

## CONFERÊNCIA DE ABERTURA

## ENSINO DO PORTUGUÊS: NO CRUZAMENTO DA LITERATURA E DA LINGUÍSTICA

ISABEL MARGARIDA DUARTE  
*Universidade do Porto*

Equacionar as relações entre Linguística e Literatura com o objectivo de problematizar os contributos cruzados destas disciplinas para o ensino do Português implica que sejam formuladas várias questões, algumas das quais passamos a enunciar:

- a) O que traz a Literatura de mais-valia ao ensino da língua materna?
- b) E o que lucra a mesma Literatura com as aportações da reflexão linguística?
- c) Que unidades linguísticas devemos encarar como sendo mais produtivas para o ensino do Português?
- d) Que discursos podem entrar legitimamente numa aula de língua materna?
- e) Que peso relativo devemos atribuir ao texto literário e ao texto não literário no ensino do Português?
- f) Como reequacionar a correlação simplista entre, por um lado, texto não literário / Linguística e, por outro, texto literário / Literatura?

Talvez esta reflexão não traga resposta para as perguntas feitas, mas esperamos que contribua para que a indagação e a inquietação em torno do ensino do Português prossigam.

Para nós, a defesa da inseparabilidade do ensino da língua e da literatura é militantemente assumida, na senda dos ensinamentos de Fernanda Irene Fonseca<sup>1</sup>. Preconizamos<sup>2</sup>, no âmbito do ensino do Português, uma relação forte entre contributos vindos da área da

---

<sup>1</sup> FONSECA, F.I., 2002, texto apresentado, nesta mesma Universidade, três anos antes.

<sup>2</sup> Já defendemos anteriormente estas posições, nomeadamente num capítulo da última parte da tese de doutoramento (cf. DUARTE, 2003), cuja argumentação, em parte, reproduzimos.

Linguística e da da Literatura<sup>3</sup>. Um bom exemplo da sageza desta posição é o estudo de Óscar Lopes “Um passeio de linguística por dentro de um poema de Eugénio de Andrade”<sup>4</sup>, cuja leitura chega a ser emocionante e literalmente ilumina o poema “Adeus” de *As palavras interditas*. Óscar Lopes é o melhor exemplo do modo como as reflexões linguística e literária mutuamente se esclarecem, pois publicou inúmeros estudos sobre obras literárias de um ponto de vista linguístico<sup>5</sup>. Simetricamente, algumas das suas predileções em investigação linguística nascem da leitura de obras literárias. Mas outros linguistas se dedicaram a ler, com resultados muito interessantes, textos literários, afinal dos que mais desafiam, a nosso ver, a capacidade descritiva e interpretativa dos investigadores das ciências da linguagem. Porque talvez seja menos complexa a análise de uma frase forjada pelo linguista, do tipo “O João, que partiu uma perna, comeu a banana.”, do que uma passagem de um romance, por exemplo:

«O rapaz sufocou sabe-se lá como a risada quase irreprimível que lhe subiu do fundo da garganta: isto é ali com o safardana; mas o safardana mal ouvia; a jornada a pé do Montouro à vila e o vexame a que a mulher o obrigara no escritório do Medeiros tinham-no derreado: a tua fúria agora pouco adianta.»

Carlos de Oliveira, *Uma Abelha na Chuva*

Neste excerto e rapidamente, veja-se, por exemplo, o uso da partícula modal em “sabe-se lá”, que altera o valor de verdade da proposição: “sabe-se lá” equivale a “não se sabe”. Quanto à frase que vem a seguir aos dois pontos, “isto é ali com o safardana” parece traduzir os pensamentos de alguma das personagens, presumivelmente do rapaz. É pelo menos o que nos deixam adivinhar quer o advérbio “ali”, que intensifica a distância (não apenas física) do enunciador ao objecto acerca do qual fala, quer o nome “safardana”, com claro valor judicativo,

---

<sup>3</sup> Segundo a opinião da linguista Ann Banfield, cuja reflexão interliga estes dois campos teóricos, a argumentação linguística bem feita pode levar-nos a conclusões surpreendentes em matéria de literatura. Cf. BANFIELD, Ann (1982), 1995: 162.

<sup>4</sup> LOPES, Óscar, 1990: 249-255.

<sup>5</sup> Basta recordar os estudos sobre *O Primo Basílio* ou *O Crime do Padre Amaro*, de Eça de Queirós (cf. LOPES, 1999: 51-61 ou LOPES, 2005: 225-243).

que revela a subjectividade do enunciador, o desprezo em relação ao patrão. Se continuarmos a ler, “mas o safardana mal ouvia”, reconheceremos, porventura, palavras da responsabilidade do narrador, mas em que um nome (“safardana”) é retomado do discurso interior da personagem: tinha sido o rapaz a atribuir ao homem, ainda que apenas em pensamento, a designação de “safardana”. Por fim, a última frase é de compreensão ainda mais difícil. Em “a tua fúria agora pouco adianta”, quem fala ou pensa? A mulher? Não parece plausível. O homem? O rapaz? E quem é o alocutário dessa enunciação, se aceitarmos que há relato de palavras? A mulher? Talvez, porque só ela está furiosa: o homem vem “derreado” e o rapaz sente uma “risada quase irreprimível” subir-lhe “do fundo da garganta”. O ponto de vista adoptado parece ser o dele. Veja-se quão longe estamos da tradicional consideração dos dois modos de relato de discurso da gramática escolar: discurso directo e discurso indirecto.

A complexidade dos textos literários é enfrentada por ensaios de vários linguistas: os que Fernanda Irene Fonseca tem dedicado a Vergílio Ferreira<sup>6</sup>, os de Joaquim Fonseca sobre o funcionamento das comparativas condicionais em *Os Maias*<sup>7</sup>, sobre a *Carta de Guia de Casados* de D. Francisco Manuel de Melo<sup>8</sup> ou sobre *Memória de Elefante*, de Lobo Antunes<sup>9</sup>. Por esta zona de cruzamento de disciplinas têm andado também linguistas como Helena Carreira (com interessantíssimos estudos sobre a criatividade verbal de Mia Couto<sup>10</sup> – não apenas a nível do léxico – ou sobre configurações linguísticas e textuais da intersubjectividade no romance *Lusitânia*, de Almeida Faria<sup>11</sup>), e Olívia Figueiredo, que estudou, entre outros assuntos, o advérbio de modo em *Viagens na Minha Terra*<sup>12</sup>, e também alguns traços da escrita de Mia Couto<sup>13</sup>, de José Saramago<sup>14</sup> e de António Lobo Antunes<sup>15</sup>.

---

<sup>6</sup> FONSECA, F. I., 1992a; FONSECA, F. I., 1992b; ou FONSECA, F. I., 2004, entre outros.

<sup>7</sup> FONSECA, J., 2003: 199-257.

<sup>8</sup> FONSECA, J., 2001: 143-268.

<sup>9</sup> FONSECA, J., 2004: 213-258.

<sup>10</sup> CARREIRA, 2001: 155-159.

<sup>11</sup> CARREIRA, 2005: 103-111.

<sup>12</sup> FIGUEIREDO, 2003a: 337-353.

<sup>13</sup> FIGUEIREDO, 2002a: 521-538.

<sup>14</sup> FIGUEIREDO, 2002b: 217-230.

<sup>15</sup> FIGUEIREDO, 2004: 323-344 e FIGUEIREDO, 2003b: 551-568.

Bronckart defende que o ensino da Literatura é uma boa ocasião para obter uma *formação linguística*, para pôr em evidência as infinitas possibilidades de reestruturação dos recursos da língua, ao serviço da actividade comunicativa ou discursiva<sup>16</sup>. A formação linguística que o ensino da Literatura potencia não diz respeito apenas ao aumento do acervo lexical que decorre da leitura, mas inclui, também e sobretudo, o contributo do convívio com a Literatura para uma maior destreza sintáctica e uma competência textual mais profunda, dado que a complexidade dos textos literários familiariza o aluno com estruturas linguísticas que vão além do uso utilitário e quotidiano da língua.

Fernanda Irene Fonseca utiliza, para problematizar a interligação a que nos vimos atendo, uma imagem sugestiva: «/.../ a especificidade relativa destas duas disciplinas [Linguística e Literatura] não pode continuar a basear-se fundamentalmente numa espécie de «tratado de Tordesilhas» que consigna qual a «parte» do domínio comum que uma e outra devem investigar; ambas podem – *devem* – ocupar-se da totalidade do domínio – *a linguagem* – e esse facto, longe de ser atentatório da sua especificidade relativa, é dela a melhor garantia.»<sup>17</sup> A inseparabilidade das reflexões linguística e literária parece ser um facto teórico com o qual o ensino da Língua Materna tem tudo a lucrar, pois se tem por objecto o estudo da língua deve tomar em consideração a língua falada e escrita, em diferentes registos e usos e em vários estádios diacrónicos. Nesta perspectiva, a linguagem literária deve ter o seu lugar, e, obviamente, um lugar de destaque (tanto ou mais do que as outras práticas discursivas), enquanto matéria a trabalhar nas aulas de Português, e, no caso do Ensino Secundário, preferencialmente organizada, parece-nos, no respeito pela sucessão dos vários tempos.

Um dos aspectos que configuram o literário consiste, como é sabido, pelo menos desde Coseriu, na exploração criativa das virtualidades da língua. O adolescente entenderá tanto melhor essa exploração quanto mais profundamente conhecer a estrutura e o funcionamento da língua e, previsivelmente, as suas leituras, nomeadamente literárias, ensiná-lo-ão a melhor usar a língua. Será talvez capaz de perceber que as características da língua que quotidianamente utiliza podem ser virtualmente potenciadas de modo particularmente sugestivo e bem conseguido. Quanto maior for o seu conhecimento reflexivo e metalinguístico sobre ela, maior a sua capacidade para descobrir de que modo o escritor leva ao limite as virtualidades nela

---

<sup>16</sup> Cf. BRONCKART, 1997: 13-23.

<sup>17</sup> FONSECA, F I, 2002: 39.

contidas e, em consequência, maior o prazer estético que experimenta na leitura. Acresce que atentar na exploração criativa que o escritor faz das potencialidades da língua pode ajudar a entender certos mecanismos que, sem o contributo do estudo do texto literário, talvez fossem mais difíceis de compreender.

Partindo da nossa própria investigação, podemos chamar a terreiro a questão do relato de discurso cuja elucidação lucra com o cruzamento das perspectivas literária e linguística. Outros exemplos: alguns aspectos de fonética e fonologia referidos pelos programas de Língua Portuguesa e Português tornam-se pedagogicamente mais claros se se estudarem no texto poético. E leremos melhor poesia se percebermos, com instrumentos linguísticos de análise, o que sejam aliterações, assonâncias, onomatopeias, ritmos e rimas, processos figurativos, etc. Estes, sobretudo a metáfora e a metonímia, são melhor compreendidos não só à luz da semântica, mas também da linguística cognitiva. A configuração de diferentes tipologias textuais em sequências prototípicas exige conhecimentos do âmbito da linguística textual, que merecem a atenção do professor, pois podem ser postos ao serviço de melhores competências quer de escrita, quer de leitura<sup>18</sup>. A noção de modificador que a nova TLEBS<sup>19</sup> recentemente trouxe ao convívio dos professores de Português permite, por exemplo, captar, no texto, a subjectividade do enunciador. E ficam enumerados apenas alguns exemplos pontuais de zonas de convivência obrigatória entre Linguística e Literatura<sup>20</sup>.

No Ensino Secundário, como em qualquer outro nível, “/.../ não se trata de ensinar língua *mais* Literatura ou de ensinar língua *e depois* Literatura, mas de ter consciência de que faz parte da competência do falante e está nela fundamente enraizada desde as fases mais precoces da aprendizagem linguística a capacidade de explorar as amplas virtualidades cognitivas e lúdico-catárticas de uma relação autotélica

---

<sup>18</sup> Cristina Mello, a propósito da problemática dos géneros literários e do ensino da Literatura, salienta os benefícios que teorias como a pragmática linguística, a teoria da enunciação e a linguística de texto trouxeram à renovação teórica sobre os géneros. Cf. MELLO, 1998: 50.

<sup>19</sup> Ver Portaria n.º 1488/2004, de 24 de Dezembro.

<sup>20</sup> A tese de mestrado em Linguística e Ensino da Língua apresentada à Faculdade de Letras da Universidade do Porto por Susana Afonso de Sousa faz, justamente, o cruzamento de literatura, linguística e didáctica a propósito do Programa de Português do 12º ano, sugerindo a substituição de *Memorial do Convento* por *O Ano da Morte de Ricardo Reis*, de José Saramago. Cf. SOUSA, 2004 (edição fotocopiada).

com a língua.”<sup>21</sup> Ou seja, se a linguagem não serve apenas para comunicar, há que explorar a multiplicidade das suas várias outras funções.

O professor é responsável por apresentar, num processo de ensino-aprendizagem coerente, quer os usos literários quer os usos quotidianos da língua. Além da competência linguística dos alunos, terá também de procurar desenvolver a respectiva competência literária, ou seja, uma aptidão aprendida, um conjunto de convenções e habilidades que lhes permitirão ler textos literários com proveito. Competências literária, linguística e comunicativa devem desenvolver-se paralela e harmonicamente.

O texto literário merece ter, em nossa opinião, um lugar privilegiado na aula de língua materna, não apenas a nível do Ensino Secundário, mas também do Básico, e do pré-escolar ou mesmo antes de se iniciar qualquer escolarização formal por parte da criança. A educação literária básica, como o último adjectivo sugere, há-de ser feita no Ensino Básico (que é obrigatório e universal) e exige o contacto com textos literários. Parece aliás um desperdício que se não aproveite a capacidade que a criança apresenta, desde muito pequena, para brincar com a linguagem, de modo a desenvolver todas as potencialidades dessa relação lúdica no sentido de uma aproximação ao literário. Os textos literários afinam a sensibilidade e o gosto, mas educam também os valores estéticos e éticos e dão aos alunos a possibilidade de se virem a tornar cidadãos de pleno direito, com capacidade de ler por prazer e necessidade interior e assim conhecerem outros mundos e escaparem às contingências que são as suas.

Quando se estuda a estrutura e o funcionamento da língua, quando se treina a competência de leitura, não nos parece desejável que se utilizem sobretudo textos ou só literários ou só não literários. No ensino do Português, há uma pernicioso tendência para extremar posições: ou só se produzem textos escritos ou apenas se treina a oralidade; ou se lêem textos literários (com preponderância nítida para os narrativos), ou se preconiza a abolição de qualquer referência literária, insistindo apenas no trabalho sobre textos utilitários, não literários, de tipo informativo, expositivo ou argumentativo<sup>22</sup>. Haveria toda a vantagem, em nossa

---

<sup>21</sup> FONSECA, F.I., 2002: 37.

<sup>22</sup> Veja-se o novo Programa de Língua Portuguesa para o Ensino Secundário ([www.des.min\\_edu.pt/](http://www.des.min_edu.pt/)) que tanta polémica levantou, entre outras razões, porque preconiza um quase afastamento do texto literário em detrimento do não literário, com a justificação (nunca totalmente assumida) de que os alunos não

opinião, em trabalhar *todos* os tipos de textos. Por vezes, é ténue a barreira que separa o literário do não literário, isto é, existe uma continuidade em que as diferenças são gradativas. Nos textos publicitários, nalguns textos jornalísticos, em cartas, em crónicas, em produções escritas dos alunos, há, frequentemente, utilização de recursos comuns ao texto literário. Basta ver a quantidade de estudos que se têm debruçado sobre a definição do que é o literário para perceber que as fronteiras entre literário e não literário não podem ser reduzidas à lista que os alunos do Ensino Secundário aprendem.

Os textos literários são feitos com a língua. Como conhecê-la, como estudar o seu funcionamento, amputando-a de um dos seus usos mais importantes? Por outro lado, a escolha do texto depende, frequentemente, de objectivos de aprendizagem preferencialmente linguística que o professor traça para as suas aulas. Complementarmente, o domínio estético-literário do ensino da Língua Portuguesa pretende pôr o aluno em contacto com as obras literárias, para que as conheça, aprecie e valorize. Engloba o contacto com elas, tanto numa perspectiva sincrónica (aqui se incluindo a leitura metódica e intensiva, orientada pelo professor, o comentário, a análise de textos), como numa perspectiva diacrónica. Defendemos o ensino de rudimentos de História literária, tão importante para a formação integral dos adolescentes como a história do Universo e da Terra, a História Universal ou a História de Portugal, pois todas estas vertentes do saber estruturam os conhecimentos e competências num conjunto organizado e significativo. Neste domínio, devem ainda incluir-se conhecimentos de recursos e características da linguagem literária, do âmbito da Retórica, da Estilística, da Teoria da Literatura, nas doses certas que o bom senso aconselha. Mas não é recomendável, cremos, deslocar o cerne da aula de língua materna do ensino da língua, dos textos a ler e a produzir, das competências a desenvolver, para o conhecimento de meros conceitos literários teóricos. O estudo dos textos, que são produtos linguísticos, ajuda o aluno a usar mais competentemente a língua. A reflexão e o treino sobre a estrutura e o funcionamento da língua agilizam competências várias, nomeadamente as de leitura e escrita.

Se ensinar Literatura é indissociável de ensinar língua, no Ensino Secundário a reflexão sobre o ensino da Literatura tem mais pertinência ainda do que no Básico, não só devido a uma tradição pedagógica de décadas, aos Programas e aos Exames Nacionais, que são instrumentos

---

aprendem língua através da leitura de textos literários e não são ainda suficientemente competentes na língua para poderem ter acesso ao literário.

fortemente reguladores da prática docente, mas também pelo próprio perfil do aluno deste ciclo de ensino pós-obrigatório, inclusive quanto à sua idade previsível e quanto às competências de que deve ser portador. Tem-se tornado, no entanto, um lugar-comum referir as falhas dos alunos do Ensino Secundário no que toca às competências básicas esperadas e exigíveis, sobretudo do domínio da leitura e da escrita. Tais lacunas seriam impeditivas do contacto destes jovens com a Literatura. Num contexto em que “difícil é sentá-los”<sup>23</sup>, é grande a tentação de considerar que os alunos do Ensino Secundário não só não são capazes de aceder à Literatura, por não terem competências linguísticas e de leitura mínimas, como não têm vantagens de maior em receber qualquer tipo de educação literária, porque esta não lhes serviria, imediatamente, para a chamada “inserção na vida activa”.

A nossa discordância em relação a alguns dos pressupostos enunciados enforma a reflexão que neste texto se faz sobre o ensino da Literatura, mas também sobre o ensino da língua. Os jovens portugueses não podem ser divididos, por *rankings* de nenhum teor, em alunos que frequentam escolas de “condomínio fechado”, com direito a aceder à Literatura, e alunos condenados ao gueto, para os quais a Literatura é um luxo supérfluo. Defendemos que todos os jovens que frequentam este como qualquer outro segmento do Sistema Educativo têm igual direito à Literatura, que os torna cidadãos mais livres e menos instrumentalizáveis. Esse acesso há-de fazer-se quer pela compreensão e interpretação de textos de um cânone literário nunca consensual, quer por leituras livres ao gosto do aluno que vão sendo realizadas à medida dos seus desejos e dos contratos que vai celebrando com o professor e com os colegas, quer também pelo conhecimento dos contextos histórico-culturais em que os textos se inserem, e das circunstâncias dos seus autores e épocas. Podemos cruzar a “contextualização histórico-cultural das leituras obrigatórias” com a modalidade de leitura para recolha, tratamento e armazenamento da informação a que os Programas se referem. O relacionamento da Literatura com outros produtos culturais merece, obviamente, todo o cuidado da escola, mas sem que se dilua ou esbata o valor linguístico da obra a estudar, numa profusão de materiais verbais ou não verbais, com os quais os professores procuram, aliás compreensivelmente, preencher lacunas culturais dos alunos e tornar as aulas, pelo menos na aparência, mais aliciantes.

---

<sup>23</sup> NETO, 2000.

Mas o acesso à Literatura, porque exige uma fase em que o aluno se torne um leitor compulsivo, pode também começar por leituras menores, desde que feitas em doses maiores. António Mega Ferreira diz, acerca de Ernesto Manguel, que, em determinada altura da sua vida, “/.../ lia tudo, de todas as maneiras, Enid Blyton, Thomas Mann, *A Odisseia* e Emilio Salgari, Júlio Verne e Italo Svevo.”<sup>24</sup> Depois, lentamente, a qualidade sobrepõe-se à quantidade e o leitor voraz começa a operar selecções em função do seu gosto pessoal. O autor afirma, sobre a sua própria formação como leitor<sup>25</sup>, que ela foi desordenada, ao sabor do acaso:

“A minha educação de leitor (compulsivo) fez-se também ao arrepio de elaborados programas de estímulo à leitura. Havia, é claro, em minha casa, muitos livros e montanhas de jornais. Mas sempre me espantou que algumas das grandes figuras literárias tenham lido Homero aos 8 anos e Goethe aos 12; eu tornei-me leitor porque *fui lendo* – tudo, de todas as maneiras. Diverte-me pensar que, à minha maneira, me tornei um modesto discípulo de Cervantes, que lia até “os pedaços de papel atirados para o lixo”.

Devorei jornais humorísticos, biografias de jogadores de futebol, histórias de capa e espada, livros de receitas, enciclopédias e cadernos diários; livros de aventuras, ensaios políticos, revistas de astrologia; facturas perdidas na rua, pedaços de embalagens de produtos, anúncios, livros policiais, postais e pajelas piedosas. Nunca achei que estivesse a perder tempo, ao ler todas essas coisas. O meu tempo, o da minha vida, é marcado pelas leituras (todas) que fiz.”<sup>26</sup>

Queremos com a inclusão destas citações significar que não vale a pena dar a conhecer aos alunos “os bons autores”? Não. Recordemos o texto “Como ensinar Literatura”, de Jacinto de Prado Coelho, onde este Professor formula bem o problema do ensino da Literatura tal como, a

---

<sup>24</sup> FERREIRA, António Mega, “Perfil de um leitor”, in *Visão*, 2 de Maio de 2002.

<sup>25</sup> FERREIRA, António Mega, “Como se forma um leitor”, in *Visão*, 13 de Fevereiro de 2003.

<sup>26</sup> E Pacheco Pereira, numa crónica intitulada, significativamente, “Feito pelo Cavaleiro Andante”, confessa que se tornou leitor graças à revistinha de banda desenhada a que o título alude.

nosso ver, pode ser equacionado: «A Literatura não se fez para ensinar: é a reflexão sobre a Literatura que nos ensina»<sup>27</sup>. O artigo põe a tónica no carácter formativo do ensino da Literatura, no quanto a leitura literária “ensina” atitudes, capacidades e valores. Para além de formar linguisticamente os alunos, a Literatura também os forma enquanto pessoas mais livres. *A busca do sentido* ajuda o aluno a procurar uma inteligibilidade no mundo que o rodeia, a conferir-lhe uma significação.

Acresce que ler ajuda a simbolizar, a perceber que a linguagem não tem apenas uma função externa, a de comunicar, mas também uma função interna, a de nos permitir pensar. E ler ensina a pensar na ausência dos objectos. Sem esta capacidade de simbolizar, não há crescimento psicológico nem intelectual harmonioso. Citamos uma passagem de *La Luna e I Falò*, de Cesare Pavese, quando o protagonista, fazendo uma retrospectiva dos seus anos de adolescência, refere o momento em que tomou consciência de que a linguagem não se usa só para comunicar, mas também para pensar:

“Fu cosí che comminciai a capire che non si parla solamente per parlare, per dire “ho fatto questo”, “ho fatto quello”, “ho mangiato e bevuto”, ma si parla per farsi un’idea, per capire come va questo mondo. Non ci avevo mai pensato prima.”<sup>28</sup>

A linguagem que se usa para comunicar serve também para pensar e utiliza-se para criar mundos que só por ela existem: os mundos fictivos, cujo expoente máximo são as obras literárias. Mas, tendo em conta a evolução conturbada dos Programas de Português para o Ensino Secundário, parece evidente estar em curso, pelo menos no nosso país,

---

<sup>27</sup> COELHO, 1976: 46. No mesmo sentido vão as teses de Jean Alter (1971: 144-145): “En apprenant à maîtriser l’oeuvre littéraire, à s’orienter dans le monde différent qu’elle propose, à formuler une vision qui en rende compte correctement, à intégrer la multitude de phénomènes qui entrent en jeu, l’étudiant s’entraîne à faire le même travail sur le monde qui l’entoure, se prépare à résoudre ce que je conçois comme le problème principal d’aujourd’hui: l’adaptation de l’homme à un milieu de moins en moins réductible à l’humain. Les significations trouvées dans la littérature ne l’y aideront guère car, à des exceptions près, ces mondes imaginaires ont peu de rapport avec le sien; mais, en apprenant à chercher ces significations, il aura reçu de nous les règles d’une démarche qui le servira dans l’expérience vécue.”

<sup>28</sup> PAVESE, 2005: 90.

uma recontextualização do binómio ensino da língua / ensino da Literatura, notando-se, como António Branco assinala<sup>29</sup>, uma “/.../ tendência de subjugação do texto literário aos paradigmas comunicacionais e utilitários”. Resta saber o que sobra, para o ensino da Literatura, naquilo a que o autor chama “o território da utilidade da língua”.

Em nossa opinião, muitas das críticas que têm sido feitas à presença da Literatura nos *curricula* do Ensino Secundário deveriam apontar, antes, para o modo como o seu ensino tem sido entendido. Se a Literatura, neste grau de ensino, foi durante anos abordada de forma exageradamente historicista, se os manuais de Português do Ensino Secundário aprisionam os textos num emaranhado de linhas de leitura e textos complementares que, frequentemente, não só não ajudam a ler as obras, mas até condicionam, de modo espartilhado, a sua leitura, o problema não se resolve acabando com o ensino da Literatura, mas alterando-o e exigindo uma intervenção reguladora do Ministério da Educação sobre os manuais existentes e mais e melhor formação inicial e contínua dos professores. Pedimos emprestadas as palavras sábias de Margarida Vieira Mendes: “/.../ o modelo de leitura que tem mais produtividade escolar é o que evita e foge assustado da chamada análise ou comentário de texto, que se baseia em perguntas feitas pelos autores de manual e desajustadas a cada situação concreta da aprendizagem na aula, perguntas mecânicas, desproblematizadoras e impessoais, pois nem sequer são formuladas pelo professor.”<sup>30</sup> O texto literário, para surgir aos alunos em toda a sua luminosa claridade e leveza, terá de ser despojado do excesso de aparato com que os manuais e muitas aulas o apresentam. Deveríamos chegar a uma depuração em que fosse possível afirmar, na formulação feliz da mesma autora:

“O texto corpusculiza-se, torna-se leve, perde a densidade e a impenetrabilidade. O aluno pode tocá-lo com a mão e trabalhar a sua matéria-prima, como barro, tecido ou notas musicais. Uma renda, um puzzle — leve.

Por este método artístico, no sentido da *ars* antiga, ao ler *Os Lusíadas* o aluno tanto aprende e treina a sintaxe, como a poesia, como a argumentação; ao observar o que faz Eça de Queirós o

---

<sup>29</sup> BRANCO, 2001: 95-109.

<sup>30</sup> MENDES, 1997: 156.

aluno tanto se familiariza com o estilo quanto adquire um treino narratológico.»<sup>31</sup>

A convicção adiantada nos parágrafos anteriores não invalida, antes tem que ser articulada com a opinião de Carlos Reis, segundo a qual não se pode estudar Literatura sem dominar, aprofundada e sistematicamente, o fenómeno literário, “/.../ da sua problematização teórica à sua evolução, das suas articulações interculturais à especificidade da sua condição de prática artística com suporte verbal.”<sup>32</sup>

Mas, para querer ler Literatura, é preciso possuir a capacidade de ler por gosto que se consegue pela conjugação de vários factores, o primeiro dos quais consiste em ouvir ler e ler cada vez mais eficazmente (ou seja: mais depressa e extraindo do texto mais sentidos, competências finas que a aula de Português deve desenvolver e aprofundar). Para gostar de ler, não basta o treino da leitura para informação e estudo (que é absolutamente essencial, no entanto, para o sucesso escolar e social dos alunos e para a formação ao longo da vida). Não basta também pensar que se o aluno adquirir, até finais do Ensino Secundário, uma sólida competência de uso da língua, se tornará, *ipso facto*, um bom leitor. No texto já várias vezes referido, Fernanda Irene Fonseca (2002) põe justamente em causa esta concepção de que «/.../ a aquisição, pelo aluno, de um domínio do uso corrente» seja «considerada como prévia e condicionante da possibilidade de aceder à recepção do texto literário.» Além da leitura recreativa, que lhe poderá facultar o puro prazer de ouvir e ler textos que o professor e os alunos seleccionem, a capacidade de ler aumenta com o treino da leitura metódica e também, defendemos nós, com o alargamento progressivo e equilibrado das competências linguística e literária.

Tal como estudam História, Geografia ou Ciências Naturais, ou seja, factos sobre a civilização egípcia, a formação da União Europeia ou o que são afloramentos graníticos, os alunos deverão aprender, à medida que vão avançando da escolaridade obrigatória para o Ensino Secundário, como funciona a língua que usam, e é igualmente legítimo esperar que eles leiam Eça de Queirós ou Fernando Pessoa, conheçam o que escreveu Camões ou Vieira, bem como factos que digam respeito à Literatura e à História literária, na justa medida em que o conhecimento deles lhes permita ler mais profundamente e com mais proveito os textos literários. Ora, para lerem capazmente os textos que fazem parte

---

<sup>31</sup> MENDES, 1997: 157.

<sup>32</sup> REIS, 2001.

indiscutível da nossa identidade cultural enquanto povo, é indispensável conhecerem bem a língua portuguesa, mas também em que século e em que circunstâncias histórico-culturais tais textos foram escritos e a que regras de género obedecem.

Por isso continuamos a preferir, no Ensino Secundário, a apresentação por ordem diacrónica dos textos a estudar, e preconizamos uma reflexão sobre os modos e a periodização literária, que há-de ser segura e sistemática para o professor. Porque as necessidades de conhecimentos e de reflexão dos docentes de Português não significam que os vão transpor, apressadamente e simplificados, para as suas aulas do Ensino Básico ou mesmo do Secundário, mas que conhecimentos aprofundados geram, normalmente, soluções pedagógicas felizes.<sup>33</sup>

Ao fazerem uma leitura metódica de certos textos, os alunos estão necessariamente a interligar estudo da língua e da Literatura: o uso literário é até, por vezes, a forma mais certa para abordar alguns problemas de língua<sup>34</sup>, como vimos. Jean-Michel Adam destacou, em várias das suas obras, as potencialidades didáticas do estudo do texto literário. Trata-se de abordá-lo não primordialmente como porta de acesso exclusivo ao estudo da Literatura mas como espaço privilegiado para estudar a língua e alguns aspectos do seu funcionamento e esta é uma reflexão eminentemente linguística.<sup>35</sup>

Partilhamos desta posição, não, obviamente, por considerarmos que a linguagem literária constitui um desvio à norma (desvio que se trataria, neste caso, de apreciar esteticamente), mas sim porque explora as virtualidades da língua<sup>36</sup>. A análise do discurso literário e do discurso

---

<sup>33</sup> Vale a pena, neste contexto, recordar o artigo de Aguiar e Silva que equaciona as relações entre Teoria da Literatura e Didáctica da Literatura, usando, para falar das desejáveis diferenças entre as duas disciplinas, a metáfora da necessidade dos “filtros” (“.../ que regulam adequadamente a transferência de informação do discurso teórico para o discurso didáctico.”, SILVA, 2000: 3-9).

<sup>34</sup> Como lembra Todorov, «/.../ la littérature est le langage total, la convocation de toutes les potentialités de la langue.» (TODOROV, 1981: 105).

<sup>35</sup> Vejamos o que afirma ADAM, 1991 : 5: «/.../ la littérature n'est certes qu'une pratique discursive parmi d'autres, mais une pratique particulièrement intéressante. Entre l'analyse du discours dit “ordinaire” et celle du discours littéraire, il me paraît indispensable d'instaurer un mouvement de va-et-vient, l'étude de l'un donnant souvent à connaître quelque chose du fonctionnement de l'autre.»

<sup>36</sup> Escreve Ch. Bally: «Il est temps de ne plus considérer la langue littéraire comme une chose à part, une sorte de création *ex nihilo*; elle est avant tout une transposition spéciale de la langue de tous.» BALLY, 1952 (1925): 62.

corrente permite elucidar questões do funcionamento de ambos. Nunca é demais repetir que os textos literários são produtos linguísticos.

Mas lê melhor quem tem uma competência literária mais sólida. Segundo Fernanda Irene Fonseca, a competência literária é “/.../ a capacidade de recepção e fruição do texto literário encarado como produto linguístico (textual) de um modo de comunicação específico. São claras as implicações de uma competência literária assim entendida com a competência textual e com a competência discursiva, uma vez que se trata de uma capacidade de recepção activa e criativa de textos fazendo a sua interpretação mediante a integração num determinado contexto.”<sup>37</sup> A Linguística faculta instrumentos teóricos para compreender melhor os textos, todos os textos, incluindo os literários.

Não creio, na senda do que escreveu Aguiar e Silva<sup>38</sup>, que haja uma competência literária inata, semelhante à competência linguística que Chomsky refere. A competência literária constrói-se lentamente, por um processo às vezes aleatório, mas que, para aqueles alunos que não acedem ao literário a não ser na escola, deveria ser premeditado, induzido e programado e que compete à escola (e também à família e à sociedade em geral, por exemplo às autarquias e às entidades responsáveis pela gestão e animação de bibliotecas) potenciar e desenvolver. A competência literária é algo a que se chega, a que se acede e que tem, como força catalizadora, a formação do hábito de ler. Claro que já antes da entrada na escola, as crianças revelam capacidade de uma relação de tipo lúdico-catártico<sup>39</sup> com a linguagem. Por isso gostam de lenga-lengas, de poemas com trocadilhos e jogos de palavras, de rimas e ritmos intensos, mesmo quando ainda não compreendem todo o significado que as palavras têm. As histórias infantis de Aquilino Ribeiro, por exemplo, vivem, para os mais novos, do puro gozo de ouvirem e poderem repetir “raposeta, pintalegreta, senhora de muita treta”, “ão ão ão, roubaram as couves ao meu patrão”, ou “coelhinho pardinho que ficou sem rabinho”. Quando devidamente potenciada, quer pela família quer pela educação pré-escolar, tal capacidade de retirar prazer da pura materialidade da linguagem pode estar na base do gosto pela Literatura. Como justamente escrevem Rincon e Bonet, «/.../ la

---

<sup>37</sup> FONSECA, F. I., 2000: 43. Esta competência, segundo REYES (1984: 26) é a capacidade de “/.../ distinguir enunciações fictícias daquelas que o não são”, e vai sendo adquirida desde cedo, mesmo antes de se ter formado completamente a competência estritamente linguística da criança.

<sup>38</sup> Ver SILVA, 1977.

<sup>39</sup> Referimos uma expressão de FONSECA, F. I., 1994.

lectura es un instrumento y a la vez un objetivo importante de la enseñanza de la Literatura.»<sup>40</sup> Quer dizer: nós temos de ensinar os alunos a ler para eles poderem aceder à fruição literária, mas ensinamos-lhes Literatura, na escola, para que eles se venham a tornar leitores.

Na aula de língua materna, há momentos próprios para treinar cada uma das competências que se quer melhorar nos alunos: a de escutar, a de extrair sentido do que se ouve, a de falar com correcção e a propósito, a de ler para extrair informação, a de ler por prazer, a de escrever com correcção, a de escrever com criatividade, a de conhecer a estrutura e o funcionamento da língua (e, a níveis mais exigentes, como o final da escolaridade básica e o Ensino Secundário, a de conhecer alguns factos sobre a história da língua e da Literatura e sobre os seus utilizadores mais exímios). Mas também há tempos em que os vários saberes se deverão interligar porque assim se iluminam uns aos outros e as diferentes aprendizagens feitas se entrelaçam e esclarecem, surgindo, aos olhos dos alunos, como motivadas e não arbitrárias. Na aprendizagem do Português, a combinação programada de aspectos variados permitirá alargar a capacidade de recepção do texto literário pelos alunos, aprofundar a sua competência linguística e também a sua necessidade pessoal de utilização da língua para fins que não sejam meramente comunicativos, porque é função do ensino fazer com que a satisfação das necessidades culturais se torne progressivamente mais complexa e mais exigente.

Há um texto de Joaquim Fonseca, “Ensino da Língua Materna como pedagogia dos discursos”<sup>41</sup>, que encerra uma espécie de manifesto teórico daquilo que defendemos para o ensino da Língua Portuguesa, a saber, que ele seja uma pedagogia dos discursos, “/.../ visando a que cada indivíduo tenha, tanto como produtor quanto como receptor-intérprete, acesso efectivo à palavra como raiz/instrumento da descoberta e fruição de si mesmo, dos outros e do mundo, e como condição para uma intervenção na realidade social.”<sup>42</sup> A nossa proposta implica, em consonância com as ideias deste estudo, a necessidade de substituir uma abordagem dos textos centrada quase só nos conteúdos informacionais (aquela que parte dos professores de Português ainda faz), por uma outra que atente também nas configurações linguísticas em que esses conteúdos estão linguisticamente conformados. O “/.../ intenso

---

<sup>40</sup> RINCON, e BONET, 1997: 391.

<sup>41</sup> FONSECA, J., 1992: 235-248.

<sup>42</sup> FONSECA, J., 1992: 236.

e diversificado contacto com a pluralidade dos discursos”<sup>43</sup> preconizado por Joaquim Fonseca como centro das actividades de ensino-aprendizagem da língua materna permite que os alunos compreendam a natureza social da linguagem, se aproximem do mundo em que vivem e de si próprios e acedam à intervenção e à participação na comunidade de que fazem parte. O entendimento dessa pluralidade exige que aos alunos sejam facultados, permanentemente, discursos dos mais variados tipos (incluindo, obviamente, os literários, que não-de ter lugar de destaque, pelo que não podem ser banalizados). Como o autor salienta, os “discursos vivos na comunidade” não se esgotam nos discursos utilitários ou directamente relacionados com meras tarefas quotidianas (cf. idem: 246). Por isso devemos procurar trabalhar, nas aulas de Português, textos das mais variadas tipologias, do ponto de vista das dinâmicas interactivas que os atravessam, contrariando a tendência dos estudantes para a excessiva valorização do nível informativo dos textos e sublinhando, sempre, o modo como aquilo que é dito é dito.

O texto é o lugar por excelência do cruzamento das abordagens literária e linguística. Partilhamos da posição de Aida Santos<sup>44</sup> que marca bem a sua divergência relativamente a alguns lugares-comuns sobre o ensino do Português: “/.../ só se chega a gostar da língua (no sentido cognitivo, afectivo, ou até naquelo outro mais concreto, de fruição sensível: gostar a língua) pelos textos, não sendo de conceber o inverso, isto é, que se possa esperar, por exemplo, que seja possível apreciar ou dominar primeiro a língua e que o gosto pela leitura dos bons autores possa criar-se à margem das práticas lectivas ou “aconteça”, venha depois”.

Para contactar intimamente com os textos que fazem nascer o amor pela língua, há que saber ler e, obviamente, não se chegará ao amor dos textos nem limitando a nossa perspectiva à dimensão de análise da frase nem, a nosso ver, estudando, exclusivamente ou sobretudo, textos de tipo utilitário. Não se chega ao respeito e ao amor pela língua a preencher impressos, escrevendo *curriculum vitae* ou aprendendo a fazer actas. Quem tiver lido Garrett ou Camilo saberá, sem dúvida, preencher um impresso ou ler a literatura inclusa de um medicamento. É menos provável que quem só contactou com texto utilitário venha, um dia, a

---

<sup>43</sup> FONSECA, J., 1992: 246.

<sup>44</sup> SANTOS, 2003: 108.

descobrir a beleza da prosa de Pe. António Vieira ou a sentir o apelo de ler *Memorial do Convento*<sup>45</sup>.

Nesta dosagem necessária entre os diferentes discursos com que os alunos devem contactar, terá que haver, obviamente, bom senso. Os textos dos *media*, p.e., parecem-nos uma boa porta de abertura para o contacto com a Literatura<sup>46</sup>, porque os há, de inegável qualidade e de tipologias variadas. Propomos, por exemplo, dar a ler a crónica de Eduardo Prado Coelho, “O sino da minha aldeia”<sup>47</sup> a par com o poema de Fernando Pessoa “Ó sino da minha aldeia”, citado no texto do *Público*<sup>48</sup>. Além da evidente relação existente entre os dois textos e que merece ser explorada pedagogicamente, a crónica não vem diluir a arte de Fernando Pessoa nem banalizá-la. Pelo contrário: a grandeza de Pessoa sairá realçada da leitura aproximada dos dois textos. Sugerimos também, por exemplo, a leitura da crónica de José Eduardo Agualusa “Como sobreviver a um desastre aéreo”<sup>49</sup>, ou a de Joaquim Fidalgo “Mergulho no dia como em mar...”<sup>50</sup>, para introduzir a poesia de Sophia, porque, se não contribuem para o melhor conhecimento dos seus textos (e, provavelmente, não contribuem), espera-se que criem, no aluno, a

---

<sup>45</sup> Esta argumentação foi publicamente apresentada por BUESCU, Helena Carvalhão, numa “Carta Aberta ao Senhor Ministro da Educação de Portugal”, no jornal *Público* de 3 de Novembro de 2004.

<sup>46</sup> A reflexão que temos feito, desde há alguns anos, sobre as potencialidades de se usarem, na aula de Língua Materna, materiais recolhidos nos *media*, enforma, obviamente, as propostas práticas adiantadas. Cf. DUARTE, 1996 e DUARTE, 1998.

<sup>47</sup> COELHO, E.P., “O sino da minha aldeia”, in *Público* de 14 de Novembro de 2001.

<sup>48</sup> Gostaríamos de sugerir, como modelo de leitura das crónicas, os artigos de Joaquim Fonseca (1992 e 2001) em que o autor faz a análise dos editoriais de Vicente Jorge Silva (“O elogio do Sucesso”) e de Nicolau Santos (“O grau zero”) e das crónicas de Miguel Sousa Tavares (“Viva a Guiné Bissau”).

<sup>49</sup> AGUALUSA, José Eduardo, “Como sobreviver a um desastre aéreo”, in *Público* de 3 de Dezembro de 2000.

<sup>50</sup> FIDALGO, 2000: 225-228.

curiosidade que faz nascer o desejo de ler a sua obra. Uma hipótese de se chegar ao texto literário é, portanto, começar, por vezes, pelo não literário: a entrevista de Ana Sousa Dias a Miguel Sousa Tavares no programa “Por outro lado” pode permitir que se estudem as características do texto oral (mudanças frequentes de rumo discursivo, prolongamento de certas sílabas, repetição de sílabas e palavras, hesitações, retomas, pausas, frases ou palavras inacabadas, conectores de conversa vazios de sentido, uso frequente de implícitos, construções clivadas, sintaxe menos rígida do que a da escrita, com mais parataxe e menos hipotaxe, léxico menos variado e menos preciso do que na escrita, variações de entoação e débito...), as características específicas da entrevista e, dentro desta, da entrevista televisiva, mas será também um óptimo convite à leitura dos textos de Sophia (bem como, obviamente, um incentivo à leitura de *Equador*, que pode figurar no Projecto Individual de Leitura ou num *portfolio* de leitura de um aluno do Ensino Secundário, em busca do seu caminho enquanto leitor). Caminho tanto mais rico quanto mais livros a escola lhe fizer ler: em clubes de leitura, em comunidades de leitores, em biblioteca de turma (e para estas actividades podem ser feitos regulamentos, assim substituindo outros, menos felizes, que alguns manuais incluíram). Importa é que os jovens partilhem as suas experiências de leitura, que falem dos livros que leram, que sejam levados a produzir discursos orais e escritos em torno dos seus percursos de leitura, como Óscar Lopes propunha<sup>51</sup>, nos longínquos anos sessenta do século XX, numa conferência com o sugestivo nome “A educação do gosto literário”.

Este conjunto de sugestões pertence vir a configurar, nos alunos, uma competência linguística sólida, mas também uma competência literária. O domínio do português padrão, desígnio fundamental do ensino do Português, não deve, a nosso ver, vir antes ou em vez do contacto com o literário. É alargado e aprofundado ao mesmo tempo que ao aluno são propostos textos literários para ler. Quer para que o aluno conheça e utilize o português padrão, quer com o intuito de que ele conheça também a literatura portuguesa e de língua portuguesa, são necessários conhecimentos sólidos e variados, de linguística, por parte do professor, para que saiba valorizar o modo como os textos dizem o que dizem, a forma como a língua é configurada nos textos;

---

<sup>51</sup> Desde a “compenetração meditativa individual, a sós” (e são palavras do autor), que pode ser organizada e estimulada a partir de uma completa ficha de leitura que Óscar Lopes sugere, até à exposição oral, ao debate, à troca de impressão.

conhecimentos seguros de literatura para que possa perceber o que interessa realçar em cada época, autor e texto, que aproximações intertextuais são legítimas e quais são supérfluas e abafam a obra a estudar no excesso de materiais; conhecimentos do “mundo em que vivemos”, para saber seleccionar, de uma revista ou de um livro, um texto que vale a pena os alunos lerem ou ouvirem ler, ou, da televisão, o programa que pode constituir um excelente convite à leitura, ao debate ou à produção de textos orais e escritos.

A dimensão verdadeiramente plural da aula de língua materna ficará irremediavelmente limitada se a formação do professor não contiver, nos seus alicerces, um cruzamento fecundo e consciente, harmonioso e não conflitual das dimensões linguística e literária. Compete à Universidade, como espaço de investigação e formação (inicial e continuada), levar a cabo o necessário relacionamento interdisciplinar, promover zonas de encontro entre Literatura e Linguística que possam abrir espaço para um entendimento cada vez mais consciente e crítico dos desafios que se jogam no ensino do Português.

#### BIBLIOGRAFIA CITADA

ADAM, Jean-Michel (1991) – *Langue et Littérature, Analyses Pragmatiques et Textuelles*. Paris: Hachette.

ALTER, Jean (1979) – “Pourquoi enseigner la littérature?”, in DOUBROVSKY e TODOROV (org.), *L'Enseignement de la Littérature*. Paris: Plon.

BALLY, Ch., 1952 (1925) – *Le Langage et la Vie*. Genève: Droz.

BANFIELD, Ann ((1982) 1995) – *Unspeakable Sentences. Narration and representation in the language of fiction*. Boston, London, Melbourne and Henley, Routledge and Kegan Paul. Trad. francesa: *Phrases sans Paroles – Théorie du Récit et du Style Indirect Libre*. Paris: Seuil.

BRANCO, A. (2001) – “O programa de Literatura Portuguesa do ensino secundário: o último reduto?”, in *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 14, nº 2, Braga: Universidade do Minho, pp.95-109.

BRONCKART, Jean-Paul (1997) – “Le texte comme lieu d'articulation de la didactique de la langue et de la didactique de la littérature”, in CANTERO, Fco. José et alii (ed). *Didáctica de la Lengua y la Literatura para una sociedad plurilingae del siglo XX*. Barcelona: Universitat de Barcelona, pp.13-23.

CARREIRA, Helena (2001) – “Recriação verbal em Mia Couto. Formas e funções discursivas de vocábulos-mala em *Cronicando*”, in *Saberes no Tempo – Homenagem a Maria Henriqueta Costa Campos*. Lisboa: Edições Colibri, pp.155-159.

CARREIRA, Helena (2005) – “Les lettres dans *Lusitânia* de Almeida Faria: configurations linguistiques et textuelles de l'intersubjectivité”, in PENJON (org.), *Boîte aux lettres*. Paris: Presses Sorbonne Nouvelle, pp.103-111.

COELHO, Jacinto do Prado (1976) – “Como ensinar Literatura”, in *Ao Contrário de Penélope*. Lisboa: Livraria Bertrand, p.46.

DUARTE, Isabel Margarida (1996) – *Os Media e a Aprendizagem do Português*, s/l: Jornal Público.

DUARTE, Isabel Margarida (1998) – “Os media na aula de Português. Alguns exemplos”, in Vários, *A Língua Mãe e a Paixão de Aprender. Actas do 2º Encontro de Professores de Português, Homenagem a Eugénio de Andrade*. Porto: Areal Editores, pp.81-95.

DUARTE, Isabel Margarida (2003) – *O relato de discurso na ficção narrativa. Contributos para a construção polifónica de Os Maias de Eça de Queirós*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

FIDALGO, Joaquim, (2000) – “Mergulho no dia como em mar...”, in *A surpresa dos instantes*. Porto: Campo das Letras, pp. 225-228.

FIGUEIREDO, Olívia (2002a) – “O Ficcionário de *O Último voo do Flamingo* de Mia Couto”, in *Revista da Faculdade de Letras, “Línguas e Literaturas”*, vol. XIX, II série, Porto: Faculdade de Letras, pp.521-538.

FIGUEIREDO, Olívia (2002b). “O procedimento reclassificatório da anáfora resumativa: a propósito de *A Caverna* de José Saramago”, in

DUARTE, MATOS, HÜSGEN e BARBOSA (orgs.), *Encontro Comemorativo dos 25 anos do Centro Linguístico da Universidade do Porto*. vol. I. Porto: CLUP, pp.217-230.

FIGUEIREDO, Olívia (2003a) – “Da modularidade linguística: a propósito do advérbio de modo em *Viagens na Minha Terra* de A. Garrett”, in FONSECA, BRITO, GUIMARÃES e DUARTE (orgs.), *Língua Portuguesa: Estruturas, Usos e Contrastes, Volume Comemorativo dos 25 Anos do Centro de Linguística da Universidade do Porto*. Porto: CLUP, pp.337-353.

FIGUEIREDO, Olívia (2003b) – “Cadeias de referência do Discurso: a designação no romance *Que Farei Quando tudo arde?*”, in *Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Línguas e Literaturas*, vol. XX, II série, Porto: Faculdade de Letras, pp.551-568.

FIGUEIREDO, Olívia (2004) – “Restos de frases, ecos de gente ou a reformulação discursiva em *Que farei quando Arde?*”, in OLIVEIRA e DUARTE (org.), *Da Língua e do Discurso*. Porto: Campo das Letras, pp.323-344.

FONSECA, Fernanda Irene (1992a) – *Deixis, Tempo e Narração*. Porto: Fundação Engenheiro António de Almeida.

FONSECA, Fernanda Irene (1992b) – *Vergílio Ferreira: a celebração da Palavra*. Coimbra: Almedina.

FONSECA, Fernanda Irene (1994) – “O ensino da língua materna, do objecto aos objectivos”, in *Gramática e Pragmática: Estudos de Linguística Geral e de Linguística Aplicada ao Ensino do Português*. Porto: Porto Editora.

FONSECA, Fernanda Irene (2004) – “Fragmentação e Unidade: contributos para a análise de formas textuais intencionalmente fragmentárias”, in OLIVEIRA e DUARTE (orgs.) – *Da Língua e do Discurso*. Porto: Campo das Letras, pp.345-362.

FONSECA, Fernanda Irene (2002) – “Da inseparabilidade entre o ensino da língua e o ensino da Literatura”, in *Actas do V Congresso Internacional de Didáctica da Língua e da Literatura*. Coimbra: Almedina, pp.37-45.

FONSECA, J. (1992) – “Ensino da Língua Materna como Pedagogia dos discursos” e “«Elogio do sucesso»: a força da palavra / o poder do discurso”, in *Linguística e Texto / Discurso*. Lisboa: ME/ICALP, pp. 235-248 e pp.315- 375.

FONSECA, Joaquim (2001) – “«O grau Zero»: discurso, representações ideológicas e construção do sentido”, “«Viva a Guiné-Bissau»: a construção do sentido e da força persuasiva do discurso” e “O discurso da *Carta de Guia de Casados* (de D. Francisco Manuel de Melo)”, in *Língua e Discurso*. Porto: Porto Editora, pp.51-95, pp.96-140 e pp.143-268.

FONSECA, Joaquim (2003) – “As comparativas condicionais como elementos configuradores da textualidade”, in FONSECA, F. I., BRITO, DUARTE, e GUIMARÃES (orgs.), *Língua Portuguesa: Estruturas, Usos e Contrastes, Volume Comemorativo dos 25 Anos do Centro de Linguística da Universidade do Porto*. Porto: CLUP, pp.199-257.

FONSECA, Joaquim (2004) – “Análise linguística-textual-discursiva de um segmento de *Memória de Elefante*, de Lobo Antunes”, in MARQUES, A. et alii (orgs), *Práticas de Investigação em Análise Linguística do Discurso*. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos Humanísticos, pp.213-258.

LOPES, Óscar (1986) – “A educação do gosto literário », in *Uma Arte da Música e outros Ensaios*. Porto: Oficina Musical, pp.177-213.

LOPES, Óscar (1990) – “Um passeio de linguística por dentro de um poema de Eugénio de Andrade”, in *Cifras do Tempo*. Lisboa: Caminho, pp.249-255.

LOPES, Óscar (1999) – “Efeitos de polifonia vocal n’*O Primo Basílio*”, in *Cifras do tempo*. Lisboa: Caminho, pp.51-61.

LOPES, Óscar (2005) – “Partículas de Agulhagem discursiva n’*O Crime do Padre Amaro*”, in BRITO e OLIVEIRA (orgs.), *Entre a palavra e o discurso, Estudos de Linguística, 1977-1993*. Porto: Campo das Letras, pp.225-243.

MELLO, Cristina (1998) – *O Ensino da Literatura e a Problemática dos Géneros Literários*. Coimbra: Almedina.

MENDES, Margarida Vieira (1997) – “Pedagogia da Literatura”, in *Românica*, nº 6. Lisboa: Cosmos.

NETO, Dulce (2000) – *Difícil é sentá-los. A educação de Marçal Grilo*. Lisboa: Oficina do Livro.

PAVESE, Cesare (2005 (1ª ed. 1950)) – *La luna e I falò*. Torino: Einaudi.

REYES, Graciela (1984) – *La Polifonía Textual. La Citación en el relato literario*. Madrid: Gredos.

RINCON, Francisco e BONET, Rafaela (1997) – “Función de la lectura en la enseñanza de la literatura”, in CANTERO, Fco. José et alii (ed), *Didáctica de la Lengua y la Literatura para una sociedad plurilingae del siglo XX*. Barcelona: Universitat de Barcelona, p.391.

SANTOS, Aida (2003) – “Do amor aos textos ao gosto pela Língua: alguns equívocos sobre o ensino do Português”, in *Homenagem a José Saramago. A Língua-Mãe e a paixão de aprender. Actas do 7º Encontro de Professores de Português*. Porto: Areal Editores.

SILVA, Vitor Manuel Aguiar (1977) – *Competência Linguística e Competência Literária*. Coimbra: Almedina.

SILVA, Vitor Manuel Aguiar (2000) – “As relações entre a Teoria da Literatura e a Didáctica da Literatura: Filtros, Máscaras e Torniquetes”, in AAVV, *Didáctica da Língua e da Literatura*. Actas do V Congresso Internacional de Didáctica da Língua e da Literatura. Coimbra: Almedina, pp.3-9.

SOUSA, Susana (2004) – *Competência literária e ensino da língua. Percursos didácticos de leitura de O Ano da Morte de Ricardo Reis, de José Saramago*. Porto: Faculdade de Letras (edição fotocopiada).

TODOROV, Tzvetan (1981) – *Mikhail Bakhtine et le Principe Dialogique*, suívi de *Écrits du Cercle de Bakhtine*, Paris : Seuil.