/apresentacao/ (consultado em 11/04/2012)

RODRIGUES S. V. e DUARTE R. (coord.) (s/d). "Projecto de intervenção didáctica monitorizada. I - Diagnóstico de dificuldades dos alunos" www.dgidc.min-edu.pt/ (consultado em 10/03/2012)

DUARTE, R. (coord.) *et al.* (2007). Desempenho dos alunos em Língua Portuguesa – ponto da situação. Lisboa: Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Disponível em www.dgidc.min-edu.pt/ (consultado em 15/03/2012)

DUARTE, I. M. (s/d). "Ensino da Língua Portuguesa em Portugal: o texto, no cruzamento dos estudos linguísticos e literários". Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Disponível em http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/5789.pdf
(consultado em 26/03/2012)

Investigação e Ensino da Língua Portuguesa (IELP). (s/d). Disponível em www.svrodrigues.nome.pt/pdfs/projectoIELP.pdf (consultado em 17/02/2012)

LEITE, C. (2006). "Políticas de Currículo em Portugal e (Im)possibilidades da Escola se Assumir como uma Instituição Curricularmente Inteligente". *In Currículo sem Fronteiras,* v.6, n.2 pp. 67-81, Jul/Dez 2006. Disponível em http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/leite.pdf (consultado em 25/11/2011)

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2009). "Metas de Aprendizagem da Língua Portuguesa". Disponível em http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/sobre-o-projecto/documentos-de-referencia/ (consultado em 28/02/2012)

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2012). "Plano Nacional de Leitura". Disponível em http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/index1.php (consultado em 11/04/2012)

OLIVEIRA, I., SERRAZINA, L. (s/d.). "A Reflexão e o Professor como Investigador." Disponível em www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/fp/textos%20_p/02-oliveiraserraz (consultado em 05/01/2012)

PAIVA,_M.H. (s/d). "*Os Lusíadas* nas Encruzilhadas do Tempo", *in O Fascínio da Linguagem. Actas do Colóquio de Homenagem a Fernanda Irene Fonseca*. Disponível em http://sigarra.up.pt/flup/noticias_geral.ver_noticia?p_nr=2687 (consultado em 23/03/2012)

PINTASSILGO, J. (2007). "História do Currículo e das Disciplinas Escolares: Balanço da Investigação Portuguesa". Disponível em http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4005 (consultado em 20/11/2011)

PRADO COELHO, J. (1984). "Conceito e Fronteiras do Literário" *in* Colóquio/Letras 80, pp 24-34. Disponível em http://coloquio.gulbenkian.pt/bib/sirius.exe/issueContentDisplay?n=80&p=24&o=r (consultado em 20/12/2011)

SANDE, P.M. (2007)."Noção Aberta, Dinâmica e Justa de "Cultura Escolar". Disponível em http://www.ielt.org/pagina/artigos?id=8 (consultado em 22/12/2011)

YOUNG, M. (2008). "From Constructivism to Realism in the Sociology of the Curriculum", *in Review of Research in Education*. Disponível em http://rre.sagepub.com/content/32/1/1.full1 (consultado em 20/11/2011)

VALENTE, A. "Intertextualidade e Interdiscursividade nas Linguagens Midiática e Literária: um encontro luso-brasileiro" *in O Fascínio da Linguagem. Actas do Colóquio*

de Homenagem a Fernanda Irene Fonseca. Disponível em http://sigarra.up.pt/flup/noticias_geral.ver_noticia?p_nr=2687 (consultado em 23/03/2012)

LEGISLAÇÃO E PROGRAMAS

ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA (2006). *Lei nº 47/2006 de 28 de Agosto*

ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA (2009). *Lei n.º 85/2009 de 27 de Agosto*

DIRECÇÃO GERAL DOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO (1991). *Português. Organização Curricular e Programas.* Vols. I e II.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1986). *Lei de Bases do Sistema Educativo*

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1989). *Decreto-Lei n.º 286/89*

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001). Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais.*

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2007). *Portaria nº 476/2007*

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA (2011). *Despacho n.º 17169/2011*

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA (2011). *Portaria n.º 266/2011 de 14 de Setembro*

REIS, C. (coord.) *et al.* (2008). *Programas de Português do Ensino Básico.* Lisboa: Ministério da Educação

MANUAIS ANALISADOS

AMARAL, C., Costa, R., RODRIGUES, G., SERPA, A. I., SOUSA, H., VERÍSSIMO, A. e VIANA G. (2004). *Ser em Português*. Porto: Areal Editores.

ANTUNES, M., FERREIRA, M. e RAMOS, L. (1994). *Ler as Palavras*. Lisboa: Texto Editora

BAPTISTA, V. S. e PINTO, E. C. (2004). *Plural*. Lisboa: Lisboa Editora

SOARES, M. A. (1994). *Palavras Certas*. Lisboa: Texto Editora

ANEXO: QUADROS

QUADRO 1

TEXTO LITERÁRIO – SELEÇÃO DE AUTORES E OBRAS PARA O 3º CICLO DE ESCOLARIDADE

Português – Organização Curricular e Programas -1991
Programas de Português do Ensino Básico – 2008

		AUTORES	PROGRAMAS		OBRAS	
			1991	2008	1991	2008
ANTERIORES AO SÉC. XX	NARRATIVA E TEATRO	Alexandre Herculano		X		*Lendas e narrativas*
		Almeida Garrett	X	X	*Falar Verdade a Mentir*	
		António Sérgio	X	X	*História Trágico-Marítima* (adaptação)	
		Camilo Castelo Branco		X		*Novelas do Minho*
		Eça de Queirós	X	X	*Contos; O Mandarim*	
		Fernão Mendes Pinto	X	X	*Peregrinação* (adaptação de Aquilino Ribeiro)	
		Gil Vicente	X	X	*Auto da Barca do Inferno; Auto da Índia*	
						Auto da Lusitânia (excerto *"Todo o Mundo e Ninguém")*
		Luís de Camões	X	X	*Os Lusíadas*	
		Pêro Vaz de Caminha		X		*Carta do achamento do Brasil*
		Trindade Coelho	X	X	*Os Meus Amores*	
	POESIA	Almeida Garrett	X	X	Poemas a selecionar	
		Barbosa du Bocage		X		Poemas a selecionar
		Cesário Verde		X		Poemas a selecionar
		Florbela Espanca*		X		Poemas a selecionar
		Luís de Camões		X		Poemas a selecionar
		João de Deus	X		Poemas a selecionar	
		Trovadores Galego-Portugueses		X		*Cantares dos Trovadores Galego-Portugueses* (versão de Natália Correia).
CONTOS POPULARES E TRADICIONAIS		Adolfo Coelho		X		*Contos Populares Portugueses*
		Afonso Lopes Vieira	X		*O Romance de Amadis* (reconstituição)	
		Almeida Garrett	X	X	*Romanceiro*	
		António M. Couto Viana		X		*O Romance de Amadis* (reconstituição)
		Consiglieri Pedroso		X		*Contos Populares Portugueses*
		Teófilo Braga		X		*Contos Tradicionais do Povo Português*
SÉC. XX	NARRATIVA E TEATRO	Almada Negreiros	X		*Antes de Começar*	
		António Torrado		X		*A Casa da Palha*
		Irene Lisboa		X		*Uma Mão Cheia de Nada, Outra de Coisa Nenhuma*
		Jorge de Sena		X		*Homenagem ao Papagaio Verde e Outros Contos*
		José Cardoso Pires		X		*O Burro-em-pé*
		José Gomes Ferreira	X	X		*O Mundo dos Outros*
		José Régio	X	X	*Davam Grandes Passeios aos Domingos*	
		José Rodrigues Miguéis	X	X	*Arroz do Céu (in Gente de Terceira Classe)*	*A Escola do Paraíso*
		Lídia Jorge		X		*A Instrumentalina*
		Luísa Costa Gomes		X		*A Pirata*
		Manuel Alegre		X		*Cão como Nós*
		Manuel da Fonseca	X	X	*Aldeia Nova*	
		Maria Isabel Barreno	X		*Os Parâmetros da Vida (in O Enviado)*	
		Mário de Carvalho	X	X	*A Inaudita Guerra da Avenida Gago Coutinho*	
		Mário Dionísio	X	X	*Dia Cinzento e Outros Contos*	
		Mário Henrique Leiria		X		*Contos do Gin Tónico*
		Miguel Torga		X		*Bichos; Contos da Montanha*
		Raul Brandão		X		*As Ilhas Desconhecidas; Os Pescadores*
		Sophia de M.B. Andresen	X	X	*Histórias da Terra e do Mar*	*O Colar; Histórias da Terra e do Mar; Contos exemplares*
		Teolinda Gersão		X		*A Mulher que Prendeu a Chuva e Outras Histórias*
		Vergílio Ferreira	X	X	*Contos*	

		AUTORES	PROGRAMAS		OBRAS	
			1991	2008	1991	2008
	CRÓNICAS	António Alçada Baptista		X		*O Tempo nas Palavras*
		António Lobo Antunes		X		*Livro de Crónicas*
		José Saramago		X		*A Bagagem do Viajante*
		Maria Judite de Carvalho		X		*Este Tempo*
	POESIA	Alexandre O'Neill	X	X	Poemas a selecionar	
		Almada Negreiros	X		Poemas a selecionar	
		António Gedeão	X	X	Poemas a selecionar	
		António Nobre	X		Poemas a selecionar	
		David Mourão-Ferreira**	X	X	Poemas a selecionar	
		E.M. de Melo e Castro		X		Poemas a selecionar
		Eugénio de Andrade	X	X	Poemas a selecionar	
		Gastão Cruz		X		Poemas a selecionar
		Fernando Pessoa	X	X	Poemas a selecionar	
		José Gomes Ferreira	X	X	Poemas a selecionar	
		José Carlos Ary dos Santos*		X		Poemas a selecionar
		Manuel Alegre		X		Poemas a selecionar
		Mário Cesariny		X		Poemas a selecionar
		Miguel Torga	X	X	Poemas a selecionar	
		Natália Correia		X		Poemas a selecionar
		Nuno Júdice		X		Poemas a selecionar
		Ruy Belo	X		Poemas a selecionar	
		Saul Dias	X		Poemas a selecionar	
		Sebastião da Gama	X		Poemas a selecionar	
		Sérgio Godinho*		X		Poemas a selecionar
		Sophia de M. B. Andresen	X	X	Poemas a selecionar	
		Vasco Graça Moura		X		Poemas a selecionar
ANTOLOGIAS		Eugénio de Andrade		X		*Antologia Pessoal da Poesia Portuguesa*
		Inês Pedrosa (sel.)		X		*Poemas de Amor*
		José Fanha (org., sel. e declamação)		X		*Poemas com Animais*
		Manuela Correia (org.)		X		*Rosa do Mundo – 2001 poemas para o Futuro*[1]
		valter hugo mãe e Jorge Reis-Sá (sel. e org.)		X		*A Alma não é Pequena – 100 Poemas Portugueses para sms*
AUTORES DE PAÍSES DE LÍNGUA OFICIAL PORTUGUESA	NARRATIVAS E CRÓNICAS	Fernando Sabino	X	X	*O Menino no Espelho*	
		João Ubaldo Ribeiro		X		*A Gente se Acostuma a Tudo*
		Jorge Amado	X	X	*O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá – Uma História de Amor*	*Capitães da Areia*
		José Eduardo Agualusa		X		*A Substância do Amor e Outras Crónicas*
		Lourenço do Rosário		X		*Contos Africanos*
		Luís Fernando Veríssimo		X		*Comédias Para se Ler na Escola*
		Machado de Assis		X		*O Alienista*
		Mia Couto		X		*Mar me Quer*
		Ondjaky		X		*Os da Minha Rua*
	POESIA	Aguinaldo Fonseca		X		Poemas a selecionar
		C. Drummond de Andrade	X	X	Poemas a selecionar	
		Cecília Meireles	X	X	Poemas a selecionar	
		Fernando Sylvan		X		Poemas a selecionar
		João Melo		X		Poemas a selecionar
		José Craveirinha		X		Poemas a selecionar
		Manuel Bandeira	X	X	Poemas a selecionar	
		Vinicius de Moraes		X		Poemas a selecionar
LITERATURA JUVENIL	NARRATIVA	Agustina Bessa-Luís	X	X	*Dentes de Rato*	
						Vento, Areia e Amoras Bravas
		Alexandre Honrado		X		*Sentados no Silêncio*
		Alice Vieira		X		*Um Fio de Fumo nos Confins do Mar; Se Perguntarem por Mim Digam que Voei*
		António Mota		X		*Os Sonhadores*
		Álvaro Magalhães		X		*O Último Grimm*
		Ilse Losa	X	X	*O Mundo em que Vivi*	

[1] Integra autores portugueses e estrangeiros

		AUTORES	PROGRAMAS		OBRAS	
			1991	2008	1991	2008
		João Aguiar		X		*Sebastião e os Mundos Secretos*
		João de Barros	X		Os Lusíadas (adaptação)	
LITERATURA JUVENIL		José Gomes Ferreira		X		*Aventuras de João sem Medo*
		José Mauro de Vasconcelos		X		*O Meu Pé de Laranja Lima; Rosinha, minha Canoa*
		José Saramago		X		*O Conto da Ilha Desconhecida*
		Sophia de M. B. Andresen	X	X	*O Cavaleiro da Dinamarca*	
	TEATRO	Alice Vieira		X		*Leandro, Rei da Helíria*
		António Torrado		X		*Os Doze de Inglaterra Seguido de O Guarda Vento; O Homem sem Sombra*
		Armando Nascimento Rosa		X		*Lianor no País sem Pilhas*
		Luísa Costa Gomes		X		*Vanessa Vai à Luta*
		Maria Alberta Menéres	X	X	*À Beira do Lago dos Encantos*	
		Manuel António Pina		X		*Aquilo que os Olhos Vêem* ou *O Adamastor*
		Teresa Rita Lopes		X		*Andando, Andando*
	AUTORES ESTRANGEIROS	Alki Zei		X		*O Tigre na Vitrina*
		Anne Frank		X		*Diário*
		Anthony Horowitz		X		*O Portão do Corvo*
		Antoine de Saint-Exupéry	X		*O Principezinho*	
		Daniel Pennac		X		*O Paraíso dos Papões*
		Isabel Allende		X		*A Cidade dos Deuses Selvagens*
		J.R.R. Tolkien		X		*O Hobbit*
		Jean M. Auel		X		*O Clã do Urso das Cavernas*
		Jules Verne		X		*Cinco Semanas de Balão*
		Leon Garfield		X		*Rosa de Dezembro*
		Louis Sachar		X		*O Polegar de Deus*
		Luís Sepúlveda		X		*História de uma Gaivota e do Gato que a Ensinou a Voar*
		Michel Tournier	X	X	*Sexta-Feira ou a Vida Selvagem*	
		Nadine Gordimer		X		*Um Mundo de Estranhos*
		Rider Haggard	X		*As Minas de Salomão* (tradução de Eça de Queirós)	
		R. L. Stevenson		X		*A Ilha do Tesouro*
		Ruydard Kipling	X	X	*Lobos do Mar*	
		Tim Bowler		X		*O Rapaz que Ouvia as Estrelas*
		Uri Orlev		X		*Uma Ilha na Rua dos Pássaros*
AUTORES ESTRANGEIROS	NARRATIVA E TEATRO	Edgar Allan Poe		X		*Histórias Extraordinárias*
		Ernest Hemingway	X	X	*O Velho e o Mar*	
		Gao Xingjian		X		*Uma Cana de Pesca para o meu Avô*
		George Orwell		X		*1984; O Triunfo dos Porcos*
		Harriet Beecher Stowe		X		*A Cabana do Pai Tomás*
		Homero	X	X	*Odisseia* (adaptação de João de Barros)	
						Odisseia (adaptação de Frederico Lourenço)
		Italo Calvino		X		*Fábulas e Contos*
		John Steinbeck	X	X	*A Pérola*	
		Marco Polo		X		*Viagens* (tradução de Ana Osório de Castro)
		Marguerite Yourcenar	X		*A Fuga de Yang-Fô*	
		Mary Shelley		X		*Frankenstein*
		Miguel de Cervantes		X		*Dom Quixote de la Mancha*
		Molière		X		*O Avarento*
		Pearl Buck		X		*Histórias Maravilhosas do Oriente*
		Ray Bradbury		X		*Fahrenheit 451*
		Roald Dahl		X		*Contos do Imprevisto*
		William Golding		X		*O Deus das Moscas*
		William Shakespeare		X		*Romeu e Julieta; A Tempestade* (em alternativa: versão de Hélia Correia, *A Ilha encantada)*
TOTAL AUTORES/OBRAS			45	126		

* Agrupados, nos Programas de Português do Ensino Básico de 2008, sob a designação de "poetas cantados".

QUADRO 2

REFERENCIAL MÍNIMO DE LEITURAS – 9º ANO

Português – Organização Curricular e Programas -1991
Programas de Português do Ensino Básico – 2008

PROGRAMAS	REFERENCIAL DE LEITURAS
POCP – 1991	✓ Uma peça de Gil Vicente ✓ Leitura selecionada de *Os Lusíadas:* Proposição Canto I – Estrofes 1 a 3 (inclusive) Início da Narração Canto I – Estrofe 19 Canto IV – Estrofes 83 a 89 (inclusive) – Despedidas em Belém Canto V – Estrofes 39 a 60 (inclusive) – O Adamastor Canto VI – Estrofes 70 a 93 (inclusive) – Tempestade e Chegada à Índia História de Portugal Canto III – Estrofes 119 a 137 (inclusive) – Inês de Castro Canto IV – Estrofes 28 a 45 (inclusive) – Batalha de Aljubarrota Mitologia Pagã Canto I – Estrofes 20 a 41 (inclusive) – Concílio dos Deuses no Olimpo ✓ Duas ou três obras a selecionar a partir de nove propostas entre contos, novelas, narrativas de viagens, romances de aventuras, duas peças de teatro ✓ Poemas selecionados de seis autores ✓ Poemas de *Mensagem*: *O Infante* *Horizonte* *O Mostrengo* *Mar Português*
PPEB – 2008	✓ Uma peça de Gil Vicente ✓ Leitura selecionada de *Os Lusíadas:* Proposição Canto I – estâncias 1-3 Narração (1): Viagem para a Índia: Canto I – estâncias 19-41: Concílio dos Deuses Canto IV - estâncias 84-93: Despedidas em Belém Canto V – estâncias 39-60: O Adamastor Canto VI – estâncias 70-94: Tempestade e chegada à Índia Narração (2): História de Portugal Canto III – estâncias 118-135: Inês de Castro Canto IV – estâncias 28-45: Batalha de Aljubarrota ✓ Duas narrativas de autores portugueses ✓ Duas crónicas ✓ Um conto de autor de país de língua oficial portuguesa ✓ Um texto de autor estrangeiro ✓ Um texto da literatura juvenil ✓ Poemas de subgéneros variados

QUADRO 3

DISTRIBUIÇÃO DOS AUTORES NOS PROGRAMAS, POR NACIONALIDADES

PROGRAMAS / AUTORES	POCP – 1991 Nº	%	PPEB – 2008 Nº	%
PORTUGUESES	32	71%	74	59%
PAÍSES LÍNGUA OFICIAL PORT.	5	11%	18	14%
ESTRANGEIROS	8	18%	34	27%
TOTAL	45		126	

POCP – 1991 – Português-Organização Curricular e Programas, 1991
PPEB – 2008 – Programas de Português do Ensino Básico, 2008

QUADRO 4

DISTRIBUIÇÃO DOS AUTORES, NOS PROGRAMAS, POR MODOS, GÉNEROS E SUBGÉNEROS LITERÁRIOS[2]

PROGRAMAS / GÉNEROS	POCP – 1991[3]	PPEB – 2008[4]
NARRATIVA	30 67%	81 64%
TEATRO	4 9%	11 9%
POESIA	18 40%	36 29%
CRÓNICA	0 0%	7 6%
LITERATURA JUVENIL	9 20%	35 28%
POPULAR E TRADICIONAL	2 4%	5 4%

[2] Tendo sido consideradas as ocorrências nos programas, e dado o facto de um mesmo autor poder ser incluído em géneros diferentes, sucede que os totais de autores aqui considerados ultrapassam os verificados no quadro 3.
[3] Percentagem calculada a partir do total de autores do programa (*vd*. quadro 3).
[4] *Idem*.

QUADRO 5

TEXTOS LITERÁRIOS E NÃO LITERÁRIOS, POR MANUAL

TIPOS DE TEXTO / MANUAL	LITERÁRIO		NÃO LITERÁRIO		TOTAL DE TEXTOS
	Nº	%	Nº	%	
A	83	78%	23	22%	106
B	66	71%	27	29%	93
C	69	58%	49	42%	118
D	89	82%	19	18%	108

QUADRO 6

TEXTOS LITERÁRIOS E NÃO LITERÁRIOS, COM ATIVIDADES, POR MANUAL

TIPOS DE TEXTO / MANUAL	LITERÁRIO		NÃO LITERÁRIO		TOTAL DE TEXTOS
	Nº	%	Nº	%	
A	46	81%	11	19%	57
B	34	92%	3	8%	37
C	52	74%	18	26%	70
D	78	88%	11	12%	89

QUADRO 7

TEXTO LITERÁRIO: SELEÇÃO DE TEXTOS E AUTORES – MANUAL A

AUTORES	Nº OCORRÊNCIAS	PRESENÇA POCP 1991	TEXTOS	INTERTEXTUALIDADE
Adolfo Simões Muller	1		*A Palavra mais Bela*	
Alçada Baptista	1		*Recordações*	
Aldo Palazzeschi	1		*A Fonte Doente*	
Alexandre O'Neill	1	X	*Opressão*	
Almeida Garrett	1	X	*Este Inferno de Amar*[5]	
Álvaro de Campos	1		*Poema*	
Antoine de Saint-Exupéry	1	X	"Os Olhos são Cegos" (excerto de *O Principezinho)*	
António Nobre	1	X	*E a vida foi, e é assim, e não melhora*	
António Aleixo	2		*Quadras/Outras Quadras*	
Barbosa du Bocage	1		*"Adamastor Cruel" (Adamastor cruel, de teus furores)*	*Os Lusíadas*
Camilo Castelo Branco	1		"O Enxertado" *(*excerto de *Aventuras de Basílio Fernandes Enxertado)*	
David Mourão-Ferreira	4	X	*Inscrição sobre as Ondas*	*Os Lusíadas*
			Casas Caiadas	
			Capital	
			Litania para este Natal	
Eugénio de Andrade	1	X	*Serão Palavras Só*	
E.M. de Melo e Castro	2		*Ideogramas/Pêndulo*	
Eça de Queirós	2	X	*O Mandarim* (excerto) / *Singularidades de uma Rapariga Loura* (excerto)	
Ernest Hemingway	1	X	*O Velho e o Mar* /"A Força de um Homem" *(*excertos de *O Velho e o Mar)*	*Búzio*
Fernando Pessoa	8	X	*Nun'Álvares Pereira*	*Os Lusíadas*
			Mar Português	
			O Mostrengo	
			O Infante	
			Horizonte	
			Autopsicografia	
			Isto	
			Quadras ao Gosto Popular	*Quadras/Outras Quadras*
Florbela Espanca	2		*Ser Poeta/Amar!*	
Garcia de Resende	1		*Trovas à Morte de Inês de Castro* (excertos)	*Os Lusíadas*
Gil Vicente	2	X	*Auto da Barca do Inferno / Auto da Índia* (textos integrais)	
Jerónimo Baía	1		*Madrigal a uma Crueldade Formosa*	*Singularidades de uma Rapariga Loura*
João de Barros		X	*"Como Vasco da Gama partiu de Lisboa a Caminho da Índia"* (excerto de *Ásia)*[6]	
Joaquim Pessoa	1		*Passo a Passo*	
Jorge Luís Borges	2		*A Luís de Camões*	*Os Lusíadas*
			Arte Poética	
José Carlos Ary dos Santos	1		*Herói*	
José Gomes Ferreira	1	X	*Viver Sempre Também Cansa*	
José Régio	1	X	*Davam Grandes Passeios ao Domingo* (excerto)	

[5] O programa sugere para o 8º ano a leitura de poemas do *Romanceiro.*

[6] O programa indica as adaptações de *A Odisseia de Homero* (7º ano) e *Os Lusíadas de Luís de Camões* (8º ano) deste autor.

AUTORES	Nº OCORRÊNCIAS	PRESENÇA POCP 1991	TEXTOS	INTERTEXTUALIDADE
Manuel Bandeira	1	X	*A Camões*	
Manuel da Fonseca	1	X	*Maria Altinha*	
Mário Dionísio	1	X	*Morena-Vulcão* (excerto)	
Mário Ventura	1		"Os Primeiros Dias do Verão" excerto de *À Sombra das Árvores Mortas"*	
Marisa Ribeiro Canedo	1		*Jogo de Palavras*	
Michel Tournier	1	X	"A Lenda da Pintura" (excerto de *Uma Ceia de Amor)*	
Miguel Torga	6	X	*Canção do Semeador*	
			Ficha	
			Viagem	*Os Lusíadas*
			A Largada	
			Bucólica	
			Instrução Primária	
Octávio Paz	2		*Escrito com Tinta Verde/ Juventude*	
Raul Brandão	3		*Boa Pinga/ Os Pêssegos/ O Doido e a Morte*	
Rita Bergano	1		*Freguesia da Realidade*	
Ruy Belo	3	X	*Canção do Lavrador/Oh as Casas as Casas as Casas/O Valor do Vento*	
Sebastião da Gama	1	X	*Poema da Minha esperança*	
Sophia de M. B. Andresen	4	X	*Búzio* (excerto) /Soneto*/Paisagem/Praia*	
Sue Townsend	1		"Mole e os estilos de vida" (excerto de *As Confissões de Adrian Mole e Cª)*	

QUADRO 8

TEXTO LITERÁRIO: SELEÇÃO DE TEXTOS E AUTORES – MANUAL B

AUTORES	Nº OCORRÊNCIAS	PRESENÇA POCP 1991	TEXTOS	INTERTEXTUALIDADE
Adolfo Simões Muller	1		*Camões, Aventuras do Trinca-Fortes*	*Os Lusíadas*
Alexandre Herculano	1		*Sem título* (excerto de *Antologia Portuguesa e Brasileira,* de Evaristo Pontes dos Santos)	
Almada Negreiros	4	X	*Centenário das Palavras/A Noite Rimada/Terceira Manhã/A Varina*	
Antoine de Saint-Exupéry	1	X	*O Principezinho* (excerto)	*A Perfeição/O Mandarim*
António Jacinto	1		*Carta de um Contratado*	
António Nobre	1	X	*Só* (excertos)	
António Sardinha	1		*Certa Vila onde Eu Nasci*	*A Minha Casa de Portalegre*
Bloke Modisane	1		*Solitário*	*Os Lusíadas*
David Mourão-Ferreira	7	X	*Romance de um futuro Natal/Escadas sem Corrimão/Os Cavalos/Fado para a Lua de Lisboa/A Cavalo no Vento/Oásis/Permanência*	
Davis Rubadiri	1		*Tempestade Africana*	*Os Lusíadas*
Eça de Queirós	2	X	*A Perfeição/O Mandarim (excertos)*	*Em intertextualidade*
Ernest Hemingway	1	X	*O Velho e o Mar (excertos)*	*Os Lusíadas*
Ernesto Lara Filho	1		*Seripipi de Benguela*	*Os Lusíadas*
Eugénio Tavares	1		*Morna de Despedida* (texto original em crioulo) */ Morna de Despedida* (tradução portuguesa)	*Os Lusíadas*
Fernando Pessoa	4	X	*O Infante/Horizonte / O Mostrengo/ Mar Português*	*Os Lusíadas*
Fernão Mendes Pinto	1	X	*A Peregrinação* (adaptação de Aquilino Ribeiro, excerto)	*Os Lusíadas*
Frank Aig-Imoukhuede	1		*Uma Mulher para um Homem*	*Os Lusíadas*
Gil Vicente	2	X	*Auto da Barca do Inferno / Auto da Índia* (textos integrais)	
Jean Baptiste -Tati	1		*Liberdade*	*Os Lusíadas*
José Gomes Ferreira	6	X	*E se Eu de Súbito Gritasse…*	*Assobiando à Vontade*
			E se, de Repente/Mistério das Flores Amarelas/ Quem foi o Arquitecto/Que bom haver realidade/Todas as Noites Toca um Telefone na Lua	
José Régio	2	X	*A Minha Casa de Portalegre/Toada de Portalegre*	
Joseph E. Kariuki	1		*Vida Nova*	*Os Lusíadas*
Luís de Camões	1	X	*Os Lusíadas* (excertos)	
Manuel da Fonseca	1	X	*A Torre da Má Hora*	
Mário Dionísio	2	X	*Assobiando à Vontade/Autobiografia*	
Padre António Vieira	1		*Sermões* (excerto)	
Ramalho Ortigão	1		*Vida de Praia (*excerto de *As Praias de Portugal)*	*Praia*
Rui Knopfli	1		*Ilha Dourada*	*Os Lusíadas*

AUTORES	Nº OCORRÊNCIAS	PRESENÇA POCP 1991	TEXTOS	INTERTEXTUALIDADE
Ruy Belo	9	X	*Terra à Vista/Morte ao Meio-Dia/Epígrafe para a Nossa Solidão/O Portugal Futuro/E Tudo Era Possível/ A Margem da Alegria* (excerto)*/A Sombra, o Sol* (excerto)*/ A Autêntica Estação/Pequena Indústria*	
Tomás Jorge	1		*Manga, Manguinha*	*Os Lusíadas*
Vergílio Ferreira	1	X	*Praia*	
Viriato da Cruz	1		*Makésu*	*Os Lusíadas*

QUADRO 9

TEXTO LITERÁRIO: SELEÇÃO DE TEXTOS E AUTORES – MANUAL C

AUTORES	Nº OCORRÊNCIAS	PRESENÇA POCP 1991	TEXTOS	INTERTEXTUALIDADE
Alda do Espírito Santo	1		*Em Torno da Minha Baía*	*
Almada Negreiros	1	X	*Luís, o Poeta, Salva a Nado o Poema*	*Os Lusíadas*
Antoine de Saint-Exupéry	1	X	*O Principezinho* (excertos)	
António Gedeão	1		*Poema da Malta das Naus*	*Os Lusíadas*
António Nobre	1	X	*Soneto*	
Barbosa du Bocage	1		*Cantata à Morte de Inês de Castro* (excertos)	*Os Lusíadas*
Camilo Pessanha	2		*Castelo de Óbidos/Canção de Partida*	
Daniel Filipe	1		*Praia-Mar*	*
David Mourão-Ferreira	1	X	*A Secreta Viagem*	
Eça de Queirós	2	X	*A Aia/O Tesouro* (textos integrais)	
Ernest Hemingway	1	X	*O Velho e o Mar* (excertos)	
Eugénio de Andrade	1		*Camões e as Altas Torres*	*Os Lusíadas*
Fausto	1		*Por este Rio Acima* (canção)	*Os Lusíadas*
Fernando Pessoa	4	X	*Mar Português*	*Os Lusíadas*
			O Mostrengo	
			Horizonte	
			Poema	
Fernando Sylvan	1		*Mensagem do Terceiro Mundo*	*
Fernão Lopes	1		"Batalha de Aljubarrota" (excerto de *As Crónicas de Fernão Lopes,* de A. J. Saraiva)	*Os Lusíadas*
Fernão Mendes Pinto	1	X	*A Peregrinação* (adaptação de Aquilino Ribeiro, excerto)	*Os Lusíadas*
Fiama H. P. Brandão	1		*Inês de Castro*	*Os Lusíadas*
Gil Vicente	1	X	*Auto da Barca do Inferno* (texto integral)	
Gomes Leal	1		*Regresso ao Lar*	
Guerra Junqueiro	1		*O Velho Palácio*	
João de Barros	1	X	"Praia das Lágrimas" (excerto de Década I)	*Os Lusíadas*
Jorge Barbosa	1		*Prelúdio*	*
José C. Ary dos Santos	1		*Soneto de Inês*	*Os Lusíadas*
Jorge Luís Borges	1		*A Luís de Camões*	*Os Lusíadas*
José Craveirinha	1		*Segredo*	*
José Gomes Ferreira	1	X	*Memória*	
José Saramago	1		*O Conto da Ilha Desconhecida* (texto integral)	
Luciano	1		*Na Barca de Caronte*	*Auto da Barca do Inferno*
Luís de Camões	1	X	*Os Lusíadas* (excertos)	
Manuel Alegre	1		*Já Fui Capitão*	*Os Lusíadas*
Manuel Bandeira	1	X	*A Camões*	*Os Lusíadas*
Manuel da Fonseca	1	X	*O Vagabundo do Mar*	
Manuel Lopes	1		*Cais*	*
Manuel Rui	1		*O Búzio*	*
Maria Eugénia Lima	1		*Navio Errante*	*
Menotti del Picchia			*Língua Portuguesa*	*
Miguel Torga	4	X	*Inês de Castro*	*Os Lusíadas*
			Camões	
			Vasco da Gama	
			Poema da Malta das Naus	
Noémia de Sousa	1		*Descobrimento*	*
Ruy Belo	3	X	*Pedro e Inês*	*Os Lusíadas*
			E Tudo Era Possível	
			Algumas Proposições com Crianças	
Vasco Cabral	1		*Chamei-lhe Amiga*	*
Xutos e Pontapés	1		*Homem do Leme* (canção)	*O Vagabundo do Mar*

***** Autores de países de língua oficial portuguesa, com propostas de atividades intertextuais

QUADRO 10

TEXTO LITERÁRIO: SELEÇÃO DE TEXTOS E AUTORES – MANUAL D

AUTORES	Nº OCORRÊNCIAS	PRESENÇA POCP 1991	TEXTOS	INTERTEXTUALIDADE
Alexandre O'Neill	3	X	*Amigo/Minuciosa Formiga/Divertimento com Sinais Ortográficos* (excertos)	
Almada Negreiros	3	X	*A Noite Rimada/Tam*	
			Luís, o poeta, salva a nado o poema	*Os Lusíadas*
Altino do Tojal	1		"Tâmaras e Cães" (excerto de *Os Novíssimos Putos)*	
Anrique da Mota	1		"Chorar sobre o Vinho Derramado" (excerto de *D'Anrique da Mota a um Créligo sobre ua Pipa de Vinho*)	*Auto da Barca do Inferno*
A. de Saint-Exupéry	1	X	*O Principezinho* (excertos)	
António Nobre	2	X	*Meus Dias de Rapaz/ O Meu Beliche*	
António Skarméta	1		"O Carteiro que queria ser Poeta" (excerto de *O Carteiro de Pablo Neruda*)	
António Torrado	1		*Zaca Zaca* (excerto)	
Artur Veríssimo	1		"O Último Encontro" (excerto de *Uma Pedra no Sapato*)	
Barbosa du Bocage	2		"Adamastor" (*Adamastor cruel, de teus furores*)/ "A Lamentável Catástrofe de D. Inês de Castro" (*Da triste, bela Inês , inda os clamores)*	*Os Lusíadas*
Beaumarchais	1		"As Virtudes do Criado e do Fidalgo" (excerto de *O Barbeiro de Sevilha***)**	*Auto da Barca do Inferno*
Camilo Castelo Branco	1		"O Segundo Beijo" (excerto de *Coração, Cabeça e Estômago)*	
C. Drummond de A.	1	X	*Primeiro Automóvel*	
Carlos Tê	1		*Praia das Lágrimas (*canção do álbum *Auto da Pimenta)*	*Os Lusíadas*
Cristóvão de Aguiar	1		"A Minha Paixão por Inês" (excerto de *Ciclone de Setembro*)	*Os Lusíadas*
David Mourão-Ferreira	3	X	*São de Nada/Aves Agoirentas/Maria Lisboa*	
Dias de Melo	1		"Luta Sobre o Mar" (excerto de *Mar Rubro)*	
Eça de Queirós	1	X	*No Moinho* (texto integral)	
Ernest Hemingway	1	X	"Salão"/"La Mar"/"O velho e o Peixe"/"Heróis"/"Vitória"/"Os tubarões" (excertos de *O Velho e o Mar*)	
Fernanda Botelho	1		"Cansaço" (excerto de *Xerazade e Outros Contos)*	
Fernando Namora	1		*A Heroína Inventada*	
Fernando Pessoa	5	X	*No Comboio Descendente/Carta de Amor*	
			Mar Português/O Mostrengo/O Infante	*Os Lusíadas*
Fernão Mendes Pinto	1	X	"Heróis Portugueses na China" (excerto de *A Peregrinação*, adaptação de Aquilino Ribeiro)	
			"António de Faria e Coja Acém" (excerto de *A Peregrinação*, adaptação de Aquilino Ribeiro)	*Os Lusíadas*
Gil Vicente	2	X	*Auto da Índia* (excerto)	*Os Lusíadas*
			Auto da Barca do Inferno (texto integral)	
Guerra Junqueiro	1		*A Moleirinha*	
João Aguiar	1		*Inês de Portugal*	*Os Lusíadas*
João de Barros	1	X	"Vasco da Gama na Índia" (excerto de *Os Lusíadas de Luís de Camões*)	*Os Lusíadas*
Jorge Amado	1	X	"Samba" (excerto de *Jubiabá*)	
José Cardoso Pires	1		"Sapateiro Sim, Sapateiro Não" (excerto de *O Burro-em-Pé*)	*Auto da Barca do Inferno*
José Gomes Ferreira	2	X	*Chove/Ai o Ponteiro da Tortura*	
José Jorge Letria	2		*A Mulher do Cais*	*Praia de Lágrimas/Mar Português*
			Vasco da Gama (canção)	
José Rodrigues Miguéis	1	X	*Escola do Paraíso* (excerto)	

AUTORES	Nº OCORRÊNCIAS	PRESENÇA POCP 1991	TEXTOS	INTERTEXTUALIDADE
José Saramago	2		*Fala do Velho do Restelo ao Astronauta*	*Os Lusíadas*
			Que farei com este livro?	
Luís de Camões	1	X	*Os Lusíadas* (excertos)	
Luís de Sepúlveda	1		"Um voo sobre a Patagónia" (excerto de *Patagónia Express*)	
Mário de Carvalho	1	X	"Eládio, a Ursa e Eu" (excerto de *Quatrocentos Mil Sestércios)*	
Martin Codax	1		"Cantiga de Amigo"	*Praia de Lágrimas*
Miguel Torga	4	X	*Miura*	*O Velho e o Mar*
			Inês de Castro/Vasco da Gama	*Os Lusíadas*
			Lápide	
Ruy Belo	2	X	*E tudo era possível/Através da chuva e da Névoa*	
Soeiro P. Gomes	1		"Amigos" (excerto de *Esteiros*)	
Sophia de M. B. Andresen	2	X	"O Poema é"*/ Camões e a Tença*	
Sousa Rutra	3		*Retrato/Moderno e Confortável/ Adivinhas*	
Teófilo Braga (recolha de)	2		*O Usurário e Santo António/O Tolo e as Moscas*	*Auto da Barca do Inferno*
Tomás da Fonseca	1		"Descobrir-se" (excerto de *Filha de Labão*)	

QUADRO 11

DISTRIBUIÇÃO DOS AUTORES, NOS MANUAIS, POR NACIONALIDADES

MANUAIS / AUTORES	A		B		C		D	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
PORTUGUESES	34	81%	20	62%	26	62%	37	84%
PAÍSES LÍNGUA OFICIAL PORT.	1	2%	5	16%	12	29%	2	5%
ESTRANGEIROS	7	17%	7	22%	4	10%	5	11%
TOTAL	42		32		42		44	

QUADRO 12

DISTRIBUIÇÃO DOS AUTORES, NOS MANUAIS, POR GÉNEROS E SUBGÉNEROS[7]

MANUAIS / GÉNEROS	A		B		C		D	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
NARRATIVA	14	33%	11	35%	8	19%	26	59%
TEATRO	2	5%	1	3%	2	5%	3	7%
POESIA	28	67%	20	65%	32	76%	18	41%
CRÓNICA	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
LITERATURA JUVENIL	2	5%	2	6%	2	5%	4	9%
POPULAR E TRADICIONAL	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
OUTRO	0	0%	1 (SERMÃO)	3%	1 (CANÇÃO)	2%	2 (CANÇÃO)	5%

[7] Tendo sido considerado o número de ocorrências, e pelo facto de um mesmo autor poder ser incluído em géneros diferentes, sucede que o total de autores aqui considerado pode ultrapassar os totais verificados no quadro 13.

QUADRO 13

Nº DE AUTORES, NOS MANUAIS, EM FUNÇÃO DA PRESENÇA NOS PROGRAMAS

AUTORES / MANUAL	Nº TOTAL DE AUTORES	Nº E % DE AUTORES PROPOSTOS EM POCP – 1991 PRESENTES NO MANUAL
A	42	22 52%
B	32	16 50%
C	42	16 37%
D	44	20 44%

QUADRO 14

DISTRIBUIÇÃO, NOS MANUAIS, DOS AUTORES NÃO PROPOSTOS NOS POCP – 1991, POR GÉNEROS LITERÁRIOS E NACIONALIDADES

GÉNEROS/NACIONALIDADES / MANUAIS	GÉNEROS[8]							NACIONALIDADES			Nº DE AUTORES NÃO PROPOSTOS EM POCP – 1991 PRESENTES NO MANUAL
	N	T	P	J	C	PT	O	PORT.	P.L.O.P.	ESTR.	
A	3	1	16	0	0	0	0	16	0	4	20
B	2	0	13	0	0	0	1	5	6	5	16
C	3	1	22	0	0	0	0	14	10	2	26
D	15	2	8	3	0	0	2	21	0	3	24

N – Narrativo; Teatro; P – Poesia; J – Literatura Juvenil; C – Crónica literária; PT – Literatura Popular e Tradicional; O – Outros Géneros.

Port. – Autores Portugueses; P.L.O.P. – Autores Estrangeiros de Língua Portuguesa; Estr. – Autores Estrangeiros.

[8] Tendo sido considerado o número de ocorrências, e pelo facto de um mesmo autor poder ser incluído em géneros diferentes, sucede que o total de autores aqui considerado pode ultrapassar os totais verificados no quadro anterior.

QUADRO 15

Nº DE OCORRÊNCIAS DOS AUTORES DO PROGRAMA (POCP-1991), POR MANUAL

AUTORES[9]	MANUAIS/OCORRÊNCIAS[10]				TOTAL
	A	B	C	D	
Afonso Lopes Vieira	-	-	-	-	-
Agustina Bessa-Luís	-	-	-	-	-
Alexandre O'Neill	1	-	-	3	4
Almada Negreiros*	-	4	1	3	8
Almeida Garrett	1	-	-	-	1
Antoine de Saint-Exupéry*	1	1	1	1	4
António Gedeão	-	-	1	-	1
António Nobre*	1	1	1	-	3
António Sérgio	-	-	-	-	-
C. Drummond de Andrade	-	-	-	1	1
Cecília Meireles	-	-	-	-	-
David Mourão-Ferreira*	4	7	1	3	15
Eça de Queirós*	2	2	2	1	7
Ernest Hemingway*	1	1	1	1	4
Fernando Pessoa*	8	4	4	5	21
Fernando Sabino	-	-	-	-	-
Fernão Mendes Pinto*	-	1	1	1	3
Gil Vicente*	2	2	1	1	6
Ilse Losa	-	-	-	-	-
João de Barros	-	1	1	1	3
João de Deus	-	-	-	-	-
John Steinbeck	-	-	-	-	-
Jorge Amado	-	-	-	1	1
José Gomes Ferreira*	1	6	1	2	10
José Régio*	1	2	-	-	3
José Rodrigues Miguéis	-	-	-	1	1
Luís de Camões*	2	1	1	1	5
Manuel Bandeira	1	-	1	-	2
Marguerite Yourcenar	-	-	-	-	-
Maria Alberta Menéres	-	-	-	-	-
Maria Isabel Barreno	-	-	-	-	-
Mário de Carvalho	-	-	-	1	1
Mário Dionísio*	1	2	-	-	3
Michel Tournier	1	-	-	-	1
Miguel Torga	6	-	4	4	14
Rider Haggard	-	-	-	-	-
Ruy Belo*	3	9	3	2	15
Ruydard Kipling	-	-	-	-	-
Saul Dias	-	-	-	-	-
Sebastião da Gama	1	-	-	-	1
Sophia de M.B. Andresen	4	-	-	2	6
Trindade Coelho	-	-	-	-	-
Vergílio Ferreira*	-	-	-	-	-
TOTAL	**44**	**43**	**25**	**35**	

[9] Assinalados com asterisco os autores propostos, no programa, especificamente para o 9º ano de escolaridade.

[10] O número de ocorrências corresponde ao número de obras citadas e não ao número ou extensão dos excertos.

QUADRO 16

Nº DE PROPOSTAS DE ATIVIDADES ANALISADAS, POR MANUAL, SEGUNDO OS GÉNEROS LITERÁRIOS

GÉNEROS / MANUAIS	NARRATIVA Nº	%	NARR. ÉPICA Nº	%	TEATRO Nº	%	POESIA Nº	%	TOTAL Nº
A	34[11]	40%	20	24%	22	26%	9	11%	85
B	21	33%	13	21%	16	25%	13	21%	63
C	65	59%	20	18%	20[12]	18%	6	5%	111
D	52	50%	14	14%	19[13]	18%	18	17%	103

QUADRO 17

DISTRIBUIÇÃO, POR MANUAL, DAS PROPOSTAS DE ATIVIDADES ANALISADAS, SEGUNDO OS NÍVEIS TEXTUAIS DE LEITURA

PROPOSTAS / MANUAIS	INTRATEXTUAIS Nº	%	METATEXTUAIS Nº	%	METALINGUÍSTICAS Nº	%	INTERTEXTUAIS Nº	%	EXTRATEXTUAIS Nº	%
A	37	44%	23	27%	4	5%	4	5%	17	20%
B	42	67%	11	18%	2	3%	3	5%	5	8%
C	58	52%	21	19%	15	14%	9	8%	8	7%
D	68	66%	23	22%	7	7%	3	3%	2	2%

[11] Este número de propostas de atividades reporta-se a um excerto do conto do autor, que não aparece, no manual, em versão integral.

[12] Este número de propostas respeita apenas a uma cena do *Auto da Barca do Inferno*.

[13] *Idem*

QUADRO 18

DISTRIBUIÇÃO, POR MANUAL, DAS PROPOSTAS DE ATIVIDADES, SEGUNDO AS OPERAÇÕES DE LEITURA

OPERAÇÕES DE LEITURA / MANUAL	COMPREENDE Nº	%	ANALISA Nº	%	APRECIA Nº	%
A	51	75%	15	22%	2	3%
B	29	50%	19	33%	10	17%
C	50	49%	34	33%	19	18%
D	69	68%	32	32%	0	0%

QUADRO 19

DISTRIBUIÇÃO, POR MANUAL, DAS OPERAÇÕES DE LEITURA, SEGUNDO OS NÍVEIS TEXTUAIS

PROPOSTAS / MANUAIS	INTRATEXTUAIS			METATEXTUAIS			METALINGUÍSTICAS			INTERTEXTUAIS		
	CP Nº %	AN Nº %	AP Nº %	CP Nº %	AN Nº %	AP Nº %	CP Nº %	AN Nº %	AP Nº %	CP Nº %	AN Nº %	AP Nº %
A	28 41%	8 12%	1 1%	19 28%	4 6%	0 0%	2 3%	2 3%	0 0%	2 3%	1 1%	1 1%
B	23 40%	14 24%	5 9%	6 10%	3 5%	2 3%	0 0%	2 3%	0 0%	0 0%	0 0%	3 5%
C	24 23%	21 20%	13 13%	19 18%	2 2%	0 0%	5 5%	9 9%	1 1%	2 2%	2 2%	5 5%
D	46 46%	22 22%	0 0%	19 19%	4 4%	0 0%	2 2%	5 5%	0 0%	2 2%	1 1%	0 0%

CP – Compreende; AN – Analisa; AP – Aprecia

QUADRO 20

DISTRIBUIÇÃO, POR MANUAL, DOS ENQUADRADORES INTERPRETATIVOS, SEGUNDO AS OPERAÇÕES DE LEITURA

OPERAÇÕES DE LEITURA MANUAIS	COMPREENDE	ANALISA	APRECIA	TOTAL Nº	% %
A	8	2	0	10	18%
B	10	2	2	14	24%
C	18	15	0	33	32%
D	20	12	0	32	32%

QUADRO 21

DISTRIBUIÇÃO, POR MANUAL, DOS ENQUADRADORES APRECIATIVOS, SEGUNDO AS OPERAÇÕES DE LEITURA

OPERAÇÕES DE LEITURA MANUAIS	COMPREENDE	ANALISA	APRECIA	TOTAL Nº	% %
A	2	0	0	2	3%
B	0	0	0	0	0%
C	2	4	7	13	13%
D	0	0	0	0	0%

ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO 1
Texto literário – seleção de autores e obras para o 3º ciclo de escolaridade 149
QUADRO 2
Referencial mínimo de leituras – 9º ano 152
QUADRO 3
Distribuição dos autores nos programas, por nacionalidades 153
QUADRO 4
Distribuição dos autores, nos programas, por modos, géneros e subgéneros literários 153
QUADRO 5
Textos literários e não literários, por manual 154
QUADRO 6
Textos literários e não literários, com atividades, por manuaL 154
QUADRO 7
Texto literário: seleção de textos e autores – manual A 155
QUADRO 8
Texto literário: seleção de textos e autores – manual B 157
QUADRO 9
Texto literário: seleção de textos e autores – manual C 159
QUADRO 10
Texto literário: seleção de textos e autores – manual D 160
QUADRO 11
Distribuição dos autores, nos manuais, por nacionalidades 162
QUADRO 12
Distribuição dos autores, nos manuais, por géneros e subgéneros 162
QUADRO 13
Nº de autores, nos manuais, em função da presença nos programas 163
QUADRO 14
Distribuição, nos manuais, dos autores não propostos nos POCP – 1991 por géneros literários e nacionalidades 163
QUADRO 15
Nº de ocorrências dos autores do programa (POCP-1991), por manual 164
QUADRO 16
Nº de propostas de atividades analisadas, por manual, segundo os géneros literários 165
QUADRO 17
Distribuição, por manual, das propostas de atividades, segundo os níveis textuais de leitura 165
QUADRO 18
Distribuição, por manual, das propostas de atividades, segundo as operações de leitura 166

QUADRO 19
Distribuição, por manual, das operações de leitura, segundo os níveis textuais..... **Erro! Marcador não definido.**166
QUADRO 20
Distribuição,por manual, dos enquadradores interpretativos, segundo as operações de leitura.....**Erro! Marcador não definido.**
QUADRO 21
Distribuição, por manual, dos enquadradores apreciativos, segundo as operações de leitura 167